

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

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Marcin Mizak** – O łamańcach językowych, Arystotelesie i Wittgensteinie 3
- Zygmunt Borowski** – Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim 10

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Wioletta Pięzik** – Układ glottodydaktyczny jako przedmiot badań glottodydaktyki 16
- Justyna Wróbel** – Czy struktura słownika umysłowego przypomina strukturę słownika leksykograficznego? 21
- Ewa Turkowska** – Wybór tekstów literackich na lekcję języka obcego 25
- Marzena Żylińska** – Nauczyciel jako badacz własnej praktyki, czyli o tym, czego teoretycy nie mogą dać praktykom 30

METODYKA

- Małgorzata Pamuła** – Rodzic partnerem w edukacji językowej najmłodszych, czyli rola rodzica w budowaniu *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci* (od 3 do 6 lat i od 6 do 10 lat)..... 37
- Anna Nakoneczna** – Minimum fonetyczne w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego 40
- Anna Mystkowska-Wiertelak** – O dynamicznej naturze gramatyki 45
- Anna Turula** – Gramatyka? – Zróbmy to *con amore*..... 48
- Anna Małgorzata Różańska** – Techniki polisensoryczne w nauczaniu języka obcego uczniów z dysleksją rozwojową na szczeblu gimnazjalnym..... 53

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Mirosław Pawlak** – *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie..... 63
- Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska** – Konkurs indywidualny *European Language Label 2006* 74
- Małgorzata Zimmermann** – Szkoła i zawód nauczyciela w oczach studentów germanistyki odbywających praktyki pedagogiczne 79

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Agata Czeremuszkina** – Lekcja internetowa – *Planning a trip to New York* 81
- Janusz Leśniak** – Przykład nauczania zintegrowanego: generator liczb losowych na lekcji języka angielskiego 82
- Bogusław Solecki** – Wykorzystanie korpusów językowych na lekcjach języków obcych..... 86

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Jolanta Niziołek** – Podróże kształcą..... 101
- Anna Pach** – *A French teacher had lunch on the bench* – Wprowadzenie i utrwalenie zapisu głoski [tʃ] 102
- Joanna Wiśniewska** – Jak urozmaicać lekcje w gimnazjum..... 106
- Katarzyna Czubała, Piotr Lewkowicz** – Nauka przez zabawę – projekt lekcji interdyscyplinarnej z języka niemieckiego i wychowania fizycznego 111
- Daria Muzyczka** – O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – autorskie gry edukacyjne..... 113

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Dorota Żuchowska** – Mianownictwo anatomiczne: *Corpus humanum* 116
- Magdalena Raczyńska-Wąsek** – Zaprzyjaźnić się z „fałszywymi przyjaciółmi” 118
- Dariusz Langhoff** – Od biologii do filologii ... 121
- Halina Sz wajgier** – Dyskutujmy na lekcji języka obcego 126
- Monika Dryjska** – Realizacja – materiały autentyczne w przygotowaniu do matury z języka niemieckiego 128
- Elżbieta Grygalewicz** – Język angielski w typowo „użytkowych miejscach” 138
- Anna Pławecka** – O indywidualnej pracy z uczniem 144

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Beata Jurek-Rech** – W świecie pracy – propozycje ćwiczeń 151
- Maria Mameła, Katarzyna Markowska** – Angielscy pisarze w krzyżówkach – część II ... 158
- Marzena Maicher** – Prezentacja umiejętności językowych uczniów kształcenia zintegrowanego – przedstawienia na Boże Narodzenie i karnawał 161
- Elżbieta Jaśkiewicz-Kabzińska** – *Weihnachtstraditionen in Deutschland* – wieczór adwentowy 162
- Natalia Hoszman** – *A Christmas Carol* 165
- Monika Kosierkiewicz-Staniec** – Rok 2006 rokiem Wolfganga Amadeusza Mozarta ... 168

CZYTELNICY PISZĄ

- Urszula Zalasieńska-Curyło** – Język niemiecki i telewizja 171

- Małgorzata Iwankiewicz, Alicja Witwicka** – Nie tylko matura 172
- Monika Krotoszyńska** – Dialekty w Niemczech 174
- Janusz Leśniak** – Dysgrafia i dysortografia na lekcji języków obcych. Uwagi praktyczne 177
- Karolina Horak** – *Kasia zawsze maluje paznokcie na zielono*, czyli o potrzebie personalizacji 179
- Wanda Grzymkowska** – Ankieta – *Nauczyciel w oczach ucznia* 180

SPRAWOZDANIA

- Anna Włodarczyk-Dudzić** – Międzynarodowe projekty eTwinning kolejną propozycją realizowania ścieżki europejskiej w szkole 182
- Alicja Śniadecka** – Międzykulturowe spotkanie młodzieży – „*querbeet*” 183
- Joanna Kijewska** – Konferencja Stowarzyszenia *The European Schools Project* 184
- Ewa Rysińska** – *Concepts and Visions of Europe* – seminarium w Bonn 187
- Alina Marczak** – Stypendium hospita-cyjne 188
- Krystyna Klemens** – Forum języka rosyjskiego – *Znajdujemy wspólny język* 190

RECENZJE

- Monika Kusiak** – *Upstream Beginner i Upstream Elementary* 192
- Jolanta Józwiak** – Zarys translatoryki 194
- Radosław Kucharczyk** – Europejska polityka językowa 197



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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



Marcin Mizak¹⁾
Lublin

O łamańcach językowych, Arystotelesie i Wittgensteinie

Pisałem już o łamańcach językowych²⁾, tym razem jednak chciałbym zaproponować bardziej teoretyczne spojrzenie na to zjawisko. W niniejszym artykule zadaję pytanie, które, jak sądzę, ma bardzo ważne teoretyczne i praktyczne implikacje. Pytanie to brzmi: jaka jest istota łamańca językowego? Co musi zawierać łamaniec językowy, aby nie zatracił swej tożsamości? Lub inaczej: brak jakich cech powoduje, że łamaniec językowy przestaje być łamańcem?

Zacznijmy od ćwiczenia:

Proszę podkreślić przynajmniej jedną cechę z pięciu podanych poniżej, która powoduje, że łamaniec językowy przestaje być łamańcem.

1. Łamaniec językowy musi być trudny do szybkiego powtórzenia na głos kilka razy.
2. Łamaniec językowy musi być śmieszny.
3. Łamaniec językowy musi być związany z wymową.
4. Łamaniec językowy to zdanie, w którym wszystkie wyrazy zaczynają się od tej samej litery.
5. Łamaniec językowy musi być częścią wiedzy ludowej.

Wielu moich studentów podkreśliło pierwsze zdanie. Chcieli przez to powiedzieć, że jeśli łamaniec językowy nie jest trudny do wymówienia, to nie jest on łamańcem. Niektórzy podkreślili również zdanie trzecie i czwarte. Zdania te, według nich, zawierają cechy, bez których żaden łamaniec nie może się obyć. Takie cechy może-

my nazwać warunkami koniecznymi łamańca językowego. Być może ktoś czytający ten artykuł również podkreśli zdanie pierwsze, trzecie lub czwarte. Oznaczałoby to stwierdzenie, że istnieją pewne konieczne warunki, które każdy łamaniec musi spełniać, aby był nazwany łamańcem.

Ja jednak jestem innego zdania. Chciałbym pokazać, że nie ma ani jednej koniecznej cechy czy koniecznego warunku, bez obecności którego łamaniec językowy przestaje być łamańcem. Innymi słowy twierdzę, że nie ma czegoś takiego jak istota łamańca. Stwierdzenie to niesie za sobą praktyczne i teoretyczne implikacje, zwłaszcza dla nauczycieli. Łamaniec językowy jest tu tylko przykładem, który ma zilustrować szersze zagadnienie. Twierdzę, że nie ma ani jednego pojęcia w naszym języku, które posiadałoby jakąś istotę. Powrócę jeszcze do implikacji wynikających z tego stwierdzenia pod koniec tego artykułu.

Popatrzmy teraz na „istotę” łamańca językowego. Często myśli się, że definicja wyraża taką istotę. Zapoznajmy się z jedną z takich definicji:

„Wyrażenie *plątańce językowe* byłoby lepszym określeniem na precyzyjny opis tych podchwytliwych zdań, które są tak popularną częścią wiedzy ludowej, zwłaszcza w Ameryce. Prawdziwy łamaniec językowy nie jest tylko zabawnym zdaniem, w którym wszystkie wyrazy zaczynają się od tej samej litery, jak wiele osób wydaje się myśleć. Może to być zdanie lub zwrotka, wiersz lub słowo. Łamaniec językowy musi³⁾ być jednak trudny do szybkiego powtórzenia

¹⁾ Autor jest lektorem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

²⁾ Patrz: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/ 2006, s. 129-133.

³⁾ Podkreślenie moje.

na głos kilka razy, ponieważ seria początkowych spółgłosek lub kombinacji spółgłoskowych nagle zmienia się nieznacznie, aby podciąć i poplątać nieuważne języki”⁴⁾.

Wydaje się, że powyższa definicja daje nam odpowiedź na nasze pytanie. Cechą konstytutywną, to znaczy taką, bez której łamaniec językowy nie byłby łamańcem językowym, nie jest zdanie, które trudno wymówić. Istotą łamańca językowego jest trudność jego wymówienia nie raz, ale kilka razy, nie po cichu, ale na głos, nie wolno, ale szybko. Trudność ta wynika z pewnego podchwytliwego układu początkowych samogłosek.

Ale czy tak faktycznie się rzeczy mają? Dokonajmy teraz dogłębnej analizy tego, czym musi być łamaniec językowy. Za podstawę analizy weźmy powyższą definicję łamańca.

▼ **Czy łamaniec językowy musi zawierać podchwytliwe wyrazy? Czy łamaniec musi być podchwytliwym zdaniem?** – Pomijając kwestię relatywności tego, co jest podchwytliwe, zwróćmy uwagę, iż łamańce językowe często powstają spontanicznie i nieświadomie. To, co *podchwytliwe, powstaje inaczej*.

Łamańce powstają w sposób naturalny. Wystarczy poobserwować język przez kilka dni, aby znaleźć kilka łamańców. Kto czyta Biblię po angielsku, może się natknąć na łamaniec *sufficeth us* (John 14,8). Kto ogląda film o dinozaurach, zauważy słowo *wyewoluowały*. Kto zajmuje się dystrybucją gazet, spotka wyraz *kolporter* itd. Interesujące jest, że słowa, które są tworzone sztucznie – tak jakby miały „podchwycić” jakiś nieostrożny język – (przykłady: *Antidisestablishmentarianism*, *Supercalifragilisticexpialidocious*, *Pneumonoultramicroscopicsilicovolcanoconiosis* czy *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwymdrobwllllantysiliogogoch*) często nie są zaliczane do łamańców⁵⁾. Oprócz tego znajdziemy wiele łamańców, na przykład wśród limeryków czy rymów aliteracyjnych, o których trudno nam będzie powiedzieć, że są podchwytliwe⁶⁾.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi zawierać podchwytliwych wyrazów, ani nie musi być podchwytliwym zdaniem.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być częścią tradycji ludowej?** – Wiele z naszych łamańców przetrwało z dawnych czasów i należy je zaliczyć do tradycji ludowej. Faktem jest jednak, że wciąż powstają nowe łamańce. W cytowanym już artykule⁷⁾ zamieszczam obszerny zestaw łamańców angielskich. Niektóre z nich zostały wymyślone przeze mnie. Moi studenci uznali je za łamańce.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być częścią tradycji ludowej.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być związany z Ameryką?** – Odpowiedź na to pytanie jest oczywista. Łamaniec jest kosmopolitą. Wystarczy zajrzeć na jedną z najlepszych stron internetowych poświęconych łamańcom językowym autorstwa Michaela Recka⁸⁾. Zobaczymy tam łamańce z całego świata.

Przy okazji warto zatrzymać się na chwilę przy kwestii nazewnictwa. Na stronie Recka widać wyraźnie, jak różne nazwy są nadawane łamańcom przez różne nacje. I tak Anglicy nazywają je (dosłownie) *skręcaczami językowymi*, Rosjanie *szybkimi rozmówkami*, a Niemcy *łamańcami języków*. Nawet w jednym i tym samym języku niektórzy używają różnych nazw na określenie tego samego zjawiska. Ma to istotne znaczenie dla rozważanego tutaj zjawiska „istoty łamańca”: różnorodność nazewnictwa nie wskazuje na istnienie istoty. Na próżno szukać cechy wspólnej wśród poniższych wyrażen: *tongue twister*, *tongue tangler*, *mouth mangler*, *tongue tripper*, *cramp words*⁹⁾. Mamy tutaj do czynienia z rzyżującymi i przeplatającymi się różnorakimi podobieństwami, z których użytkownik języka czerpie w miarę zapotrzebowania.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być związany z Ameryką.

⁴⁾ Potter Ch. F. (1972), w: M. Leach (red.) *Funk & Wagnalls Standard Dictionary of Folklore, Mythology, and Legend*. Przekład własny z języka angielskiego.

⁵⁾ Więcej o takich słowach znajdziemy na stronie http://www.fun-with-words.com/word_records.html.

⁶⁾ Czy nazwiemy ten łamaniec podchwytliwym? *Czerwona krowa w kropki bordo gryzie trawę kręcąc mordą?*

⁷⁾ Mizak M. (2006), *Tongue twisters – Zungenbrecher – virelangues – skorogovorki, czyli jak ćwiczyć wymowę języka obcego przy pomocy łamańców językowych*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2006, s. 129-133.

⁸⁾ <http://www.uebersetzung.at/twister/>

⁹⁾ Podobnie na próżno szukać cechy wspólnej, która odróżni łamańca od aliteracji, battologizmu, kakofonii czy tautocyzmu.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być używany dla zabawy?** – Łamaniec językowy nie musi być wykorzystywany w celach rozrywkowych. Jak donosi Potter¹⁰⁾, są ludzie, dla których łamańce są utrapieniem. Pewna gwiazda stosuje je jako element rutynowego, monotonnego treningu w jej codziennej praktyce śpiewaczki operowej.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być śmieszny?** – Niech każdy sam rozsądzi, czy wszystkie łamańce są zabawne. Poniższy łamaniec nie jest szczególnie śmieszny pod względem treści i wymowy. Dużo zabawy pojawia się jednak wtedy, kiedy ktoś źle go przeczyta:

*Moses supposes his toeses are roses,
but Moses supposes erroneously.
For Moses, he knowses
his toeses aren't roses
as Moses supposes his toeses to be!*

Łamańce są też używane w innych celach niż rozrywka. Podobno można wyleczyć czkawkę, jeśli się przeczyta odpowiedni łamaniec na jednym oddechu, np.

*My father left me, just as He was able,
One bowl, one bottle, one ladle,
Two bowls, two bottles, two ladles... (I tak dalej, ile kto może na jednym oddechu).*

Oprócz tego łamańce są wykorzystywane w leczeniu seplenienia i innych wad mowy. Dentystom służą do dopasowywania protez. Łamańce są również sprawdzianem dla kandydatów na spikerów radiowych czy telewizyjnych.
Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być śmieszny ani nie musi być wykorzystywany do zabawy.

▼ **Czy łamaniec językowy musi zawierać wyrazy zaczynające się na tę samą literę?** – Jest wiele przykładów łamańców, które zaczynają się na tę samą lub podobną literę (na tę samą lub podobną głoskę). Na przykład: *Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru korolowego*. Nie musi tak jednak być: *Twin-screw steel cruiser*, czy *Plymouth sleuths thwart Luther's slithering*.
Konkluzja: łamaniec językowy nie musi zawierać wyrazów zaczynających się na tę samą literę/ głoskę.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być zdaniem?** – Łamaniec językowy nie musi być zdaniem. Może on być wyrażeniem, grupą wyrazów, może być jednym wyrazem, może też być wierszykiem czy nawet krótkim opowiadaniem.

wyraz – *Konstantynopolitańczykiewiczówna./ Gigwhip.*
wyrażenie – *Sucha szosa./ Word Wide Web*
grupa wyrazów – *Ząb, zupa, dąb; dąb, zupa, ząb./ Red lorry, yellow lorry.*
zdanie – *Cesarz czeszał cesarzową./ Shall she sell sea-shells?*
wierszyk – *Wunwun was a racehorse.
Tutu was one too.
Wunwun won one race.
Tutu won one too.*
opowiadanie – *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.*

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być zdaniem.

▼ **Czy łamaniec językowy musi być trudny do szybkiego powtórzenia na głos kilka razy?** – Sobkowiak podaje, że nie ma znaczącej korelacji między szybkością przeczytanego łamańca a liczbą popełnianych błędów przy czytaniu: „*W rzeczy samej, jest to zaskakujące, biorąc pod uwagę powszechne, słownikowe definicje łamańców językowych czy naiwne intuicje*”¹¹⁾. To prawda, że tradycyjnie czyta się łamańce tak szybko, jak tylko można. Nie wynika to jednak z istoty łamańców. To, że czytamy je szybko, wynika z pewnego sposobu postępowania z łamańcami. Pamiętajmy, że łamańce są często używane dla zabawy. Jest to zabawa, w której błędy są czymś normalnym i akceptowanym. Im więcej błędów popełnimy przy czytaniu danego łamańca, tym lepszy łamaniec i tym więcej zabawy. Szybkość z jaką łamańce mają być czytane, będzie zatem narzucona przez użytkownika języka – nie będzie narzucona przez sam łamaniec.

¹⁰⁾ Potter Ch. F. (1972), op.cit.

¹¹⁾ Sobkowiak W. (1990), *On tongue twisters*, w: „Papers and Studies in Contrastive Linguistics”, 25, s. 30.

Z pewnością są łamańce, które są trudne do kilkakrotnego powtórzenia¹²⁾: *The Leith Police dismisseth us, czy Truly rural*. Są też łamańce (zwykle dłuższe), które są (relatywnie) łatwe do kilkakrotnego powtórzenia: *Amidst the mists and coldest frosts./ With barest wrists and stoutest boasts./ He thrusts his fists against the posts/ And still insists she sees the ghosts*. Są też i takie łamańce, które sprawiają wrażenie niemożliwych do powtórzenia¹³⁾.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być trudny do szybkiego powtórzenia na głos kilka razy.

▼ Czy łamaniec językowy musi zawierać serię początkowych spółgłosek lub kombinacji spółgłosek?

– Z jednej strony znajdujemy łamańce, których trudność jest związana bardziej z samogłoskami niż spółgłoskami, jak na przykład: *Tsar, zee, zoo; zoo, zee, tsar, zee, tsar, zoo*, czy bardziej klasyczny przykład: *Swan swam over the pond; swim, swan, swim; swan swam back again, well swum, swan!* Z drugiej strony, trudność wymawiania łamańców może być związana nie z cechami segmentalnymi lecz z suprasegmentalnymi. Przykładu dostarcza Potter: *She stood on the balcony, inexplicably mimicking him hiccuping, and amicably welcoming him in*. Ten łamaniec nie posiada podchwytliwej serii spółgłosek. Zwodnicza jest tutaj zmiana tempa. Podobnie rzecz się ma z *Mrs Smith's fish sauce shop seldom sells shell-fish*, czy *Of all the saws I ever saw in Arkansas I never saw a saw saw as this saw saws*. Trudność dotyczy tu cech prozodycznych. Konkluzja: łamaniec językowy nie musi zawierać serii początkowych spółgłosek lub kombinacji spółgłosek.

▼ Czy łamaniec językowy musi być związany z nauką wymowy?

– Łamańce językowe są używane w wielu sytuacjach, które całkowicie nie są związane z nauką wymowy. Pewien sędzia z Chicago domagał się, aby jeden z podejrzanych „pijaczków” wymówił *Sister Susie sat in a soup*¹⁴⁾. Celem tego eksperymentu miało

być sprawdzenie poziomu zawartości alkoholu we krwi. Podobnie brytyjska policja wykorzystywała łamańce językowe jako swoisty test alkoholowy. Od kandydatów na takie stanowiska jak spiker radiowy wymaga się bezbłędnej, płynnej artykulacji łamańców. Oto przykład zdania, które otrzymują kandydaci na prezenterów telewizyjnych: *The seething sea ceaseth and thus the seething sea sufficeth us*.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi być związany z nauką wymowy.

▼ Czy łamaniec językowy musi w ogóle być związany z wymową?

– Wyrażenie „łamaniec językowy” jest używane nie tylko na określenie zdań takich, jak: *Wyemancypowaliśmy się z rozentuzjazzmowanego tłumu*. Rozważmy początek artykułu, zatytułowanego *Inna płęć*¹⁵⁾. „*Nie ma wielkiego kłopotu z mężczyzną. Od początku dziejów aż prawie po dzień dzisiejszy jego rola i pozycja były oczywiste. O Bogu – nawet jeśli niektóre religie zakazują wymieniać Jego imienia – zawsze mówi się i myśli 'On'*. Ewa powstała z żebra Adama. Święte księgi i historyczne kroniki pełne są opisów męstwa rycerzy lub męczenników i proroczej przenikliwości mędrców. Na ołtarze wyniesieni są święci mężowie, a przykładem dla nowych pokoleń i tematem dla publicystów są mężowie stanu. Trzeba wyczyniać językowe łamańce, by powiedzieć o kobiecie ministrze albo prezydencie”. Tutaj wyrażenie „językowe łamańce” odnosi się do łamania pewnych norm językowo-społecznych, do których przywykliśmy. Odnosi się też do potencjalnego tworzenia wyrażen, które „brzmia dziwnie.” Używając metaforycznych i metonimicznych rozszerzeń¹⁶⁾, możemy użyć wyrażenie „łamaniec językowy” czy „tongue twister” na określenie silnego napoju alkoholowego, który ma „moc” podciąć, poplątać czy poskręcać języki: *This wine is a real tongue twister*. Moja żona, wiedząc, że przygotowuję artykuł poświęcony łamańcom, może skierować do mnie takie słowa: *Jak się dziś ma mój łamaniec językowy?* Jeden z moich przyjaciół Anglików określił język polski

¹²⁾ Porównaj wyniki eksperymentu przeprowadzone przez W. Sobkowiaka.

¹³⁾ Zwróćmy uwagę choćby na długie nazwy medyczne, które mogą być pewnego rodzaju łamańcami: http://www.fun-with-words.com/word_records.html.

¹⁴⁾ Potter Ch. F. (1972), op.cit.

¹⁵⁾ <http://www.kurierplus.com/issues/2000/k319/kp319-02.htm>. Podkreślenie moje.

¹⁶⁾ Taylor J. R. (1990). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press. Rozdział 7: *Category Extension: Metonymy and Metaphor*.

jako *tongue twister*. Dla niego nie trzeba wymyślać łałańców w naszym języku: sam język jest łałańcem. Przysłuchując się polskiej wymowie powiedział: *It's bewildering. How on earth do you do it?* Niektóre dźwięki wydają się trudniejsze od innych. Dla Polaków dźwięk /ʃ/ (bezdźwięczna, dźwiękowa, boczna spółgłoska trąca), występująca w walijskim *ll* na „pierwszy rzut ucha” jest bardzo trudny. Może być nazwany łałańcem językowym, bo ma moc „złamania języka”. Można się posunąć dalej. Nauczanie obcego języka w ogóle może być określone jednym wielkim łałańcem językowym. Zatem związek łałańców z wymową jest często bardzo silny, czasem jest bardzo odległy, a czasem jest wręcz niemożliwy do uchwycenia.

Konkluzja: łałaniec językowy nie musi być związany z wymową.

▼ **Czy łałaniec językowy musi być trudny do wymówienia?** – Są łałańce językowe, które nie są trudne do wymówienia. Intuicyjnie łałaniec językowy *Rubber baby buggy bumpers* nie jest trudny do wymówienia¹⁷⁾. Z badań W. Sobkowiaka wynika, że pewne łałańce językowe, które bardzo często podaje się za przykład typowych łałańców, są łatwe do wyartykułowania. Sobkowiak przeprowadził eksperyment, w którym 40 dobrze znających angielski Polaków poproszono o przeczytanie 23 łałańców. Tylko 2 osoby popełniły błąd¹⁸⁾ przy wymawianiu *She sells sea-shells on the sea shore*. Podobnie, tylko 7 osób popełniło błąd przy wymawianiu znanego polskiego łałańca: *W Szczepieszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*. Oczywiście łatwość w wymawianiu powyższych łałańców można tłumaczyć wysoką ich popularnością w języku. Należy jednak przyznać, że łałaniec, gdy z jakiegoś powodu staje się relatywnie łatwy do wymówienia, nie straci automatycznie swego statusu łałańca. Taka sytuacja zaistniałaby w paradygmacie binarnym¹⁹⁾. Oprócz tego, wydaje się, że niektóre ła-

łańce są skierowane bardziej na pisownię (ortografię) niż na wymowę (ortofonię²⁰⁾), np. *Jerzy nie wierzy, że na wieży jest gniazdo jeży*. Wielu młodych Polaków będzie miało więcej kłopotu z bezbłędnym zapisaniem powyższego łałańca niż z jego bezbłędnym wymówieniem²¹⁾.

Problem tego, co jest trudne do wymówienia, zależy od punktu odniesienia. Rozważmy następujące historie, pierwsza biblijna związana z rodem Gileadczyków: „*Gileadczyki zajęli wtedy Efraimitom brody jordańskie. Gdy potem zbiegowie efraimscy mówili: Pozwólcie mi przejść, wojownicy gileadzcy odpowiadali: Czy jesteś Efraimicie? A gdy ten mówił: Nie! Wtedy mówili do niego: Powiedz Szibbolet²²⁾, a ten wymawiał Sibbolet, bo nie mógł wymówić inaczej. Wtedy go chwymano i zabijano przy brodach jordańskich. W tym czasie padło z Efraimitów czterdzieści dwa tysiące*”²³⁾. Druga historia jest związana z narodem polskim: W XIII wieku, jak podaje legenda, wybuchł bunt mieszczaństwa niemieckiego w Krakowie. Król Władysław Łokietek, chcąc ukarać winowajców, rozkazał żołnierzom królewskim sprawdzenie przynależności narodowej przy pomocy łałańca językowego. Każdy z podejrzanych musiał wymówić „*soczewica, koło miele młyn*”. Wszyscy, którzy nie potrafili poprawnie wypowiedzieć wszystkich czterech słów, zostali oddani katy. Tylko prawdziwi Polacy potrafili bezbłędnie wymówić te wyrazy²⁴⁾. Dla Gileadczyków słowo *Szibbolet* nie było trudne do wymówienia, tak jak wyrażenie „*soczewica, koło miele młyn*” nie sprawiało kłopotu rodowitym Polakom. Inaczej jednak było z innymi nacjami. Gdyby punkt odniesienia nie miał znaczenia, to fonetyczne kryterium nie zdecydowałoby o życiu lub śmierci.

Konkluzja: łałaniec językowy nie musi być trudny do wymówienia.

▼ **Czy łałaniec językowy musi zawierać wiele trudnych dźwięków?** – Niektóre definicje słownikowe łałańca językowego widzą

¹⁷⁾ Por. Sobkowiak W. (1990), op.cit., s. 23-35.

¹⁸⁾ Rozumienie kategorii błąd przez W. Sobkowiaka jest podobne do intuicyjnego rozumienia tego słowa.

¹⁹⁾ W paradygmacie binarnym zdanie albo jest, albo nie jest łałańcem. Jeżeli zdanie posiada odpowiednią cechę, jest łałańcem, jeśli takowej nie posiada, łałańcem nie jest. Taka binarna logika jest związana z dwuwartościową logiką Arystotelesa.

²⁰⁾ Por. Jassem W. (1971), *Podręcznik wymowy angielskiej*, Warszawa: PWN, s. 43-45.

²¹⁾ Jeżeli ta hipoteza jest słuszna, łałaniec ten bardziej wydaje się być *a language twister* niż *a tongue twister*.

²²⁾ Słowo hebrajskie, które znaczy *strumień wód* lub *kłosa*.

²³⁾ *Biblia*. (1976), *Księga Sędziów* 12.5-6, Warszawa: Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne.

²⁴⁾ Porównaj, jakie ciekawe zastosowanie znalazła ta stara historia w czasach dzisiejszych: <http://www.radio.com.pl/czaswolny/burak/burak.asp?ID=125>

w nim wiele trudnych dźwięków. Klasyczne łamańce nie są jednak fonetycznie trudne pod względem zawartości poszczególnych dźwięków. Fonemy takie jak /s/ czy /ʃ/ jak w *She sells sea shells...* nie są fonetycznie czy fonologicznie trudne ani dla Anglików, ani dla Polaków. Trudności należy się raczej upatrywać w skupiskach głosek. I tak głoski /t/, /θ/, /s/ nie są trudnymi głoskami dla Polaków. Jednak ich zbitka w wyrazie *eighths* jest trudna do wymówienia.

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi zawierać wielu trudnych dźwięków.

▼ Czy łamaniec językowy musi mieć sens? –

Łamaniec językowy nie musi być sensownym wyrażeniem. Istnieje wiele łamańców językowych, które mają sens, lecz znajdujemy też łamańce, w których trudno znaleźć logikę: Łamaniec z sensem: *Stół z powyłamamywanymi nogami./ She sewed shirts seriously.* Łamaniec bez sensu: *wyrewolwerowany kaloryfer, lub Ziza za Zuzi za żużel./ Aluminum, linoleum, aluminum, linoleum, aluminum, linoleum.*

Konkluzja: łamaniec językowy nie musi mieć sensu.

Powróćmy do naszego pytania. *Jaka jest istota łamańca?* Co mają ze sobą wspólnego wszystkie łamańce językowe? Wydaje się, że taka cecha nie istnieje. Nawet jeśli wymowę uznamy za wspólną cechę łamańców, nie możemy jej uznać za ich cechę definiującą.

Na początku tego artykułu powiedziałem, że łamaniec językowy jest pewnym przykładem, który ma zilustrować szersze zagadnienie. Zagadnieniem, które miałem na myśli, jest problem esencjalizmu. Problem ten polega na tym, że często dopatrujemy się jakiejś istoty istniejącej w naszych pojęciach. Arbitralnie uznajemy, że istnieje jakaś część wspólna różnym zjawiskom, i że jest to część, bez której te zjawiska nie mogą istnieć. Niestety problem ten jest bardzo widoczny w nauczaniu, również w nauczaniu języka obcego. Jest on widoczny zwłaszcza w definicyjnym podejściu. Nauczyciel, który założy, że istnieje istota pojęcia, będzie egzekwował swe założenie przez oczekiwanie precyzyjnych definicji. Uczeń, który nie jest w stanie podać precyzyjnej definicji

danego wyrażenia (np. na teście z języka angielskiego nauczyciel prosi, aby zdefiniować wyrażenie „tongue twister”), otrzymuje zero punktów za swoją odpowiedź, dlatego że nie ujął w definicji tego, co nauczyciel uznał za istotnościowe.

Ten artykuł stanowi zachętę do nieesencjalistycznego podejścia do definicji. Nie ma definicji, która by była w stanie podać niezmienną istotę danego zjawiska czy pojęcia. Nauki humanistyczne pełne są chaosu definicyjnego. Na przykład w językoznawstwie jest ponad 200 różnych definicji tego, co nazywamy „zdaniem”. Nawet w naukach ścisłych nie ma konsensusu co do wielu pojęć, które wydawałyby się posiadać istotę. Okazuje się na przykład, że nawet pojęcie liczby jest różnie definiowane przez różnych matematyków. Nie myślimy, że w nauczaniu języka jest inaczej. Nie zakładamy, że pojęcia posiadają istotę, którą da się wydobyć przez definicję. Nie wymagamy też od uczniów, aby podawali nam precyzyjne definicje. Sami nie bylibyśmy w stanie jej podać.

Arystoteles był jednym z pierwszych filozofów, który pragnął znaleźć istotę rzeczy i wyrazić ją przy pomocy precyzyjnych definicji. Wittgenstein z kolei był jednym z filozofów, który pokazał, że ten esencjalistyczny program jest nie do utrzymania. Przyjrzyjmy się pokrótce tym dwóm filozofom.

Arystoteles rozróżnił między esencją rzeczy a cechami akcydentalnymi. Esencja (istota) jest czymś, bez czego rzecz przestaje być tym, czym jest. Cechy akcydentalne są cechami przypadkowymi, bez obecności których rzecz nie przestaje być tym, czym jest. Dla przykładu: biały jest cechą przypadkową człowieka, natomiast bycie zwierzęciem dwunożnym należy do istoty człowieka: „Dlatego, jeżeli jest prawdziwe twierdzenie o czymś, że jest człowiekiem, to musi być stworzeniem dwunożnym (bo taki sens nadaliśmy ‘człowiekowi’)”²⁵. Wydaje się, że Potter w definiowaniu hasła *tongue twister* posłużył się arystotelesowską logiką. Widoczne jest to w jego ujęciu cech łamańca językowego, które wydają się akcydentalne: jest zabawny i podchwytliwy; może występować w formie zdania, każdy z jego wyrazów często zaczyna się od tej samej litery, jest popularny w Ameryce, jest częścią wiedzy ludowej. Istotą łamańca językowego, czyli czymś, co musi on

²⁵ Arystoteles (1983). *Metafizyka*, Warszawa: PWN. Przeł. Kazimierz Leśniak, s. 82.

posiadać, by orzekać o nim jako o łamańcu, jest pewna, wyżej opisana, trudność.

Ludwig Wittgenstein tak napisał w swoich *Dociekaniach* o pojęciu „gra”²⁶⁾:

„Przypatrzmy się np. kiedyś temu, co nazywamy ‘grami’. Chodzi mi tu o gry typu szachów, gry w karty, w piłkę, gry sportowe itd. Co jest im wszystkim wspólne? – Nie mów: „Muszą mieć coś wspólnego, bo inaczej nie nazywałyby się ‘grami’” – tylko patrz, czy mają coś wspólnego. – Gdy im się bowiem przypatrzysz, to nie dojrzyś wprawdzie niczego, co byłoby wszystkim wspólne, dostrzeżesz natomiast podobieństwa, pokrewieństwa – i to cały ich szereg. [...] – Spójrz np. na gry typu szachów z ich rozmaitymi pokrewieństwami. Przejdź następnie do gier w karty: znajdziesz tu wiele odpowiedników tamtej klasy, ale też wiele rysów wspólnych znika, a pojawiają się inne. Gdy przechodzimy teraz do gier w piłkę, to niektóre cechy wspólne się zachowują, a wiele z nich się zatracza. – Czy każda z tych gier jest ‘rozrywką’? [...] Pomyśl dalej o grach typu korowodów tanecznych: jest tu element rozrywki, ale ileż to innych rysów charakterystycznych zniknęło!”²⁷⁾.

Wittgenstein określa te pokrewieństwa mianem podobieństw rodzinnych²⁸⁾, „gdyż tak właśnie splatają się i krzyżują rozmaite podobieństwa członków jednej rodziny: wzrost, rysy twarzy, kolor oczu, chód, temperament...”²⁹⁾. Wittgenstein nie poszukuje istoty rzeczy, lecz zwraca uwagę na podobieństwa między rzeczami. Arystoteles poszukuje koniecznych i zarazem wystarczających cech danej rzeczy. W ujęciu Wittgensteina łamaniec językowy A będzie miał element wspólny z łamańcem B. Łamaniec B będzie podobny do łamańca C w jakimś względzie, choć łamaniec C nie będzie dzielił wspólnej cechy z łamańcem A. Łamaniec D będzie spokrewniony z C, ale już nie z A ani nie z B. Ten łańcuchowy proces nie ma racji bytu u Arystotelesesa. Zarówno łamaniec A, jak i B, i C, i D są ze sobą związane ze względu na cechę wspólną im wszystkim.

Z punktu widzenia nauczania języka obcego efektem koncepcji arystotelesowskiej jest sztywne, rygorystyczne i formalne podejście do procesu dydaktycznego. Będzie ono swym

rygorem wymagało precyzyjnych definicji słownikowych i binarnej poprawności: coś albo będzie łamańcem, albo nie; nie będzie pośrednich reprezentantów tej klasy, gdyż wszyscy jej członkowie mają ten sam, równy status. Wszystko w języku jest jasno określone. Nic nie ma płynnych granic, a metaforyczne czy metonimiczne rozszerzenia będą niemile widziane, gdyż swą kreatywnością uykają formalnemu opisowi.

Czy to oznacza, że takie wyrażenie jak *łamaniec językowy* nie może mieć precyzyjnej definicji? Oczywiście możemy stworzyć bardzo dokładną precyzyjną definicję. Z punktu widzenia nauki nie zawsze jest to jednak pożądane. Nierządsko słowo, które jest pozbawione precyzji, jest dokładnie tym, czego potrzebujemy, a próby znalezienia jego granic będą to znaczenie niepotrzebnie ograniczać i, w konsekwencji, będą jego zniekształceniem. Podobnie jest z nauczycielem języka obcego. Ważne jest docenienie elastyczności wyrażen języka naturalnego. Spojrzenie na funkcjonowanie języka nie jak na zjawisko, które znajdujemy w słownikach języka angielskiego czy francuskiego, ale jak na zjawisko, które znajdujemy w ludziach. Obserwujemy język i zachęcamy uczniów do jego obserwacji. Parafrazując Wittgensteina: *Przypatrzmy się kiedyś temu, co nazywamy „łamańcem językowym”, „czasem przeszłym”, „rzeczownikiem”, „przedimkiem”, „spółgłoską”. Przypatrzmy się im. Nie nadawajmy im zawczasu sensu. Odkryjemy, że będziemy wiedzieć, co oznacza dane wyrażenie nie dlatego, że jest mu nadane arbitralnie i apriorycznie ustalone znaczenie, które jest nam znane, ale ponieważ wiemy, jak używać tego wyrażenia w pewnych kontekstach. Dzięki temu zachęcimy naszych uczniów do bycia językowo twórczymi. Zachęcimy ich do używania języka metaforycznego, języka, z którego, dosłownie, składa się nasz codzienny język*³⁰⁾.

Myszę, że podejście Wittgensteina jest lepsze. Koncentruje się ono na podobieństwach raczej niż na istocie. Uważam, że znajdowanie podobieństw między pojęciami jest lepsze niż znajdowanie istoty w pojęciu. Podobieństwa między pojęciami wskazują na pewną naturalną i wszechobecną cechę języka – jego różnicowa-

²⁶⁾ Równie dobrze mogło to być pojęcie „łamaniec językowy”.

²⁷⁾ Wittgenstein, L. (2000), *Dociekania filozoficzne*, Warszawa. Przeł. Wolniewicz B., s. 66.

²⁸⁾ *family resemblances*

²⁹⁾ Wittgenstein L. (2000), op.cit., s. 67.

³⁰⁾ Por. Lakoff G. i Johnson M. (1980), *Metaphors we Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, s. 3-6.

nie. Szukanie istoty w pojęciu to zaprzeczenie różnorodności.

W tym miejscu warto zadać pytanie, dlaczego, mimo wielkiej różnorodności, z łatwością rozpoznajemy typowego łamańca. Dlaczego tak jest? No właśnie dlatego, że jest typowy czy, używając synonimu, prototypowy. Prototypowy łamaniec zawiera wszystkie lub większość cech, które Potter podaje w swojej definicji. Inne łamańce mogą zawierać nawet jedną z tych cech, co jednak wystarczy, aby użycie wyrażenia było zasadne. Dzieje się tak dlatego, że, jak podaje Twardzisz: „Pewna ilość podobieństwa wystarczy, aby rzecz została rozpoznana jako reprezentant danej kategorii”³¹). Prototyp posiada cechę elastyczności, dzięki której potrafi zaadoptować w sobie nowe, nieznanne informacje. Dlatego właśnie wyrażenie *Szibboleth*, choć jest o wiele mniej typowym reprezentantem łamańca niż *She sells sea-shells on the sea-shore*, może być skategoryzowane jako łamaniec. Nauczanie języka obcego może być w odpowiednim kontekście również zakwalifikowane jako łamaniec na tej samej zasadzie elastyczności prototypu.

Często nauczyciele pamiętają jedynie o tym, co typowe, a zapominają o różnorodności. Pragnąłbym, aby ten artykuł był zachętą do spojrzenia na wszystkie pojęcia języka naturalnego jako na pojęcia, które posiadają głębokie wewnętrzne zróżnicowanie raczej niż istotę. Mam nadzieję, że takie spojrzenie znacznie zmniejszy

frustrację ucznia, który nie będzie musiał uczyć się definicji na pamięć po to, aby zapamiętać ich istotę i aby ją „przebrać na papier” na teście. Bo tylko to da się zrobić z „istotą pojęcia” – nauczyć się jej na pamięć. Nie da się takiej istoty wydobyć, bo jej tam nie ma.

Bibliografia:

- Arystoteles (1983), *Metafizyka*, Warszawa: PWN. Przeł. Kazimierz Leśniak, s. 82.
- Biblia (1976), *Księga Sędziów* 12.5-6, Warszawa: Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne.
- Jassem W. (1971), *Podręcznik wymowy angielskiej*, Warszawa: PWN, s. 43-45.
- Lakoff G. Johnson M. (1980), *Metaphors we Live By*, Chicago, and London: The University of Chicago Press, s. 3-6.
- Mizak M. (2006), „Tongue twisters – Zungenbrecher – virelangues – skorogovorki, czyli jak ćwiczyć wymowę języka obcego przy pomocy łamańców językowych”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2006, s. 129-133.
- Potter Ch. F. (1972), w: M. Leach (red.) *Funk, Wagnalls, Standard Dictionary of Folklore, Mythology, and Legend*.
- Sobkowiak W. (1990), „On tongue twisters”, w: *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 25, s. 30.
- Taylor J. R. (1990), *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford: Clarendon Press. Rozdział 7: *Category Extension: Metonymy and Metaphor*.
- Twardzisz P. (1997), *Zero Derivation in English. A Cognitive Grammar Approach*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 36.
- Wittgenstein L. (2000), *Dociekania filozoficzne*, Warszawa. Przeł. Wolniewicz B., s. 66.

(sierpień 2006)

³¹⁾ Twardzisz P. (1997), *Zero Derivation in English. A Cognitive Grammar Approach*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 36.

Zygmunt Borowski¹⁾
Lidzbark Welski

Derywaty odczasownikowe w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim

Prefiksacja jest podstawowym środkiem słowotwórczym w języku polskim. Jej głównym zadaniem jest tworzenie nowych wyrazów od innych podstaw, zwanych derywatami lub formacjami, gdzie zachodzi związek semantyczny między wyrazem podstawowym i pochodnym.

W niniejszym artykule przeprowadzę analizę semantyczną formacji/derywatów odczasownikowych (czasowników odczasownikowych) w konfrontacji z czasownikami prefiksальnymi w języku niemieckim. Zasób leksykalny tychże czasowników jest w obu językach bardzo bogaty²⁾.

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Materiał leksykalny pochodzi z Mieczysław Szymczak (red.) (1979), *Słownik języka polskiego* (1979), tom I-III, Warszawa: PWN i Ingeborg Kühnhold, Hans Wellmann (red.) (1973), *Deutsche Wortbildung Erster Hauptteil: das Verb*, Düsseldorf: Schwann.

Prefiksy/formanty w języku polskim wnoszą zawsze znaczenie perfektywności (dokonaności) i modyfikują znaczenie leksykalne czasownika w zależności od potencji derywacyjnej prefiksów i wewnętrznej zawartości znaczeniowej danego czasownika podstawowego, tworząc przeróżne rodzaje czynności. Rodzaje czynności (*genus actionis*) wyrażają charakterystykę czasową akcji (faza początkowa, ograniczenie czasowe, faza końcowa), ilościowo-jakościową, stopień intensywności przebiegu czynności oraz ukierunkowanie przestrzenne czynności.

Dla potrzeb przeprowadzanego opisu można wprowadzić tradycyjny podział czasowników na cztery klasy semantyczne:

1. Czasowniki czynnościowe, np. *czytać, szukać, pracować, płać* itd.
2. Czasowniki procesywne, np. *rosnąć, kwitnąć* itd.
3. Czasowniki stanowe, np. *leżeć, siedzieć, czekać, spać* itd.
4. Czasowniki oznaczające ruch³⁾
 - ▶ jednokierunkowy, np. *iść, jechać, biec, nieść* itd.
 - ▶ wielokierunkowy, np. *chodzić, jeździć, biegać, nosić* itd.

Większość prefiksów w obu językach ma charakter wielofunkcyjny, przy czym nie wszystkie ich funkcje są jednakowo wyraziste i częste. Do analizy semantycznej wybrałem takie derywaty, które dadzą się porównać w obu językach. Zaczę od formacji/derywatów z przebiegiem czasowym akcji:

Formacje inchoatywne

Konotacja: faza początkowa czynności, przejaw chwilowy czynności

Prefiksy w języku polskim: za-, roz-, po-, nad-, pod-	Prefiksy w języku niemieckim: er-, auf-, los-, an-
--	---

Przykład:

zakwitnąć / rozkwitnąć	erblühen / aufblühen
------------------------	----------------------

lub też konstrukcja leksykalna: *zaczynać kwitnąć anfangen zu blühen* lub *zu blühen beginnen*

Dalsze przykłady:

zabrzmieć/rozbrzmieć	erklingen/aufklingen, zu klingen beginnen
zaboleć/rozboleć	anfangen zu schmerzen

zajaśnieć	erglänzen/aufglänzen, zu glänzen beginnen
zagrzmieć	erdonnern/aufdonnern anfangen zu donnern
zaszumieć	erbrausen
pobiec (bez celu)	loslaufen, anfangen zu laufen
polecieć (bez celu)	losrennen, anfangen zu rennen
pojechać (bez celu)	losfahren

Powyższe formacje są tworzone przede wszystkim od czasowników oznaczających zjawiska akustyczno-swiatłne, zmysłowe wrażenia oraz od czasowników ruchu jednokierunkowego.

Można również tworzyć tego typu formacje od czasowników czynnościowych bądź procesywnych.

<u>Konotacja</u> :	Ekwiwalenty:
niewiele, trochę	ein wenig, nicht ganz + czasownik
nadgnąć	anfaulen, anfangen zu faulen
nadrapać	anhauen, zu hauen beginnen
nadciąć	anschneiden, nicht ganz durchschneiden
nadpiłować	ansägen, nicht ganz durchsägen
nadgryźć	anbeißen
nadpić	ein wenig abtrinken

Z pewnym zastrzeżeniem można tu zaliczyć czasowniki, które wykazują znaczenie niepełnej realizacji czynności:

podgnąć	anfaulen, ein wenig faul werden
podciąć	anschneiden, ein wenig von unten abschneiden
podpiłować	ansägen, nicht ganz durchsägen

Formacje perduratywne

Konotacja: spędzenie pewnego czasu nad czymś, np. *chodząc, siedząc* itd.

³⁾ Klasyfikacje czasowników ruchu przedstawił: C. Piernikarski (1972). *Opozycje semantyczne czasowników typu „iść: chodzić”*, w: „Studia z filologii polskiej i słowiańskiej”, XI, Warszawa: PWN, s. 59.

Prefiks: prze-	Prefiksy: ver-, durch-
przegawędzić noc	die Nacht verplaudern / durchplaudern
przespać całe popołudnie	den ganzen Nachmittag verschlafen/durchschlafen
przesiedzieć dużo czasu u lekarza	beim Arzt viel Zeit versitzen
przeleżeć cały dzień	den ganzen Tag im Bett zubringen
przeczekać kilka godzin	einige Stunden vergeblich warten
przebumelować wolne popołudnie	den freien Nachmittag verbummeln
przetańczyć całą noc	die ganze nacht durchtanzen
przejeździć cały dzień	den ganzen Tag verfahren/umherlaufen
przechodzić całe przedpołudnie	den ganzen Vormittag herumgehen

Powyższe derywaty pochodzą od czasowników czynnościowych, stanowych i od czasowników ruchu wielokierunkowego.

Formacje determinatywne

Konotacja: trwanie czynności, stanu przez pewien czas

Tego typu derywaty można tworzyć od czasowników czynnościowych, stanowych i od czasowników ruchu wielokierunkowego.

Prefiksy: po-, prze-	Ekwiwalenty: eine, Weile, eine zeitlang, ein wenig + czasownik podstawowy
popracować (sobie)	eine Weile arbeiten
popisać (sobie)	ein wenig schreiben
poczytać (sobie)	ein wenig lesen
posiedzieć (sobie)	eine Zeitlang sitzen
poleżeć (sobie)	ein wenig (im Bett) liegen
pospać (sobie)	ein wenig schlafen
pojechać (sobie)	ein wenig/eine Weile herumfahren
pobiegać (sobie)	eine wenig herumlaufen/umherlaufen
pochodzić (sobie)	eine Zeitlang umhergehen
przejsić się	einen Spaziergang machen
przejechać się	eine Spazierfahrt machen

przespać się	ein Schläfchen machen
przeleżeć się	eine Zeitlang liegen

Formacje finitywne

Konotacja: faza końcowa czynności, ustanie (zaprzestanie), przeminiecie czegoś

Prefiksy: prze-, do-	Prefiks: ver-
przekwitnąć/dokwitnąć	verblühen
przebrzmieć/dobrzmieć	verklingen
lub konstrukcja leksykalna:	
przestać kwitnąć	aufhören zu blühen
przestać brzmieć	aufhören zu klingen

Można do nich zaliczyć również derywaty, które oznaczają osiągnięcie kresu czasowego:

dosiedzieć	bis zu einer bestimmten Zeit sitzen
doleżeć	bis zu einer bestimmten Zeit liegen bleiben
dożyć	bis zu einer bestimmten Zeit leben
doczekać	bis zu einer bestimmten Zeit warten
domieszkać	bis zu einem bestimmten Termin wohnen

Powyższe derywaty są tworzone od czasowników procesywnych i stanowych. Przejdźmy do derywatów o znaczeniu jakościowo-ilościowym. Poniższe tworzy się z reguły od czasowników czynnościowych:

Formacje dystrybutywne

a) Konotacja: powtarzanie czynności przez jeden podmiot względem wielu przedmiotów

Prefiks: po-	Ekwiwalenty: nacheinander + czasownik podstawowy
pogubić	(alles) nacheinander verlieren
pozamykać	(alle) fenster nacheinander schließen
popytać	(alle) nacheinander fragen
pomyć	(alles) nacheinander waschen
powynosić	(alles) nacheinander hinaustragen

b) **Konotacja:** wykonywanie czynności przez różne podmioty, stopniowe ogarnianie różnych podmiotów

pochorować	nacheinander erkranken
posnąć	nacheinander einschlafen
potonąć	nacheinander ertrinken
pożenić się	nacheinander heiraten

Formacje repetytywne

Konotacja: kolejno, ponownie, jeszcze raz

Prefiks: prze-	Prefiks: nach-
przeważać (towar)	nachwiegen (die Ware)
przeliczyć (pieniądze)	nachzählen (Geld)
przemierzyć (tkaninę)	nachmessen/abmessen (einen Stoff)

Formacje suplementarne

Konotacja: oznaczające wykonanie czynności dodatkowej

Prefiks: do-	Ekwiwalent: przystówek „hinzu” + czasownik podstawowy
dopisać (np. dodać do tekstu)	hinzuschreiben
dokupić	hinzukaufen
dodrukować	hinzudrucken
dogotować	hinzukochen
dokleić	hinzukleben

Formacje terminatywne

Konotacja: osiągnięcie pewnej granicy/stopnia czynności

Prefiks: do-	Ekwiwalent: zu Ende, fertig + czasownik podstawowy
dopisać (skończyć pisanie, np. stronę)	zu Ende waschen fertig schreiben
doprać	zu Ende waschen, fertig waschen
dopakować	zu Ende packen, fertig packen
dopytać	zu Ende fragen, aufhören zu fragen

Można tu zaliczyć następujące czasowniki:

dogonić	jdn einholen
dośćgnąć	jdn einholen
dopędzić	jdn einholen

Formacje akumulatywne

Konotacja: wzmagająca intensywność tego, co oznacza czasownik podstawowy

Prefiks: na-	Ekwiwalent: viel, genug + czasownik podstawowy
nagadać	viel reden
nałamać	viel brechen
napakować	viel (voll) packen
nasmażyć	viel (genug) braten

Formacje deminutywne

Konotacja: częściowe, osiągnięcie celu, znaczenie słabszej intensywności – trochę, nieznacznie

Prefiksy: przy-, pod-	Ekwiwalent: ein wenig + czasownik podstawowy
przywiednąć	ein wenig welken
przysmażyć	ein wenig braten
przybrudzić	ein wenig beschmutzen
podgolić	ein wenig rasieren
podleczyć	ein wenig (aus) heilen
podjeść (sobie)	ein wenig essen

Teraz derywaty, które oznaczają stopniowy rozwój intensywności:

Formacje ewolutywne

Konotacja: stopniowy wzrost intensywności, bezustannie, ciągle

Prefiks: roz- + zaimek zwrotny „sich”	Ekwiwalenty:
rozgadać się	ins Sprechen kommen
rozpłakać się	ins Weinen kommen
roztańczyć się	ins Tranzeln geraten, in einem fort tanzen
rozśpiewać się	in einem fort singen, viel singen

Formacje rezultatywne

Konotacja: uszkodzenie/zużycie, wyczerpanie czynności, zmarnowanie czegoś

Prefiksy: wy-, z / s-, za-, roz-, prze-	Prefiksy: ver-, zer-, ab-
wypisać atrament	die Tinte verschreiben
wyszyć nici	Garn vernähen
wyjeździć dużo benzyny	viel Benzin verfahren
znosić ubranie	Kleider abtragen
schodzić buty	Schuhe ablatschen
zjeździć opony	Reifen abfahren
zaczytać książkę	das Buch zerlesen
rozjeździć drogę	den Weg zerfahren
rozgotować mięso	das Fleisch zerkochen
przejeździć pieniądze	Geld verfahren
przepić pieniądze	Geld verzechen / vertrinken
przehulać cały majątek	das ganze Vermögen verjubeln
przesolić zupę	Suppe versalzen
przegrać majątek	das Vermögen verspielen

Formacje saturatywne

Konotacja: długo/dużo, aż do zmęczenia/nasylenia

Prefiksy: na-, z / z-, wy- + zaimek zwrotny „się”	Ekwiwalenty: sich + przymiotnik + czasownik podstawowy
napracować się	sich müde arbeiten / sich abarbeiten
nabiegać się	sich müde laufen
naczytać się	sich satt lesen / viel lesen
natańczyć się	sich müde tanzen / viel tanzen
najeść się	sich satt essen
spracować się	sich müde arbeiten
schodzić się	sich müde laufen
zszarpać się	sich kaputt machen
wyplakać się	sich satt weinen/ sich ausweinen
wybiegać się	sich müde laufen/ sich auslaufen
wygadać się	sich satt reden / viel reden
wykrzyzczyć się	sich zur Genüge schreien / sich ausschreien

Uwaga: czasowniki z wy- bez się posiadają inne znaczenie w języku polskim, np. *wybiegać coś* – etwas erlaufen.

Formacje ekscesywne

Konotacja: przekroczenie dopuszczalnych granic czynności – za bardzo, zbyt bardzo, nadmiernie

Prefiksy: prze-, za- + zaimek zwrotny „się”	Prefiks: (sich) über- Ekwiwalent: zu + przysłówki + czasownik podstawowy
przejeść się	sich überessen/zu viel essen
przepracować się	sich überarbeiten/zu viel arbeiten
przemęczyć się	sich überanstrengen/sich zu sehr anstrengen

Uwaga: czasowniki bez się posiadają inne znaczenie w języku polskim, np. *przejeść cały majątek* / das ganze Vermögen verfressen.

Inne przykłady:

przegrzać (pokój)	überheizen (das Zimmer) zu viel heizen
przepłacić	überzahlen / zu teuer zahlen
przeładować	überladen / zu schwer beladen
przepełnić	überfüllen / zu voll machen

Dalsze przykłady:

zapracować się	schwer zu lange arbeiten
zasiedzieć się	zu lange sitzen bleiben
zaczytać się	zu viel lesen, sich ins Lesen vertiefen
zadumać się	sich in Gedanken vertiefen

Uwaga: czasowniki bez się posiadają inne znaczenie w języku polskim, np. *zaczytać książkę* / das Buch zerlesen.

Można tu włączyć także czasowniki oznaczające złe wykonanie czegoś:

przeuczyć się	sich verlernen
przesłyszeć się	sich verhören
przeliczyć się	sich verrechnen
zjechać (z drogi)	sich verfahren
zblądzić	sich verlaufen

Formacje intensywne

Konotacja: osiągnięcie celu, wyczerpanie za-
kresu czynności

Prefiksy: do-, wy-	Prefiks: er-
doprosić się czegoś	etwas durch Bitten er- langen
dopytać się czegoś	etwas durch Fragen er- fahren
dopracować się czegoś	etwas durch Arbeit er- werben
doszukać się czegoś	etwas durch Suchen fin- den
wyprosić coś	etwas erbitten
wybłagać coś	etwas erflehen
wypracować coś	etwas erarbeiten

Na koniec można jeszcze wymienić de-
rywaty, które wyraźnie nawiązują do znaczeń
przestrzennych⁴⁾:

Formacje illatywne

Konotacja: włączenie w zakres czegoś, wnikię-
cie do wnętrza czegoś

Prefiks: w-	Prefiks: ein-
wliczyć (do rachunku)	einrechnen (in die Rech- nung)
wpisać (na listę)	einschreiben (in die Liste)
wpleść (wstążkę we włosy)	einflechten (ein Band ins Haar)
wszyć (fałdy)	einnähen (Falten)
wbić (gwóźdź w ścianę)	einschlagen (den Nagel in die Wand)
wkopać (słup)	eingraben (einen Pfahl)
wbudować (silnik)	einbauen (einen Motor)
wyspać (zboże)	einschütten (Getreide)

Tu można też zaliczyć formacje z zaim-
kiem zwrotnym się, które wykazują uintensyw-
nienie czynności, np.:

wczytać się	sich einlesen (sich ins Le- sen vertiefen)
wżyć się	sich einleben (sich ein- gewöhnen)
wczuć się (w sytuację)	sich einfühlen (in eine Lage)
wpatrzeć się (w kogoś)	jdn starr ansehen

Formacje ablatywne

Konotacja: odcięcie części, oddzielenie, zmniej-
szenie ilości

Prefiksy: od-, u-, wy-	Prefiksy: ab-, aus-
odciąć/uciąć (gałąź)	abhauen (einen Ast)
odlać/ulać (trochę wody)	abgießen (etwas Wasser)
odłamać/ułamać (gałąź)	abbrechen (einen Ast)
oderwać/urwać (guzik)	abreißen (einen Knopf)
wyciąć (kartkę)	ausschneiden (ein Blatt)
wylać (wodę)	ausgießen (das Wasser)
wyładować (towar)	ausladen (Waren)
wypisać (coś z książki)	ausschreiben (etwas aus dem Buch)

Na zakończenie warto podkreślić, że
większość formacji w języku polskim nie posia-
da odpowiedników derywacyjnych w języku
niemieckim, tylko ekwiwalenty.

Bibliografia

- Borowski Z. (1983), „Zur Semantisierung der polnischen Präfixe mit lokaler Bedeutung und ihre Äquivalente im Deutschen”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/1983.
- Kühnhold Ingeborg, Wellmann Hans (red.) (1973), *Deutsche Wortbildung, Erster Teil: Das Verb*, Düsseldorf: Schwann.
- Piernikarski C. (1972), „Opozycje semantyczne czasowników typu iść: chodzić” w: *Studia z Filologii polskiej i słowiańskiej*, XI, Warszawa: PWN.
- Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I- III, Warszawa: PWN.
- Wahrig G. (red.) (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(lipiec 2006)

⁴⁾ Znaczenia przestrzenne zostały omówione w: Borowski Z. (1983), *Zur Semantisierung der polnischen Präfixe mit lokaler Bedeutung und ihre Äquivalente im Deutschen*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5/1983.

Przyjmujemy prenumeratę na 2007 rok.

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

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Układ glottodydaktyczny jako przedmiot badań glottodydaktyki

Glottodydaktyka jest dziedziną wiedzy, która uzyskała status samodzielnej nauki stosunkowo niedawno. Stało się to po tym, jak spełniła określone wymogi metodologiczne. Obecnie – podobnie do innych dziedzin – glottodydaktyka posiada własny przedmiot badań, własne cele badań oraz własne naukowe metody. Realizuje także, tak jak inne dziedziny naukowe, nowe cele poznawcze, które poszerzają wiedzę o przedmiocie swoich badań.

Przedmiotem badań glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny. Przyjmuje się w literaturze przedmiotu, że jest on punktem wyjścia do oceny skuteczności i poprawności procesu przyswajania języka obcego, odniesieniem, pozwalającym na poprawną i rzetelną analizę procesu nabywania języka docelowego. Analiza elementów, które tworzą układ oraz związków zachodzącym między tymi elementami, stanowi ważny czynnik dynamizujący nauczanie/uczenie się tak w sensie rozwoju teorii naukowych i twierdzeń, jak również praktyki nauczania. Właściwie przeprowadzone działania predydaktyczne i ewaluacja zapobiegają błędnym działaniom w etapie dydaktycznym oraz eksponują te czynności, które sprzyjają optymalizacji procesu nabywania umiejętności posługiwania się językiem. Właściwa analiza elementów tworzących układ oraz związków zachodzących między nimi dostarcza wiedzy na temat przebiegu całego procesu nabywania języka obcego. Rzeczywi-

stość glottodydaktyczna, czyli ta, która istnieje w układzie glottodydaktycznym, nie oddziałuje bezpośrednio na rzeczywistość obiektywną, tj. rzeczywistość, w której żyjemy. Ta druga wpływa jednak znacząco na tę pierwszą (por. Pfeiffer, 2001:21). Znajomość języka obcego zaś konkretnej jednostki, będąca rezultatem działań w układzie glottodydaktycznym, jest obecna w obu układach. Praktyczne posługiwanie się językiem docelowym odbywa się bowiem podczas procesu jego przyswajania (układ glottodydaktyczny), jak również w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, tj. w rzeczywistości, która nie należy do układu. Przedmiot badań glottodydaktyki stanowi praktyczna działalność glottodydaktyczna, mająca miejsce w układzie glottodydaktycznym, będącym częścią rzeczywistości obiektywnej, która domaga się poznania i opisu.

Z tego też względu celem niniejszej pracy będzie opis i analiza układu glottodydaktycznego, a ściślej opis jego istoty, czyli cech/elementów konstytutywnych. Jestem przekonana, iż znajomość tych cech ma znaczący wpływ na poszerzenie świadomości glottodydaktycznej, mającej bezpośrednio implikacje tak teoretyczne, jak i praktyczne. Innym ważnym celem pracy będzie analiza rozwoju układu glottodydaktycznego, która dokonała się (dokonuje się) na gruncie polskiej literatury fachowej. Prześledzenie zmian, jakie zaszły w konceptualizacji układu, pozwala na obserwację rozwoju glottodydaktyki oraz na

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

wyciągnięcie ważnych wniosków służących optymalizacji procesu nabywania języka obcego.

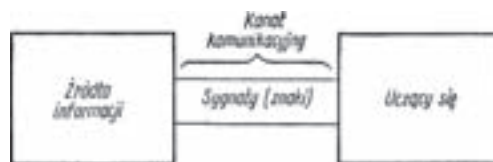
Pojęcie układu glottodydaktycznego

Układ glottodydaktyczny oznacza wszystko, co łączy się ze zorganizowanym procesem akwizycji języka obcego. Jest to bez wątpienia pojęcie, które posiada najszerszy zakres znaczeniowy w całej glottodydaktyce. Układ glottodydaktyczny to struktura, która obejmuje podmiot i przedmiot procesu nabywania języka docelowego oraz wszystkie elementy i narzędzia pośredniczące, zjawiska i działania wynikające z wzajemnych uwarunkowań między wszystkimi elementami. Każdy fragment rzeczywistości glottodydaktycznej buduje układ glottodydaktyczny, staje się z nim tożsamy i decyduje o jego strukturze. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest fakt, że przedmiot badań glottodydaktyki nie jest w żadnym sensie układem statycznym i tym samym układem zamkniętym. Wprost przeciwnie – należy do grupy układów dynamicznych i jest specyficznym rodzajem układu komunikacyjnego (por. Grucza, 1978:9). O związkach między układem glottodydaktycznym a komunikacyjnym decyduje zbieżność celów lingwistyki i glottodydaktyki, a mianowicie – skuteczna działalność komunikacyjna, polegająca na przekazie różnych komunikatów i intencji. Różnica polega jedynie na tym, że w przypadku glottodydaktyki język stanowi środek, cel oraz przedmiot nauczania.

Z historii układu glottodydaktycznego

Wraz z rozwojem nauki układ glottodydaktyczny zmieniał swą strukturę. Miał na to bez wątpienia wpływ duży postęp, jaki dokonał się w ostatnich latach w naukach dostarczających glottodydaktyce wielu relewantnych badań. Do dziedzin tych należą z całą pewnością: psychologia, teoria komunikacji i informacji, czy językoznawstwo. Nie bez znaczenia pozostaje także postęp na gruncie samej glottodydaktyki.

W polskiej literaturze fachowej najwcześniejszy model zaproponował F. Grucza. Układ Gruczy składa się z trzech elementów: elementu uczącego się, tj. ucznia, źródła informacji oraz kanału komunikacyjnego, służącego do przekazu informacji za pomocą środków językowych (por. Grucza, 1978:0). Źródłem informacji jest najczęściej nauczyciel, kanałem informacyjnym bezpośredni kontakt nadawcy i odbiorcy, choć także tekst pisany, sieć telefoniczna itp. Układ glottodydaktyczny w swej pierwotnej formie jest zasadniczo prosty. Stanowią go trzy elementy, z czego dwa to jednostki ludzkie zdolne do odbioru i produkcji różnego typu komunikatów przekazywanych w zorganizowanych strukturach językowych akceptowalnych społecznie. Często, nie wchodząc w szczegóły, mówimy, że układ glottodydaktyczny według Gruczy to: N – K – U, przy czym U – to uczeń, K – to kanał komunikacyjny, N – to nauczyciel. Układ ten przedstawia się symbolicznie następującym rysunkiem:



Rys. 1. Układ glottodydaktyczny F. Gruczy.

Z tak zaproponowanego układu wynika, że proces przyswajania języka jest procesem linearnym, na którego końcach znajdują się uczący się i nauczający, a między nimi kanał komunikacyjny. Trójczłonowy i symetryczny układ zakłada równowagę między jego skrajnymi elementami. Inaczej mówiąc, z budowy układu wynika, że podstawą prawidłowego przebiegu procesu glottodydaktycznego jest względna równowaga pierwiastka uczącego się i pierwiastka nauczającego. Do zachwiania dochodzi, gdy, podobnie jak w procesach komunikacyjnych, nadawca napotyka na odbiorcę, który nie wykazuje podobnego wysiłku, gotowości i aktywności komunikacyjnej lub odwrotnie – gdy odbiorca ma do czynienia z nadawcą, który nie ujawnia wymienionych właściwości. Uczeń i nauczyciel – dwa krańce jednego ciągu – stanowią dwa elementy układu, od których wymaga się pełnego zaangażowania w cały proces nauczania/uczenia się języka. Język jest narzędziem, dzięki któremu komunikacja

może się urzeczywistnić, celem tej komunikacji oraz przedmiotem poznania. Tak więc poznanie i współdziałanie, tj. wzajemna interakcja oddziałujących na siebie jednostek odbywa się przez język i w języku. Układ zaproponowany przez badacza jest czytelny, logiczny i, jak pisze inny badacz problemu W. Pfeiffer, prosty oraz elegancki.

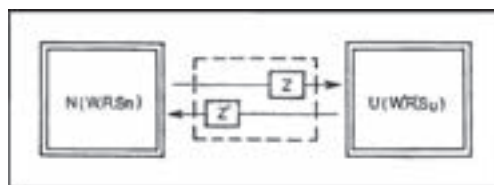
Pomimo szeregu powiązań między poszczególnymi elementami układu, należy sobie uświadomić, co czyni zresztą W. Pfeiffer, że najważniejszym elementem każdego układu glottodydaktycznego jest uczący się, który abstrahuje i memoryzuje na podstawie konkretnych sytuacji i tekstów reguły języka, które z kolei pozwalają uczącemu się na tworzenie własnych wypowiedzi w ramach poznanego repertuaru środków językowych. Układ glottodydaktyczny istnieje właściwie tylko ze względu na podmiot procesu akwizycji języka obcego, czyli uczącego się. Uczący się stanowi prymarny i centralny element tego układu (por. Grucza, 1978). Nauczający natomiast, czyli przekazujący język, a właściwie teksty, które w układzie glottodydaktycznym pełnią funkcję obiektów demonstrujących generatywne i komunikatywne właściwości języka, moduluje obiekty tekstowe oraz czuwa nad sprawnością całego procesu.

Inną wersję układu glottodydaktycznego podał na gruncie rodzimej literatury Władysław Woźniewicz. Opierając się na tezach swojego poprzednika, Woźniewicz dostarczył nowej wiedzy oraz nowego spojrzenia na problematykę układu, w którym dochodzi do nabywania przez uczącą się jednostkę języka obcego. Zauważył przede wszystkim, że złożoność przedmiotu glottodydaktyki wynika z szeregu ważnych czynników. Po pierwsze uznał, że wymienione do tej pory elementy (w języku Woźniewicza obiekty) niekoniecznie stanowią zespół wyczerpany, tzn. że nie jest sprawą oczywistą, jakie jeszcze inne obiekty poza uczniem i nauczycielem należy przyjąć za obiekty układu oraz ze względu na jakie właściwości można dokonać takiego zaszeregowania. Po drugie, wszystkie wyróżnione i potencjalne obiekty glottodydaktyczne cechuje heterogeniczność. Po trzecie, niełatwo jest *a priori* określić, jakie właściwości obiektów są właściwościami glottodydaktycznymi, a jakie nimi nie są i powinny stanowić domenę innych dyscyplin. I po

czwarte, kłopotów dostarcza również określenie kryteriów, jakimi należy się kierować w każdym z wymienionych przypadków rozstrzygając wątpliwości (por. Woźniewicz, 1978:59).

Zmodyfikowany układ Woźniewicza obejmuje następujące obiekty: nauczyciel języka obcego jako podmiot kierujący procesem akwizycji języka (lub ewentualnie inne źródło informacji) – N, uczeń jako podmiot przyswajający język – U, wynikające z wymienionych podmiotów relewantne właściwości, takie jak: sprawności władania językiem obcym, czyli umiejętności językowej komunikacji – W w przypadku nauczyciela, W' w przypadku ucznia, kompetencja językowo-komunikacyjna R i R', stosowane przez nauczyciela metody nauczania Sn oraz strategie uczenia się ucznia Su, wytwory języka, czyli teksty wypowiedzi nauczyciela Z, i ucznia Z', kontakt czasowo-przestrzenny, pełniący funkcje kanału informacyjnego T.

Schematycznie układ glottodydaktyczny według Woźniewicza wygląda następująco:



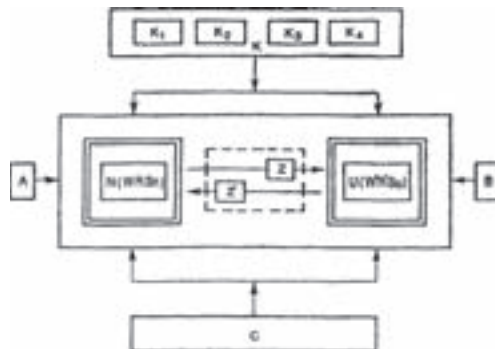
Rys. 2. Układ glottodydaktyczny W. Woźniewicza.

Powyższy schemat układu glottodydaktycznego zawiera elementy niewymienione do tej pory, takie jak: sprawności władania językiem, kompetencja językowo-komunikacyjna, strategie nauczania i uczenia się oraz teksty wypowiedzi. Każdy z wymienionych obiektów właściwych nauczycielowi posiada swój odpowiednik właściwy uczącemu się. Elementami prymarnymi oraz równorzędnymi względem siebie są uczeń (U) i nauczyciel (N). Relacja ta wynika z faktu, iż uczeń determinuje obecność nauczyciela, a w konsekwencji pozostałych obiektów. Bez obiektu U nie może się spełnić obiekt N, lecz także bez obiektu N nie może się spełnić obiekt U, jeśli obiekt N jest jedynym źródłem reguł językowych i komunikacyjnych obiektu U. Centralne obiekty tworzące układ odznaczają się niezwykle złożoną strukturą oraz niewymierną ilością różnorodnych właściwości (por. Woźniewicz, 1987:64). Zaproponowane przez badacza i wymienione powyżej

obiekty jawią się jako właściwości lub atrybuty podmiotów układu. Zasadność wprowadzenia ich do układu polega na tym, że wyliczenie owo konkretyzuje złożoność układu (a właściwie jego centralnych obiektów) oraz ułatwia tym samym analizę zachodzących w nim procesów. Obiekty N i U stają się bardziej wymierne, można je opisać i wyjaśniać z większą niż dotychczas precyzją.

Proponowany przez Woźniewicza układ glottodydaktyczny spełnia warunki układu komunikacyjnego. Zaznaczane między N i U strzałki oznaczają przepływ informacji zawartych w wytworach języka. Jest to także układ, w którym zostaje zapewnione sprzężenie zwrotne między nauczającym a uczącym się. Przepływ informacji dokonuje się dzięki ustanowieniu kontaktu czasowo-przestrzennego. Należy zauważyć, że nowa postać układu wzbogacona o wiedzę, umiejętności, strategie pracy z językiem oraz teksty zachowuje zasadniczo pierwotny, tj. trójczłonowy model Gruczy. Jego nowatorstwo jest jednak bezsprzeczne. Woźniewicz wprowadzając wymienione powyżej atrybuty obiektów centralnych przesyca układ wysokim stopniem heterogeniczności przy jednocześnie pełniejszym wyznaczeniu obszaru badań glottodydaktyki. Stwarza to większe możliwości ukierunkowania i konkretyzacji badań glottodydaktycznych o charakterze podstawowym, a w konsekwencji lepsze kierowanie procesem kształtowania umiejętności komunikowania się w języku obcym. Woźniewicz zauważa jeszcze inne niezwykle ważne zjawisko, a mianowicie oddziaływanie na układ innych zewnętrznych obiektów, stanowiących przedmiot zainteresowań glottodydaktyki oraz dyscyplin z nią spokrewnionych. Wpływ tych czynników na przebieg procesu przyswajania języka obcego jest oczywisty i analizując układ nie sposób ich pominąć. Do obiektów oddziałujących na rzeczywistość istniejącą w układzie należą: polityka oświatowa, czyli miejsce języków obcych wyznaczone przez politykę w systemie nauczania (oznaczone na schemacie symbolem-K1), liczba godzin nauczania, treści i cele nauczania (K2), społeczne zapotrzebowanie na znajomość konkretnych języków obcych (K3), relacje interpersonalne w grupie, w której przebiega nauczanie (K4), materialna obudowa procesu glottodydaktycznego,

tj. media i materiały wykorzystywane w pracy nad językiem, system kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych oraz uwarunkowanie środowiskowe, rodzinne, przez które należy rozumieć kultywowane tradycje i aspiracje grup społecznych (oznaczone na schemacie literą C). Wszystkie te obiekty, podobnie jak N i U, należące do układu *sensu stricto* tworzą dla Woźniewicza jedną całość, pewien kompleks związków i zależności, które badacz nazywa systemem glottodydaktycznym i których forma graficzna przedstawia się w następujący sposób:



Rys. 3. System glottodydaktyczny W. Woźniewicza.

Tak więc jądrem systemu glottodydaktycznego jest układ glottodydaktyczny z właściwymi mu obiektami. Biorąc pod uwagę złożoność obiektów systemu, a w szczególności centralnych obiektów układu, każdy z obiektów poddany konceptualizacji ze względu na określony zbiór właściwości może stanowić samodzielny układ empiryczny. Przedmiotem badań glottodydaktyki są zatem, jak pisze Woźniewicz, wszelkie obiekty glottodydaktyczne, które tworzą układy empiryczne typu glottodydaktycznego. Dlatego też glottodydaktykę jako naukę interesuje: *jak jest i dlaczego tak jest*, natomiast metodykę: *jak postępować, aby osiągnąć określone cele*.

Proponowany układ i system Woźniewicza²⁾, pomimo rozbudowanych obiektów, stanowią modele czytelne, logiczne i ułatwiającej analizę procesów, związanych z przyswajaniem języka docelowego. Można stwierdzić, że układ istnieje w systemie i dopiero wraz z nim stanowi strukturę, która służy teorii a także w konsekwencji praktyce glottodydaktycznej.

²⁾ W interesującej pracy W. Woźniewicza pod tytułem *Kierowanie procesem glottodydaktycznym* (rozdział drugi) czytelnik odnajdzie obok układu i systemu także model glottodydaktyczny, który tu celowo pominęłam.

Najnowszy schemat układu glottodydaktycznego, który pojawił się w polskiej literaturze glottodydaktycznej, zawdzięczamy W. Pfeifferowi (2001). Uwzględnia on następujące elementy układu glottodydaktycznego (UG): Nauczyciel (N), uczeń (U), język (J), materiały glottodydaktyczne (MG), metoda nauczania i uczenia się (MNU), warunki nauczania (WN) i rzeczywistość obiektywną (RO). Relacje między poszczególnymi elementami układu przedstawiają się w formie graficznej następująco:



Rys 4. Układ glottodydaktyczny W. Pfeiffera.

Zauważmy, że układ W. Pfeiffera uwzględnia dwa centralne elementy wymienione przez Gruczę, a później powtórzone przez Woźniewicza oraz inne już znane elementy układu pozostające w różnorodnych związkach między sobą. Pfeiffer rezygnuje z wyszczególnienia właściwości o charakterze glottodydaktycznym uczącego się i nauczającego, którego dokonał jego poprzednik, rezygnuje także ze strategii nauczania i uczenia się, zastępując ten element układu innym, który nazywa metodą. Zamiast tekstów wypowiedzi N i U pojawia się element, który nazywa po prostu językiem, natomiast cele polityki oświatowej, warunki organizacyjne, społeczne zapotrzebowanie na język oraz kontekst społeczno-grupowy określa jako rzeczywistość obiektywną (RO). Materiałną obudowę procesu akwizycji języka obcego, media i materiały glottodydaktyczne redukuje do jednego elementu, który nazywa materiałami glottodydaktycznymi (MG). System kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego oraz rodzinno-środowiskowe uwarunkowania umieszcza (jak można przyjąć) w RO.

Proponowany schemat z racji redukcji pewnych elementów lub zmiany nazewnictwa wydaje się być bardziej przejrzysty od schematu poprzedniego badacza, bardziej nowoczesny (jeśli można użyć tego pojęcia w stosunku do nauki). Trzon układu glottodydaktycznego u Pfeiffera stanowi nauczający i uczący się. N-U jest podstawową relacją układu glottodydaktycznego, a język jego centralnym elementem. Należy także zauważyć, co wydaje się bardzo istotne, że w układzie zaproponowanym przez Pfeiffera po raz pierwszy pojawia się pojęcie „język”. Fakt ten ma zapewne doniosłe znaczenie dla zrozumienia i opisu procesów zachodzących w umyśle uczącego się oraz dla samego języka traktowanego jako system poznawczy. Pfeiffer twierdzi, iż rozpowszechnione obecnie procesy autodydaktyczne, odbywające się głównie za sprawą komputera, dysków, kaset audio i wideo (tzw. media miękkie), podręczników do samodzielnej nauki, mogą odbywać się bez obecności nauczającego jedynie na niektórych etapach i płaszczyznach (zwłaszcza na wyższych etapach zaawansowania w nauce języka). Masowe nauczanie w systemie zinstytucjonalizowanym pozostanie – twierdzi Pfeiffer – domeną nauczycieli, wspieranych nowoczesnymi zdobyczami techniki informacyjnej. Tak więc w praktyce nauczanie jest możliwe tylko wtedy, gdy w układzie są obecne dwa jego centralne elementy – one gwarantują różne interakcje, budujące proces poznawczy.

Wspomniane interakcje między uczącym się a nauczającym odbywają się za sprawą języka. W aspekcie glottodydaktycznym Pfeiffer rozróżnia trzy rodzaje języka dydaktyki. Są to: język materiałów glottodydaktycznych, czyli język, który występuje w różnych tekstach, objaśnieniach gramatycznych, zdaniach i ćwiczeniach oraz zestawieniach leksykalnych występujących w słownikach. Warto zaznaczyć, że język tekstów stanowi „tekst wyjściowy”, zaś język, którym posługuje się uczeń, „tekst docelowy”. Język nauczyciela sytuuje się między tekstem wyjściowym a tekstem docelowym. Ważne jest, aby droga od tekstu wyjściowego do najważniejszego, czyli do tekstu uczącego się przebiegała zgodnie z zasadami sztuki metodologicznej.

Co się zaś tyczy materiałów glottodydaktycznych, należy zauważyć, że pozostają one w bezpośrednich relacjach z językiem, który jest zawarty w materiałach, z metodą nauczania i uczenia się, z nauczającym oraz uczącym się. Język rozumiemy

jako twór *in abstracto*, nie podlega on relewantnym wpływom materiałów glottodydaktycznych, podobnie jak metody nauczania i uczenia się, które co prawda są prymarne względem materiałów, tym niemniej ich wpływ na pozostałe elementy układu jest pośredni, np. relacja: N – WN.

Jeśli chodzi o glottodydaktykę jako naukę, to należy zaznaczyć, że Pfeiffer wyróżnia glottodydaktykę *sensu largo*, czyli tę, która bada układ glottodydaktyczny jako kompletną strukturę, poszczególne elementy układu i zależności między nimi, jej subdyscyplinę *sensu stricto* i subdyscypliny glottodydaktyki zajmujące się różnorodnymi kwestiami, np. metodami nauczania języka obcego (glottometodyka).



Uwagi końcowe

Układ glottodydaktyczny – złożony system elementów wzajemnie powiązanych i odnoszących się do procesu przyswajania języka obcego – stanowi przedmiot badań glottodydaktyki. W miarę rozwoju wiedzy układ ulegał modyfikacjom. Jego podstawowy trzon: N-U pozostał jednak niezmienny we wszystkich proponowanych schematach. Oznacza to, że nauczanie od początku było ukierunkowane antropologicznie i osadzone tym samym na złożonych relacjach interpersonalnych. Panujące obecnie tendencje, związane głównie z autonomią i autodydaktyką, nie zaburzają struktury układu. Prymarna relacja N-U pozostaje nadal centralna. Możemy jedynie zaobserwować lekkie przesunięcie

w kierunku takich elementów, jak: uczeń – metody uczenia się, uczeń – materiały glottodydaktyczne. Wiadomo jednak, że przesunięcie to dotyczy procesów, w których uczący się jest jednostką o ukształtowanej świadomości i dojrzałości językowej oraz odpowiednio silnej motywacji.

Z analizy układu wynikają takie jego cechy, jak: dynamiczność, zróżnicowanie, heterogeniczność i wiele innych. Układ glottodydaktyczny wymaga z pewnością dalszych i intensywnych badań poznawczych zarówno na płaszczyźnie teorii, jak i praktyki. Glottodydaktyka rozwija się intensywnie. Istotne zmiany są widoczne na przestrzeni zaledwie kilku lub kilkunastu lat, czego najlepszym potwierdzeniem jest zaproponowana w niniejszej pracy analiza układu glottodydaktycznego. Mimo że rozważania na temat układu dotyczą teorii, tym niemniej należy pamiętać, że nauka nie może się rozwijać bez dobrej obudowy teoretycznej, a tym samym dostarczać wyników swoich badań praktyce. Podobno Kurt Lewin jest autorem powiedzenia, że, „*nic nie jest tak praktyczne, jak dobra teoria*”.

Bibliografia:

- Grucza F. (1978), Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej” w: *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Materiały III Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7-25.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa: PWN.

(maj 2006)

Justyna Wróbel¹⁾
Katowice

Czy struktura słownika umysłowego przypomina strukturę słownika leksykograficznego?

Dydaktyk języka obcego zazwyczaj zajmuje się słownikami językowymi. Możemy ich rozróżnić wiele – choćby słowniki mono lub plurilingwalne. Nauczyciel korzysta z nich i nakłania swoich uczniów, aby nie lekceważyli tego cennego źródła

o języku. Ale nie to będzie przedmiotem moich rozważań.

Niniejszy artykuł jest o słowniku umysłowym. Przedstawię krótki rys historyczny pierwszych badań nad słownikiem umysłowym. Opiszę

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

jego strukturę i funkcjonowanie. Odpowiem na pytanie, postawione w tytule artykułu przez pryzmat psycholingwistyki, gdyż to właśnie ona interesuje się słownikiem umysłowym. A wszystko dlatego, że wydaje mi się, że temat słownika umysłowego, który, być może niesłusznie, bywa zaniedbywany na łamach naukowych periodyków przeznaczonych dla glottodydaktyków, jest wart uwagi.

Informacją o słowach, która znajduje się w naszym umyśle – tak, *grosso modo* – definiuje się słownik umysłowy (Kurcz, 2000:128; Cardona, 2001:119-120). Przyjrzyjmy mu się nieco bliżej.

Rys historyczny – pionierzy w zakresie badań nad słownikiem umysłowym

Zanim nakreślę strukturę słownika, przedstawię pierwszych pionierów w tej dziedzinie. Według Idy Kurcz (Kurcz, 1992:84), jednym z pierwszych, który robił badania nad słownikiem umysłowym, był John Morton w latach 60. i 70. To właśnie jemu zawdzięczamy pierwszą strukturę słownika umysłowego. Nie użył on jednak terminu, który jest używany w czasach nam współczesnych. *Logogen* – tak brzmiała nazwa służąca do określenia dzisiejszego słownika umysłowego. Pochodzi od greckich słów *logos*, czyli słowo i *genus*, czyli narodziny, a więc *logogen* w definicji Mortona nie był niczym innym, jak swoistego rodzaju aparatem, gdzie powstają słowa.

Celowym w tym miejscu wydaje się również wspomnienie innej ważnej pozycji książkowej z tego zakresu. Otóż kilkanaście lat później, a dokładnie w 1987 r. Jean Aitchinson wydała książkę *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon (Słowa w umyśle. Wprowadzenie do słownika umysłowego)* (Kurcz 1992:85), która rzuciła nowe światło na słownik umysłowy.

Dziś wszyscy wiemy, że słownikiem umysłowym określa się informację o słowach, która znajduje się w naszym umyśle, a dokładnie w pamięci długoterminowej (*LTM – long term me-*

mory). Zdaniem niektórych możemy ją porównać do słownika. Do tego, po który nieraz sięgamy ucząc się czy nauczając języka obcego.

Chciałabym jednak pokazać coś zupełnie przeciwnego. Uczynię to korzystając z badań, dotyczących dostępu do słownika umysłowego.

Struktura słownika umysłowego

Według Idy Kurcz (Kurcz, 1992:87) w słowniku umysłowym jest większy bałagan niż w słowniku leksykograficznym, ale w zamian, mamy do czynienia z większym bogactwem i różnorodnością. Jednostki słownika umysłowego tworzą sieć połączeń zbudowanych według różnych reguł: semantycznych (pola semantyczne), syntaktycznych (możemy wymienić słowa należące do określonej kategorii gramatycznej) i dźwiękowych (możemy bez najmniejszego problemu wymienić słowa zaczynające się na jakąś literę). Taka jest w ogólnym zarysie struktura słownika umysłowego.

Zagłębnym się w jego konstrukcję. Informacje, jakie powinno posiadać *leksykalne wejście (lexical entry)* w słowniku umysłowym, są następujące:

- ▶ *Struktura fonologiczna* – istotna zarówno dla nadawcy informacji, jak i odbiorcy.
- ▶ *Struktura graficzno-ortograficzna* – ważna dla tych, którzy potrafią pisać i czytać.
- ▶ *Struktura leksykalna lub gramatyczna* – słownik umysłowy powinien nam wskazywać przynależność do jakiejś kategorii gramatycznej. A to z kolei powinno wypływać ze znaczenia słowa. Jednakże przyglądając się uważnie językom świata, możemy zauważyć, że nie zawsze tak się dzieje. Posłużmy się przykładem, aby w pełni wyjaśnić tę zagadkę.

Słowo *ogień* jest niezaprzeczalnie rzeczownikiem. Tak sądzą my, znający języki słowiańskie, romańskie czy germańskie. Natomiast w języku Indian Hopi z Arizony słowo *ogień* jest czasownikiem (Matthei, Roeper, 1991:172). Zauważyli to Edward Sapir i Benjamin Whorf w latach 30. (Yule,

²⁾ Nie można więc, używać znaczenia słowa, aby przewidzieć jego kategorię gramatyczną.

1987:259). „*Non si può quindi utilizzare il significato di una parola per predire la sua categoria grammaticale*”²⁾ (Matthei, Roeper, 1991:172). Jak stwierdzono, czasowniki są bardziej „przywiązane” do struktury słownika umysłowego niż rzeczowniki. Dowodem na to jest liczba przejęzczeń językowych, które znacznie częściej dotyczą właśnie rzeczowników. Często znamy znaczenie słowa albo wiemy, na jaką literę się zaczyna, ale nie jesteśmy w stanie dotrzeć do niego, nie potrafimy „wydobyć” go z wnętrza słownika umysłowego.

By zamknąć opis struktury leksykalnej lub gramatycznej, nadmienimy jeszcze, iż Wiliam Calvin (Kurcz, 2000:120) uważa, że czasowniki, przyimki i przysłówki miejsca są usytuowane w płatach czołowych, zaś rzeczowniki i przymiotniki w płatach skroniowych.

- ▶ *Relacje składniowe* – nie ulega wątpliwości, iż nie można przewidzieć relacji syntaktycznej słowa wbudowanego w zdanie. Przykłady można mnożyć. W języku angielskim *wait for* łączy się z dopełnieniem dalszym, podczas gdy w języku włoskim *aspettare qualcosa* czy w języku francuskim *attendre quelque chose* są związane z dopełnieniem bliższym.

Chociaż nie jest możliwe na podstawie znaczenia słowa przewidzieć jego związków składniowych, taka informacja pojawia się w umyśle każdego użytkownika języka – w jego słowniku umysłowym. Jest to informacja dość istotna dla nadawcy komunikatu, jak i odbiorcy. Nadawca, by ułożyć poprawnie zbudowane zdanie, musi posiadać taką informację. Natomiast odbiorca ma określone oczekiwania co do poprawności komunikatu, który zostanie mu przekazany. Jak więc widać, nie można ignorować informacji o związkach składniowych, która pojawia się w naszym umyśle.

- ▶ *Procesy morfologiczne*, a więc wszelkiego rodzaju morfemy, dzięki którym możemy korzystając z tego samego rdzenia wyrazu tworzyć inne.
- ▶ *Warstwa semantyczna*, czyli znaczenie słowa.

Na tym zakończmy opis struktury słownika umysłowego, który, jak zobaczyliśmy, jest wielowarstwowy – posiada: struktury fonologiczną, graficzno-ortograficzną, leksykalną

lub gramatyczną; związki składniowe, procesy morfologiczne oraz składnik, będący nośnikiem znaczenia. Oczywiście jest, że liczba i rodzaj *lexical entry* będą różne dla każdego języka. Na przykład w słowniku umysłowym użytkownika języka włoskiego, francuskiego czy niemieckiego znajduje się jedno leksykalne wejście więcej – dotyczące kategorii gramatycznej rodzaju, które nie istnieje w języku angielskim.

Zastanówmy się teraz, jak to się dzieje, że tak szybko docieramy do odpowiedniego słowa w naszym słowniku umysłowym.



Dostęp do informacji w słowniku umysłowym

Nie zapominajmy, że słownik umysłowy to archiwum olbrzymich rozmiarów. Zdaniem Aitchinson, słownik umysłowy człowieka wykształconego może liczyć nawet 150 000 słów (Kurcz, 2000:106). Rozróżnia się kilka hipotez na temat dostępu do słownika umysłowego.

Słowa, które częściej są „wydobywane” ze słownika umysłowego, znajdują się na samym jego szczycie i dlatego są zawsze znajdowane znacznie szybciej niż pozostałe wyrazy. Taka jest pierwsza hipoteza, mówiąca o tym, że dostęp do słownika umysłowego jest ściśle uzależniony od częstotliwości, z jaką dany wyraz jest używany przez danego użytkownika języka. Natomiast druga hipoteza jest w pewnym sensie zaprzeczeniem tej pierwszej. Zakłada bowiem, iż szybkość dostępu do słów znajdujących się w słowniku umysłowym jest uzależniona od faktu, czy nastąpił on niedawno, czy też nie.

Zarówno pierwsza, jak i druga hipoteza należą do modeli dynamicznych. Istnieje również model statyczny, przez który rozumie się model, gdzie *lexical entry* znajdują się na tym samym miejscu, tzn. słowa przyswojone jako pierwsze zajmują szczyt słownika, podczas gdy wyrazy przyswojone ostatnimi czasy, znajdują się pod koniec listy.

Wszystkie modele powstały zgodnie z badaniami empirycznymi, modele dynamiczne uważa się jednak za bardziej znane i rozpowszechnione.

W tytule zadałam pytanie, czy słownik umysłowy przypomina słownik leksykograficzny.

Odpowiedź jest przecząca. Słownik umysłowy jest raczej swoistego rodzaju biblioteką, w której szukamy książki według określonych kategorii: autora, tytułu, treści, gatunku itd. Co pozwala uczynić takie porównanie?

Dla odbiorcy komunikatu jest istotna struktura fonologiczna wyrazu, dla czytelnika – forma graficzno-ortograficzna, dla nadawcy komunikatu – składnik semantyczny. Tym samym widać wiele ścieżek dostępu do informacji, która tkwi w słowniku umysłowym i „czeka cierpliwie”, by być wydobytą. Dlatego właśnie możemy porównać słownik umysłowy do biblioteki pełnej rozmaitych książek. Do każdego woluminu możemy dotrzeć przez różne katalogi. Wszystko zależy od tego, kto szuka określonej książki w bibliotece czy też informacji w słowniku umysłowym.



Metody jakościowe, wyjaśniające dostęp do słownika umysłowego

Przenieśmy się teraz do czasów naszych przodków – do XIX wieku, kiedy to wymyślono *metodę skojarzeń swobodnych* (Kurcz, 2000:110). Polegały one na tym, że należało od razu po usłyszeniu słowa-kuczka powiedzieć wyraz, który w danym momencie przychodził badanemu do głowy. Tym, który zainicjował metodę skojarzeń swobodnych, był Francis Galton (Kurcz, 1992:86; Kurcz, 2000:110). Po napisaniu wielu słów na karteczkach ukrył je w szufladzie. Po kilku dniach wyciągał je jedna po drugiej, dodając do każdej skojarzenia, które akurat przychodziły mu do głowy. Ponieważ zebrane dane uznał za intymną umysłową anatomię własnego umysłu (Kurcz 2000:110), nigdy nie zdecydował się na ich publikację.

Inną metodą badania dostępu do słownika umysłowego jest *metoda skojarzeń kierowanych*. Kierowanych, czyli należało, w odróżnieniu od skojarzeń wolnych, postępować zgodnie z instrukcją badacza. Na przykład należało podać tylko synonimy lub antonimy, co znacznie utrudniało lub też, jak ktoś woli, zawężyło badanemu „pole” skojarzeń.



Badania wokół metody skojarzeń kierowanych na gruncie amerykańskim i polskim

Czytając o metodzie skojarzeń kierowanych, nasuwa się pytanie, jak można ją wykorzystać na gruncie glottodydaktyki. Uczynili to uczeni amerykańscy Kent i Rosanoff (1910), Russell i Jenkins (1960) i nasi rodzimi uczeni Kurcz (1967). W badaniach należało przedstawić skojarzenia do 1000 słów-kuczki, głównie były to rzeczowniki i przymiotniki.

Wśród amerykańskich studentów reakcje paradygmatyczne, czyli należące do tej samej kategorii gramatycznej, np. czarny – biały, przeważały nad syntagmatycznymi, czyli należącymi do różnych kategorii gramatycznych, np. biały – śnieg. Natomiast dziwnym może się wydawać, iż wśród polskich studentów odnotowano znak równości między reakcjami paradygmatycznymi a syntagmatycznymi.

Porównanie asocjacji na gruncie amerykańskim i polskim pokazuje, jakże odmienna jest struktura obu języków.



Podsumowanie

Badania skojarzeń są niezwykle interesujące i wpisują się w tematykę słownika umysłowego. Myślę, że każdy z nas nieraz zastanawiał się, jak są zorganizowane słowa w naszym umyśle, a właściwie w LTM, i jak to się dzieje, że w tym olbrzymim archiwum odnajdujemy tak szybko słowo, którego potrzebujemy. Słownik umysłowy to rodzaj biblioteki, do której można się „dostać” kilkoma ścieżkami. Z pewnością więc jego struktura w niczym nie przypomina struktury słownika leksykograficznego.

Bibliografia:

- Cardona M. (2001), *Il ruolo della memoria nell' apprendimento delle lingue*, Torino: Utet.
 - Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa: VSiP.
 - Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 - Matthei E. H., Roeper T. (1991), *Elementi di psicolinguistica*, Bologna: Il Mulino.
 - Yule G. (1987), *Introduzione alla linguistica*, Bologna: Il Mulino.
- (czerwiec 2006)

Wybór tekstów literackich na lekcję języka obcego²⁾

Dobór odpowiedniego tekstu literackiego dla danej grupy uczniów to podstawowy problem, przed którym staje nauczyciel chcący zaznajomić swoich uczniów z próbkami literatury w języku, którego się uczą. Nie można jednak dokonać wyboru tekstu, nie uświadomiwszy sobie uprzednio celu (jednego lub kilku), w jakim stosujemy ów tekst na lekcji. Dlatego zastanówmy się najpierw, jakie cele przyświecają zastosowaniu tekstów literackich na lekcji języka obcego.



Cele pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego

▼ **Cele językowe** – Najważniejszym celem pracy z tekstem literackim jest rozwój kompetencji językowej. Spośród czterech sprawności językowych należy w pierwszym rzędzie rozwijać sprawności produktywne: mówienie i pisanie. Praca nad nimi jest najtrudniejsza, szczególnie w warunkach przepełnionych klas, dlatego są one niekiedy zaniebdywane. Teksty literackie stanowią wyjątkowo dobrą okazję do ćwiczenia tych sprawności w sposób efektywny, motywujący i interesujący. Zadania angażują osobowość ucznia, jego emocje i zainteresowania. Uczniowie mają okazję dać wyraz swoim poglądom, uczuciom, wykazać się pomysłowością. Udział emocji w pracy językowej powoduje wzrost motywacji i duże zaangażowanie ucznia w pracę na lekcji. Rezultatem tego jest duża gotowość do wypowiedzi, zarówno pisemnej, jak i ustnej. Szczególnie pozytywne tego skutki obserwuje się w przypadku wypowiedzi ustnej: gotowość do wypowiedzi jest tak duża, że uczniowie zapominają o strachu przed mówieniem i chętnie zgłaszają się do odpowiedzi³⁾. Teksty uc-

niów odznaczają się pomysłowością i humorem, a ich strona językowa bywa zaskakująco dobra. Rozwijaniu sprawności mówienia służą takie zadania, jak opowiadanie historyjek wymyślonych na dany temat, argumentowanie za i przeciw, dokończenie opowiadania, komentarz do treści, „monolog wewnętrzny” i wiele innych.

Rozwijaniu sprawności pisania służy pisanie dalszego ciągu tekstu, „pamiętnika” bohatera opowiadania, ponowne opisanie treści z perspektywy innego narratora, listy do bohatera utworu i inne⁴⁾. Spośród sprawności receptywnych szczególną rolę odgrywa czytanie ze zrozumieniem, gdyż od zrozumienia tekstu zależy powodzenie w dalszej pracy nad nim. Dydaktycy literatury są jednak zgodni co do tego, że przy czytaniu tekstów literackich nie należy traktować czytania ze zrozumieniem jako celu nadrzędnego, jako „sztuki dla sztuki” i pytać uczniów o najdrobniejsze szczegóły. Podczas czytania ważne jest zrozumienie tekstu tylko w takim stopniu, który umożliwi uczniowi wykonanie ćwiczeń. Nie należy zbyt głęboko zagłębiać się w mało istotne sprawy, aby nie stracić z oczu myśli przewodniej tekstu.

Z problemem rozumienia łączy się praca nad słownictwem. Także i ona jest uważana obecnie za cel podrzędny. Współczesna dydaktyka od początkowych etapów nauczania konfrontuje ucznia z autentyczną rzeczywistością językową, nieprzykrojoną do jego ograniczonej znajomości języka, aby przyzwyczaić go do radzenia sobie w sytuacjach, w których tylko część wypowiedzi jest dla niego zrozumiała a znaczenia pozostałych słów musi się domyśleć z kontekstu. To założenie jest podstawą współczesnej dydaktyki czytania, a autorzy podręczników ćwiczą świadomie tę umiejętność. Tak samo należy postępować w odniesieniu do tekstów literackich. Szczególnie w fazie prezentacji tekstu należy ograniczyć pracę

¹⁾ Dr Ewa Turkowska jest wykładowcą literatury niemieckojęzycznej i dydaktyki literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

²⁾ Patrz również: Ewa Turkowska (2006), *O korzyściach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2006, s. 21-25.

³⁾ Potwierdzają to wszyscy nauczyciele, którzy kiedykolwiek prowadzili taką lekcję. Zapraszam do lektury sprawozdań z przeprowadzonych lekcji na stronie www.nkjo.radom.pl/dydaktyka_literatury.

⁴⁾ Omówię je w następnym artykule – *Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2006.

nad nowym słownictwem do krótkiego wyjaśnienia tylko tych słówek, które są konieczne do zrozumienia tekstu. Wybrane jednostki leksykalne, które uczeń powinien wprowadzić do swojego aktywnego słownictwa, można utrwalać, ale dopiero w ostatniej fazie lekcji, po prezentacji całego tekstu. Dydaktycy literatury nie zalecają też pracy nad gramatyką przy okazji kontaktu z literaturą. Tak więc cele dawnej lekcji z tekstem literackim, której tradycja sięga metody gramatyczno-tłumaczeniowej, straciły obecnie swoją wiodącą rolę. Ostatnia sprawność receptywna, słuchanie, spełnia również raczej tylko pomocniczą rolę przy pracy nad tekstem literackim. Słuchanie ćwiczone jest przy okazji odczytywania czy opowiadania tekstów i komunikacji językowej w klasie. Wyjątkiem może być praca ze słuchowiskiem.

Cele językowe są celami pierwszorzędnymi, których realizacja jest konieczna. Oprócz celów językowych powinniśmy również realizować cele literackie, krajoznawcze i wychowawcze. Są to jednak cele dodatkowe, zależne od treści i rodzaju tekstu. Nie każdy tekst musi mieć ważne tło historyczne, literackie czy przekazywać „wartości nieprzemijające”. Na początek wystarczy, że będzie nam się podobał.

▼ **Cele literackie** – Kontakt z literaturą w języku obcym powinien przyczynić się do dalszego kształcenia literackiego, które ma miejsce na lekcjach literatury ojczystej. Praca nad treściami literackimi (np. cechy danego gatunku literackiego) opiera się na wiadomościach, które uczniowie przyswoili sobie na lekcji języka polskiego. Na lekcji języka obcego uczniowie uzupełniają swoją wiedzę z literatury o informacje odnoszące się do omawianego tekstu, np. o autorach, gatunkach literackich, poszczególnych dziełach czy epokach (jeśli prezentujemy fragmenty wybitnych dzieł czy teksty z minionych epok literackich). Cel ten jest istotny, gdyż wraz z językiem nauczamy kultury danego kraju. Musimy jednak zdawać sobie sprawę, że nie każdy tekst stwarza nam okazję do jego realizacji.

W pracy z tekstem literackim niezmiernie ważne jest, by uczniowie mieli okazję do odczucia przyjemności, jaką jest obcowanie z literaturą jako dziedziną sztuki. Nawet na poziomie początkującym można, przy odpowiednim doborze tekstów, choćby w ograniczonym zakresie zwrócić uwagę

uczniów na piękno języka literackiego, wyrazu poetyckiego i w ten sposób uwzględnić artystyczną wartość literatury.

Równie ważna jest popularyzacja czytelnictwa. Czytanie książek jest coraz mniej popularne, literatura znika ze świadomości młodego pokolenia. Tym samym zanika również podstawa kultury i samoświadomości narodu. Szkoła musi przeciwdziałać temu niepokojącemu zjawisku. Także i na lekcji języka obcego można i należy pokazać młodym ludziom, że kontakt z literaturą jest przyjemnością i pożytkiem. Dzięki odpowiedniemu doborowi tekstów budzimy także zainteresowanie literaturą i kulturą kraju języka docelowego i wzmacniamy motywację do uczenia się języka.

▼ **Cele krajoznawcze** – Teksty literackie powstają w określonej sytuacji historycznej, politycznej i społecznej, odnoszą się do niej i odzwierciedlają ją. Tekst literacki informuje czytelnika o tych realiach w sposób pośredni. Niekiedy czytelnik jest zmuszony uzupełnić swoją wiedzę, by w pełni zrozumieć tekst. Wiedza czytelnika nabiera szczególnego znaczenia w przypadku tekstów, których tłem są wydarzenia historyczne (także z historii najnowszej) czy konkretna sytuacja społeczna. Znajomość realiów jest wówczas koniecznym warunkiem zrozumienia powiązań, aluzji i innych sygnałów tekstu. Niekiedy wiedzę tę należy u uczniów uzupełnić przed lekturą tekstu, by w pełni mogli go zrozumieć i by rozszerzyć ich wiedzę o kraju. W nauczaniu języka niemieckiego do tych kluczowych informacji historycznych i krajoznawczych należą m.in.:

- ▶ narodowy socjalizm i Trzecia Rzesza, druga wojna światowa, powstanie NRD, budowa muru berlińskiego, jego upadek, zjednoczenie Niemiec, stosunki polsko-niemieckie,
- ▶ sytuacja w społeczeństwie niemieckim teraz i w przeszłości, gastarbeiterzy, sytuacja mniejszości narodowych, w tym tureckiej (muzułmanie), margines społeczny, problemy życia codziennego, problemy młodzieży,
- ▶ tradycje, zwyczaje i obyczaje, święta itp.

▼ **Cele wychowawcze** – Obcokulturowość tekstu literackiego jest ważna z wychowawczego punktu widzenia. Teksty literackie niosą ze sobą ładunek emocjonalny, poznawanie kraju przez literaturę jest pod tym względem podobne do

pobytu w obcym kraju. Czytelnik odbiera tekst obcojęzyczny z innej perspektywy kulturowej. Zjawiska normalne w kraju ojczystym, przeniesione dzięki literaturze poza jego granice, mogą dziwić, śmieszyć, oburzać. Obcość kulturowa takiego tekstu jest wielką szansą dla lekcji języka obcego. Teksty irytują i prowokują do wypowiedzi, co przynosi podwójną korzyść. Po pierwsze stają się bodźcem do mówienia i pisania. Ponadto są pomostem do poznania i zrozumienia obcej mentalności, skłaniają do zastanowienia się nad własnymi postawami i poglądami, przyczyniają się do obalenia stereotypów i uprzedzeń, do lepszego zrozumienia innych kultur oraz do tolerancji.



Wybór tekstów literackich

Kiedy już uświadomimy sobie, w jakim celu chcemy użyć tekstu literackiego na lekcji, trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, jakie teksty wybrać. Najkrótsza odpowiedź - to takie, które pozwolą nam na realizację założonych celów: rozwoju sprawności mówienia i pisania, przekazania wiedzy literackiej i krajoznawczej, popularyzację wartościowych społecznie postaw i rozwój osobowości ucznia.

Powstaje teraz pytanie, jak szukać takich tekstów. Naszym narzędziem są kryteria doboru tekstów. Dla przejrzystości wyводу można je podzielić na trzy grupy, odnoszące się do ucznia, tekstu i celów lekcji⁵⁾. Należy jednak pamiętać, że granica podziału jest płynna, wszystkie kryteria wiążą się ze sobą i oddziałują na siebie nawzajem.

▼ **Kryteria odnoszące się do grupy uczniowskiej** – czyli adresatów naszej lekcji, biorą pod uwagę osobę i predyspozycje ucznia. Kryterium, które zawsze nasuwa się nauczycielom jako pierwsze, jest *poziom opanowania języka* przez daną klasę. Przypisuje mu się na ogół tak decydujące znaczenie, że staje się ono często jedyną podstawą wyboru. Zależność wyboru tekstów od umiejętności językowych uczniów jest niezaprzeczalna, ale bywa często przeceniana. Wcześniejsze (i dawno już przewycięzone) przekonanie glottodydaktyki, że uczniowie muszą znać prawie wszystkie wystę-

pujące w tekście słówka i struktury gramatyczne, okazuje się w tym miejscu przeszkodą. Wielu nauczycieli boi się stosowania tekstów literackich w grupie początkującej w przekonaniu, że uczniowie nie poradzą sobie z powodu niezajomości słownictwa. Współczesna dydaktyka dowodzi zaś, że uczeń jest w stanie zrozumieć tekst także wtedy, kiedy część słówek pozostaje nieznaną. W tym celu musi zastosować odpowiednie strategie rozumienia tekstu: koncentrować się na rzeczach zrozumiałych, wydedukować znaczenia z kontekstu, dopasowywać części znane do nieznanych itd. Takie strategie pracy z tekstem są ćwiczone w podręcznikach za pomocą tekstów użytkowych. Nabyte przy tej okazji umiejętności uczniowie powinni stosować podczas czytania tekstu literackiego. Badania dowodzą, że jeśli uczeń ma świadomość, że czyta tekst literacki, wzrasta jego ciekawość, a przez to także jego motywacja. Jest on wówczas gotowy do ponoszenia większego ryzyka podczas czytania i wzrasta jego tolerancja na trudniejsze teksty. Taka postawa jest wzmacniana przez konteksty prezentacji tekstu literackiego, np. nazwisko znanego autora (Müller, 1998:728).

Powyższym wywodem nie neguję ważności kryterium „umiejętności językowe”, ale chcę namówić do pracy także z tymi tekstami, które na pierwszy rzut oka wydają się za trudne. Jeśli nauczyciel znalazł jakiś tekst, który mu się podoba, odpowiada jego celom i będzie interesujący dla uczniów, niech spróbuje go zastosować. W tym przypadku należy poświęcić więcej czasu w fazie wstępnej lekcji na przygotowanie bazy językowej do recepcji tekstu przez zebranie i wyjaśnienie słownictwa występującego w tekście (skojarzenia leksykalne – asocjogram, cluster, „Wortigel”, ABCDarium itp.), zastosować uproszczone językowo streszczenia, listy słówek itd. oraz pamiętać o podstawowej zasadzie: trudny tekst – łatwe ćwiczenia (i odwrotnie).

Tekst musi być także dopasowany do *ogólnego poziomu intelektualnego i stanu ogólnej wiedzy uczniów o świecie*. Świat przedstawiony utworu literackiego musi być uczniom w wystarczającej mierze znany i muszą mieć oni dostateczną wiedzę na dany temat. W przeciwnym razie nie znajdą podstawy do zrozumienia treści i wymowy tekstu.

Szczególnie zależne od stanu wiedzy czytelnika na dany temat są utwory „dziejące się”

⁵⁾ Podział kryteriów na te trzy grupy proponuje C. Riemer (1994). Podobne kryteria, lecz bez tego podziału, wymienia Kast (1994:11-12).

w konkretnej sytuacji historycznej lub przedstawiające społeczne realia (np. dzieciństwo i młodość w Trzeciej Rzeszy, życie w cieniu muru berlińskiego, sytuacja dzieci tureckich *gastarbeiterów* w Niemczech). Głębsze zrozumienie takich tekstów wymaga odpowiedniej wiedzy. Jednocześnie takie właśnie materiały są dla polskiego czytelnika najbardziej interesujące, bo oprócz znanych zachowań i możliwości identyfikacji z młodocianymi bohaterami przynoszą dawkę nowych „odkryć” i informacje o innym świecie. Dlatego też budzą one większe zainteresowanie uczniów, co skutkuje większą motywacją do pracy. W takich tekstach są też najczęściej ukazywane moralne rozterki bohaterów i postawy, których omówienie przynosi korzyści wychowawcze.

Prostsze w odbiorze są teksty niezwiązane z żadną konkretną rzeczywistością historyczną ani społeczną, traktujące ogólnie o świecie młodzieży, zachowaniu, typowych sytuacjach i problemach. Różnice w formach zachowania młodzieży z różnych krajów europejskich są znikome i młodzież z Polski łatwo odnajdzie siebie w zachowaniach rówieśników z zagranicy. Wzrasta wówczas gotowość do wypowiedzi: krytyki, obrony, oceny, komentowania zachowania bohaterów, co znajduje wyraz w aktywnym uczestnictwie w lekcji.

Wymienione więc powyżej kryteria to: *zainteresowania uczniów, ich zasób doświadczenia życiowego, wiedza krajoznawcza*. Nie bez znaczenia jest też *doświadczenie uczniów w pracy z tekstem literackim*, „obyć” z literaturą, którego uczniowie nabywają na lekcjach literatury polskiej. W klasach humanistycznych nauczyciel może oczekiwać większej wiedzy na ten temat i większej umiejętności interpretacji tekstu, a zatem pracować z utworami ambitniejszymi, wymagającymi głębszej refleksji. Klasom mniej zaawansowanym pod tym względem najlepiej zaproponować prostszą intelektualnie, a językowo równie efektywną, „zabawę z literaturą”.

▼ **Kryterium „tekst”** – W tej grupie kryteriów chodzi o wymagania stawiane tekstowi „samemu w sobie”, istniejącej strukturze. Pierwszą rzeczą nasuwającą się w tym względzie jest *rozmiar tekstu*. Nie może on być zbyt długi, bo uczniowie muszą go przeczytać, zrozumieć i wykonać ćwiczenia w ciągu jednej, rzadziej dwóch lekcji. Długość wybranego tekstu zależy także od kompetencji językowej uczniów.

Tekst jest łatwiejszy do zrozumienia, jeśli jego *problematyka i wymowa (przesłanie) są łatwe do odczytania*. Uczeń powinien się łatwo zorientować, „o co chodzi w tekście”. Nie jest to jednoznaczne z warstwą językową tekstu: bywają teksty bardzo proste językowo, w których mimo zrozumienia słów i zdań właśnie „nie wiadomo, o co chodzi”. Każdy zapewne mógłby podać na to kilka przykładów.

Testy zawierające *wyraźną akcję i przedstawiające konkretne wydarzenia* są prostsze do rozumienia, młodzież czyta je z większym zainteresowaniem i najczęściej także lepiej rozumie. Tematyka może odnosić się do najbliższego otoczenia, ale lubiane są też historie przygodowe, kryminalne, pełne napięcia, odmienne od codzienności. Natomiast teksty opisowe, refleksyjne, eseistyczne, z ukrytym znaczeniem nadają się dla bardziej wyrobionego czytelnika.

Język tekstu powinien być *autentyczny*, dający przykłady zastosowania słownictwa, zwrotów i wyrażeń, tak aby dany tekst spełniał rolę wzorca językowego w codziennej komunikacji językowej. Z drugiej strony należy też uwzględniać teksty zawierające przykłady *poprawnego i pięknego języka literackiego*, poetyckich środków wyrazu. Kontakt z literaturą powinien rozbudzić wrażliwość uczniów na estetyczną jakość języka i artystyczną wartość przekazu literackiego.

Struktura tekstu powinna być *przejrzysta*, szczególnie dla początkujących, gdyż łatwiej jest wtedy zrozumieć tekst. Ten wymóg określa pewien repertuar gatunków literackich, po które najczęściej sięgamy dla potrzeb lekcji języka obcego:

EPIKA	LIRYKA	DRAMAT
<ul style="list-style-type: none"> ▲ fragmenty powieści, tworzące zamkniętą całość ▲ short stories ▲ opowiadania (także kryminalne i fantastyczne) ▲ krótkie nowele ▲ baśnie ▲ bajki 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ liryka przyrody ▲ liryka refleksyjna (np. wiersze młodocianych poetów) ▲ liryka polityczna ▲ poezja konkretna ▲ piosenki ▲ wiersze dla dzieci 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ skecze ▲ scenki kabaletowe ▲ jednoaktówki ▲ słuchowiska ▲ fragmenty dramatów

<ul style="list-style-type: none"> ▲ legendy ▲ podania ludowe ▲ przypowieści ▲ anegdoty ▲ historyjki obrazkowe ▲ komiksy ▲ ballady ▲ wiersze opowiadające jakąś historię 		
--	--	--

Największą popularnością cieszą się bez wątpienia krótkie formy prozatorskie o przejrzystej strukturze, których cechy gatunkowe uczniowie dobrze znają: baśnie, bajki, opowiadania, short stories. Baśnie znalazły najwcześniej drogę na lekcję języka obcego i pozostają do dziś ulubionym gatunkiem literackim. Podobnie ma się rzecz z bajkami.

Wdzięczne i proste teksty znajdziemy wśród literatury ludowej: podań i legend⁶⁾. Godne polecenia są historie kryminalne, bardzo lubiane przez uczniów, bogate w akcję, pełne napięcia, proste w odbiorze i dające możliwość zastosowania urozmaiconych metod i zadań językowych. Bardzo ciekawe lekcje można prowadzić z komiksami i historyjkami obrazkowymi dzięki rozdzieleniu warstwy tekstowej i obrazowej.

Wśród utworów lirycznych najwięcej zwolenników mają wiersze o przyrodzie, jako miłe i proste w odbiorze. Można wśród nich bez trudu znaleźć teksty, odznaczające się obok prostego języka także pięknem poetyckiego wyrazu. Jeśli oprócz pracy językowej stawiamy sobie także cele wychowawcze i krajoznawcze, możemy sięgnąć po teksty nowszej liryki politycznej. Niektórzy autorzy operują prostym językiem, ale poruszają współczesne problemy, szczególnie ważne dla młodzieży. Teksty poezji konkretnej od dawna znalazły już sobie miejsce w dydaktyce języka obcego. Przekaz poetycki omija reguły gramatyczne, operuje bowiem poszczególnymi słowami i układem graficznym, jest przez to zrozumiały już po pierwszych lekcjach języka obcego. Wiersze konkretne są

bardzo dobrą okazją do pierwszego kontaktu z literaturą⁷⁾.

Tekst literacki powinien mieć odpowiednią budowę, która umożliwia postawienie uczniom zadań, rozwijających sprawności mówienia i pisanie. Pożądane cechy to *punkty zwrotne* i *punkty kulminacyjne akcji*, *otwarte zakończenie* i „*puste miejsca*”. Ich znaczenie omówię poniżej.

▼ **Kryteria dydaktyczne** – Należą do nich wymagania stawiane tekstowi w zależności od celów lekcji, które chcemy realizować. W zależności od tego, czy na lekcji zamierzamy ograniczyć się do rozwijania sprawności językowych, czy realizować też cele literackie i krajoznawcze, szukamy tekstu, który nam to umożliwi.

W celu rozwijania sprawności mówienia i pisanie musimy szukać utworów, które dostarczą bodźców, *pretekstów do wypowiedzi ustnej i pisemnej* i umożliwić zastosowanie *metod zorientowanych na działanie*. Tekst musi zatem:

- ▶ stwarzać możliwość dyskusji, prezentowania własnego stanowiska, wyrażania poglądów,
- ▶ umożliwiać identyfikowanie się młodego czytelnika z bohaterami,
- ▶ dawać możliwość niejednoznacznej interpretacji,
- ▶ być punktem wyjścia dla produkcji własnych pisemnych i ustnych tekstów uczniowskich.

W tym celu tekst musi odznaczać się odpowiednimi cechami budowy: *punktami kulminacyjnymi*, *punktami zwrotnymi akcji*, „*pustymi miejscami*”, *otwartym zakończeniem*. Te cechy tekstu literackiego są potrzebne, by uczniowie mogli produkować własne teksty. Punkty zwrotne i kulminacyjne służą do podziału materiału na części, tak aby w przerwie lektury można było postawić pytania: *Co bohater teraz zrobi? Co się dalej stanie?* Zadaniem uczniów jest pisanie dalszego ciągu tekstu czy dokończenie opowiadania. Dlatego *lektura tekstów literackich na lekcji przebiega „po kawałku”*. Jest to *podstawowa zasada pracy z tekstem narracyjnym*. Do innych zadań tego typu należą też m. in. uzupełnienie „pustego miejsca” w tekście (np. uzupełnienie brakującego dialogu, opisu miejsca, postaci), zmiana zakończenia itp.

⁶⁾ Podania ludowe z Wielkopolski w języku niemieckim znajdują się na stronie internetowej Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu: www.njko.radom.pl/dydaktyka_literatura.

⁷⁾ Obszerną bibliografię dotyczącą tekstów nadających się do wykorzystania na lekcji języka niemieckiego zamieszczam w swojej książce: E. Turkowska (2006), *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

Jeśli nauczyciel ma zamiar realizować ponadto cele literackie i krajoznawcze, tekst powinien również:

- ▶ mieć określone tło historyczne, polityczne lub społeczne,
- ▶ stwarzać możliwość przekazania wiedzy literackiej, np. o gatunku literackim, prądzie literackim czy autorze.

W utworach literackich są często przedstawione rozterki, postawy, zachowania, które stwarzają okazję do refleksji na tematy moralne. Tekst powinien więc również:

- ▶ stwarzać okazję do realizacji celów wychowawczych.

Tu należy jednak podkreślić, że młodzież nie znosi moralizatorstwa i nachalny dydaktyzm może bardziej odstręczyć uczniów od literatury, niż ich do niej zachęcić. Na lekcji powinniśmy raczej dać możliwość zastanowienia się i sformułowania wypowiedzi.

By uczniowie mieli ochotę do sformułowania wypowiedzi na temat tekstu, musi on być realistyczny, przedstawiać typowe codzienne sytuacje, pokrywać się z wiedzą i doświadczeniem życiowym uczniów, tak aby mogli oni identyfikować się z postaciami literackimi, oceniać,

dyskutować i prezentować swoje poglądy. Równą motywacją do wypowiedzi mogą być też utwory przygodowe, fantastyczne, pełne napięcia czy humorystyczne. Teksty tego rodzaju kojarzą się uczniom z lekturą w czasie wolnym dla przyjemności i mogą spełniać ważną rolę motywacyjną do nauki języka. Jest to istotnym powodem do uwzględnienia także literatury popularnej na lekcji języka obcego (komiksy, kryminały itp.).

Jednak wybór właściwego tekstu to tylko połowa sukcesu dydaktycznego. Druga połowa zależy od zastosowania właściwych metod pracy z tekstem literackim na lekcji. Temu tematowi będzie poświęcony następny artykuł.

Bibliografia

- Kast Bernd (1994), „Literatur im Anfängerunterricht“, w: *Fremdsprache Deutsch* 2/1994, s. 4-13.
- Müller Gabriele (1998), „Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?“, w: *Info DaF* 6/1998, s. 727-737.
- Riemer Claudia (1994), „Literarische Texte“, w: Henrici, Gert, Riemer, Claudia (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, s. 282-299.
- Turkowska Ewa (2006) *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

(kwiecień 2006)

Marzena Żylińska¹⁾

Toruń

Nauczyciel jako badacz własnej praktyki, czyli o tym, czego teoretycy nie mogą dać praktykom

„Naukowiec – teoretyk czy eksperymentator – formułuje zdania lub systemy zdań, które sprawdza krok po kroku. Buduje hipotezy czy systemy teorii, zwłaszcza na polu nauk empirycznych, i sprawdza je doświadczalnie za pomocą obserwacji i eksperymentu”²⁾.



Czy metodyka jest systemem wewnętrznym spójnym?

Wielu nauczycieli traktuje wiedzę metodyczną, którą wynieśli ze swoich studiów, jako pewnik, coś na wzór niepodważalnych aksjomatów.

A przecież teoria dydaktyki języków obcych, jak każda inna teoria, nie może rościć sobie prawa do bycia prawdą absolutną. Jak twierdzi Karl R. Popper, każda teoria tworzy jedynie tymczasowe hipotezy, które następnie są poddawane krytycznej dyskusji i analizie, w efekcie czego są poprawiane. Przez korygowanie błędnych

¹⁾ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w NKJO w Toruniu.

²⁾ K. R. Popper (2002), *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa: Aletheia, s. 21.

hipotez dokonuje się postęp³⁾. Nic więc dziwnego, że zarówno treści nauczania, jak i sposoby przekazywania wiedzy, są przedmiotem ciągłych sporów zarówno na płaszczyźnie naukowej, jak i politycznej. Teoria dydaktyki języków obcych na obecnym poziomie rozwoju nie daje jednoznacznych odpowiedzi na wiele podstawowych pytań. Na przykład nie rozstrzyga, jakie metody czy techniki są bardziej efektywne. Jeśli student germanistyki, przyszły nauczyciel, chciałby wiedzieć, jakie techniki semantyzacji są lepsze, np. czy lepiej słówka tłumaczyć na polski, czy może konsekwentnie trzymać się języka obcego, to nie dostanie jednoznacznej odpowiedzi na swoje pytanie. Różni teoretycy dostarczają bowiem wzajemnie wykluczających się wskazówek, a to oznacza, że system jest niespójny.

Stare rozwiązanie – metoda eklektyczna

W 1908 r. we Francji oficjalnie wprowadzono zawarte w programach nauczania wytyczne, które eliminowały z lekcji języków obcych język ojczysty. Wcześniej, bo już w roku 1902, usunięto ze szkół tłumaczenia⁴⁾. Obie nowości przeforsowała mała, ale bardzo wpływowa grupa paryskich radykalnych dydaktyków, którym udało się narzucić ogółowi swoje poglądy. Ponieważ nowe zasady nie sprawdzały się w praktyce, częściowo wycofano się z nich już w 1925 r., zastępując metodę bezpośrednią (*méthode directe*) tzw. metodą aktywną (*méthode active*). Odchodząc coraz bardziej od początkowo bezkompromisowego zakazu używania języka ojczystego, próbowano łączyć wcześniejsze zalecenia, propagując różne mniej ortodoksyjne metody, np. metodę eklektyczną (*méthode éclectique*) czy też metodę mieszaną (*méthode mixte*). W Niemczech została wtedy wprowadzona tzw. *vermittelnde Methode*, która również była pewnym kompromisem⁵⁾. Mimo braku jakichkolwiek naukowo potwierdzonych dowodów, że całkowita rezygnacja z języka ojczystego przyspiesza naukę języka obcego, do dziś dydaktyka języków obcych nie zajęła w tej sprawie

jasnego i jednoznacznego stanowiska. Fakt, iż np. na kursach prowadzonych metodą Callana zajęcia są prowadzone tylko w języku obcym, nie może służyć jako dowód, ponieważ ich uczestnicy zazwyczaj uczą się języka również w szkole, gdzie poznają słownictwo z polskimi odpowiednikami.

Iluzja naukowej pewności i jej negatywne skutki

Absolwenci instytucji kształcących nauczycieli niezmiernie rzadko zdają sobie sprawę z tego, że wiedza, którą dysponują, ma jedynie charakter spekulatywny, w nielicznych tylko przypadkach poparty dającymi jednoznaczne odpowiedzi badaniami empirycznymi. W sytuacji, gdy mimo rzetelnego podejścia do pracy nauczyciel ma świadomość, że uzyskiwane efekty są głęboko niezadowolające, złudne przeświadczenie, że w czasie studiów poznał sprawdzone zasady nauczania języka, niesie z sobą bardzo poważne konsekwencje. Jeśli ktoś uważa, że zna teorię dydaktyki języków obcych, odpowiednie metody i techniki, jeśli w przygotowanie zajęć wkłada wiele trudu, a mimo to nie osiąga spodziewanych efektów, to może dojść do wniosku, że albo celu nie da się osiągnąć, albo on nie nadaje się do tego zawodu. Fakt ten działa na wielu nauczycieli demotywująco, tracą oni wiarę, że ich praca może się przełożyć na zadowolające wyniki, a jednocześnie nie wiedzą, gdzie szukać przyczyn niepowodzeń.

Niestety, wiedza metodyczna jest niekiedy tak przekazywana, że stwarza złudne wyobrażenie naukowej pewności. Warto się jej przyjrzeć oczyma Karla R. Poppera i zapoznać przyszłych adeptów zawodu nauczycielskiego z jego poglądami. Wywody te dotyczą dydaktyki języków obcych w równym stopniu, jak wszystkich innych empirycznych dyscyplin. Dziś zawiedzeni oczekują od teorii czegoś, czego ona dać nie może – pewności.

Uzasadnione wydaje się pytanie, na ile niepewność co do rozwiązań postulowanych przez dzisiejszą dydaktykę języków obcych, wynika jedynie z tymczasowości dotyczącej wszystkich dziedzin

³⁾ K. R. Popper (2002), *Wiedza obiektywna*, Warszawa: PWN.

⁴⁾ Ch. Puren (1993), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Fontanny/Saint-Cloud, s. 49.

⁵⁾ W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen: Francke Verlag, s. 157.

nauki, a na ile jest ona wynikiem niespełnienia wymogów stawianych dyscyplinom naukowym. „Nauka nie spoczywa na niewzruszonych podstawach. Śmiała struktura teorii naukowych wznosi się niejako nad grzęzawiskiem. Przypomina gmach wzniesiony na palach osadzonych w grzęzawisku, lecz niesięgających żadnej naturalnej ani ‘danej’ podstawy. Wbijanie pali przerywamy wcale nie dlatego, że osiągnęliśmy stały grunt. Przerywamy po prostu wtedy, gdy uznamy, że zostały umocowane wystarczająco mocno, aby przynajmniej tymczasem udźwignąć strukturę”⁶⁾. Porównanie przywołane przez Poppera zdaje się dobrze obrazować istotę rzeczy. Żadna teoria nie jest osadzona na stałym gruncie, tzn. żadna nie ma tak mocnych podstaw, jakich można by sobie życzyć. Ale czy w przypadku metodyki oprócz tej „typowej” niepewności nie mamy do czynienia z jeszcze inną, wynikającą z niespełnienia kryteriów obowiązujących systemy naukowe?

Nowa hipoteza jako punkt wyjścia

W *Logice odkrycia naukowego* Karl R. Popper omawia kryteria stawiane naukom empirycznym i wyjaśnia obowiązujące zasady. Jako zwolennik dedukcjonizmu twierdzi, że „zawsze teoria, a nie eksperyment, zawsze idea, a nie obserwacja, otwierają drogę nowej wiedzy”⁷⁾. Początkiem wszystkiego jest więc nowa hipoteza, która rodzi się w głowie teoretyka. Popper wyjaśnia, jaką drogę musi ona przebyć, by stała się użyteczna i zasłużyła na miano wiedzy empirycznej. Aby tak się stało, musi być falsyfikowalna, tzn. sprawdzalna eksperymentalnie. Właśnie falsyfikowalność ma według Poppera stanowić kryterium demarkacji, tzn. ma „rozstrzygać, czy dany system teoretyczny można zaliczyć do nauk empirycznych”⁸⁾. Teorie i hipotezy są sprawdzane w doświadczeniu, a ich twórcy powinni dokładać wszelkich starań, aby je podważyć, tzn. poddać wszelkim możliwym próbom. Jeśli żadne doświadczenie ani żadna obserwacja ich nie podważy, to i tak nie można powiedzieć, że mamy do czynienia z potwierdzonymi prawami,

ponieważ zdaniem Poppera „prawa sformułowane przez nas zawsze są hipotezami”⁹⁾. Oczekiwanie od nauki prawdy obiektywnej jest niebezpieczną mrzonką, która jedynie hamowała postęp. Każde twierdzenie jest tymczasowe. Te tezy nadały nowy kierunek zarówno epistemologicznym rozważaniom, jak i ogólnemu rozumieniu systemów naukowych.

Wróćmy jednak do zaproponowanego kryterium demarkacji, które ma pomóc w odróżnieniu systemów naukowych od metafizycznych. Te ostatnie, choć nie poddały się eksperymentalnym próbom, to jednak roszczą sobie pretensje do bycia naukowymi. Takich teorii nie można odrzucić, bo jako niefalsyfikowalne są po prostu niesprawdzalne. „Twierdzenie, które nie jest sprawdzalne z powodu swej formy logicznej, w nauce może co najwyżej odgrywać rolę bodźca – może podsuwać problemy”¹⁰⁾. Czy takich twierdzeń dostarcza nam dziś metodyka? Możliwe jest jednak i inne rozwiązanie. Zdaniem Poppera systemami metafizycznymi są również te teorie, które zostały sformułowane na zbyt wysokim poziomie uniwersalności, który nazbyt daleko odbiega od poziomu, jaki osiągają sprawdzalne nauki w danym momencie. Może takim właśnie systemem jest dzisiejsza metodyka? Możliwe jest jeszcze inne wyjaśnienie. Autor *Logiki odkrycia naukowego* twierdzi, że wiedza naukowa rozwija się na podstawie wiedzy zdroworozsądkowej i dodaje, że ta pierwsza dużo łatwiej poddaje się badaniu. Może więc trudności z weryfikowaniem tez metodycznych mają swoje źródło w tym, iż ciągle jeszcze mamy do czynienia z wiedzą zdroworozsądkową, która nie osiągnęła jeszcze wyższego, tzn. naukowego poziomu i dlatego tak opornie poddaje się badaniom.

Rola eksperymentu rozstrzygającego

Podstawą wiedzy empirycznej nie mogą być przekonania, a przecież wiele metodycznych „praw” i „zasad” ma dziś właśnie jedynie takie

⁶⁾ K. R. Popper (2002), *Logika...*, s. 107

⁷⁾ *Ibid.*, 266-267

⁸⁾ *Ibid.*, s. 73.

⁹⁾ K. R. Popper (2002), *Logika...*, s. 244.

¹⁰⁾ *Ibid.*, s. 95.

umocowanie. Jeśli metodyka języków obcych chce spełniać wymogi stawiane naukom empirycznym, musi rozróżniać między subiektywnym poczuciem przekonania, które może dostarczać jedynie bodźców do badań, a obiektywnymi relacjami logicznymi zachodzącymi między systemami twierdzeń naukowych. Twierdzenia nauki muszą mieć charakter uniwersalny. Cechą systemów metafizycznych jest niemożność zaprojektowania dla nich „rozstrzygającego eksperymentu”¹¹⁾, a dla systemu dydaktyki języków obcych takiego eksperymentu jak na razie nie dało się zaplanować. „Jednakże idea tego typu zyskuje status naukowy dopiero wtedy, gdy zostanie jej nadana postać falsyfikowalna, inaczej mówiąc tylko wtedy, gdy możliwe będzie empiryczne rozstrzygnięcie między nią a jakąś inną konkurencyjną teorią”¹²⁾.

Z nauczycielskiego punktu widzenia oznacza to na przykład, że metodyka dostarczy jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy rezygnacja z użycia języka ojczystego na lekcji przekłada się na efektywniejszą naukę, czy może jest odwrotnie. I co najważniejsze, że sugerowane rozwiązania nie będą się jedynie opierać na silnych przekonaniach, ale że zostaną poddane eksperymentalnej weryfikacji. Niemiecki romanista, Gert Henrici, tak widzi omawiany tu problem: „Tradycyjna dydaktyka języków obcych od samego początku zajmowała się problemem wyjaśniania znaczenia, ale czyniła to w sposób czysto spekulatywny i postępuje tak po dziś dzień. Jej zalecenia nie mają ani teoretycznie, ani empirycznie wystarczającego uzasadnienia. Tam, gdzie powołuje się na badania empiryczne, wnioski są często sprzeczne”¹³⁾.

Walka eksperymentatora o sprawdzalne fakty

Każda nauka musi wypracować sobie narzędzia, którymi się posługuje. Zalecane dziś metody pracy lekcyjnej są jedynie hipotezami,

które powinny być poddane falsyfikacji. Jakże często są one jednak postrzegane przez nauczycieli jako pewniki. Aby to zmienić, teoretycy nie mogą poprzestawać na tworzeniu nowych hipotez, ale muszą pójść krok dalej i poddać swoje teorie praktycznemu sprawdzianowi. Zaplanowanie takich rozstrzygających eksperymentów z wielu względów jest zadaniem niezmiernie trudnym. Popper mówi wręcz o „walce eksperymentatora”, który musi „wydrzeć interpretowalne fakty”¹⁴⁾, a przecież dla metodyki ta „walka” zaczęła się całkiem niedawno. Należy pamiętać, że nawet jeśli uda się przeprowadzić rozstrzygające eksperymenty i oprzeć dyscyplinę na sprawdzalnych zasadach, to i tak wszelkie prawdy będą jedynie tymczasowymi hipotezami, które po pewnym czasie zostaną zastąpione bardziej uniwersalnymi. „Niewłaściwy pogląd na naukę zdradza się w dążeniu do tego, by mieć słuszność. Naukowca bowiem nie czyni posiadanie wiedzy, nieodpartej prawdy, lecz uporczywa i zuchwale krytyczna pogoń za prawdą”¹⁵⁾.

Historia dydaktyki języków obcych

Dydaktyka języków obcych jest stosunkowo młodą dyscypliną, która wyrosła na gruncie lingwistyki i usamodzielniała się dopiero mniej więcej w latach 60. XX wieku. W 1967 r. ukazało się klasyczne już dzieło autorstwa Roberta Lado *Modern Language Teaching. A Scientific Approach*, w którym po raz pierwszy w odniesieniu do dydaktyki języka obcego użyto terminu „naukowy”¹⁶⁾. Waldemar Pfeiffer opisuje ten niełatwy proces powstawania czy raczej emancypacji nowej dyscypliny, która chciała zdobyć niezależność i miała się opierać na naukowych podstawach. Początkowo w Europie bezkrytycznie przyjmowano obce wzorce, głównie amerykańskie. Pierwszą zmianą paradygmatu było odejście od behawioryzmu wywodzącego się z psychologii

¹¹⁾ Ibid., s. 275-276.

¹²⁾ Ibid., s. 276.

¹³⁾ G. Henrici (1986), *Die Lehr(er) perspektive... sie gilt nichts ohne Lern(er) perspektive: Interdependenzen im Unterrichtsgeschehen*, w: „Lehrperspektive. Methodik und Methoden”, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 77.

¹⁴⁾ K. R. Popper (2002), *Logika...*, s. 279.

¹⁵⁾ Ibidem, s. 279.

¹⁶⁾ W. Pfeiffer (2006), *Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik*, w: „Linguistik online” 13, 1/03, http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html, 03.06.2006.

i strukturalizmu, mającego swoje źródła w lingwistyce, i zwrócenie się w kierunku kognitywizmu. Od tego czasu dydaktyka języków obcych z pewnością usamodzielniała się i okrzepła, przeżyła kilka zmian paradygmatów¹⁷⁾, ale przecież nie udało się jej jeszcze wypracować mocnych podstaw, popartych badaniami empirycznymi. Wiele terminów jest niejasnych, wiele pytań bez odpowiedzi, wiele hipotez niezwyfikowanych empirycznie, ale dyscyplina ta dopiero się rozwija, buduje swój własny warsztat, tworzy własne instrumentarium.

Problem ten dostrzega Waldemar Pfeiffer: „*Glottodydaktyka jako nauka jest dziedziną bardzo młodą i liczy nie więcej niż kilkadziesiąt lat. Aby mogła zostać uznana za dyscyplinę naukową, spełnić musi – jak każda dyscyplina naukowa – określone warunki metodologiczne. Od stosunkowo niedawna też glottodydaktyka stała się dyscypliną uniwersytecką, co niewątpliwie ją nobilituje i nakłada obowiązek naukowego prowadzenia badań*”¹⁸⁾, ale zaraz dodaje, iż „*status uniwersytecki nie czyni z glottodydaktyki automatycznie dziedziny naukowej*”¹⁹⁾. Swoje wątpliwości Waldemar Pfeiffer formułuje bardzo ostrożnie: „*Uznać jednak trzeba, że z powodu pewnej ograniczonej bazy doświadczalnej, gwarancje naukowej prawdziwości są też ograniczone*”²⁰⁾.

Uzasadnione wydaje się pytanie o powody owej „ograniczonej bazy doświadczalnej”. Gert Henrici mówi wprost o braku studiów empirycznych, który jego zdaniem jest obecnie największym problemem dydaktyki języków obcych. „*Od lat 60-tych wysuwane są postulaty nawołujące do systematycznej empirycznej weryfikacji materiałów nauczania. Niestety nikt o nich nie pamięta. Łatwiej jest bowiem zdobyć wieniec laurowy propagując nowe trendy, niż przeprowadzając mozolną i żmudną weryfikację już istniejących. Mając na uwadze status dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej, należy to uznać za rzecz fatalną*”²¹⁾.

Jak dochodzi do zmiany metody?

Metoda komunikacyjna powstała ponad 30 lat temu i dziś z wielu stron słyhać pod jej adresem słowa krytyki. Jednak zarówno jej zwolennicy, jak i przeciwnicy mogą powoływać się jedynie na własne odczucia lub przekonania. Ani jedno, ani drugie nie może być uznane za kryterium oceny nauki empirycznej. Oznacza to, że ani jedna, ani druga strona nie dysponuje dziś argumentami, wynikającymi z przeprowadzonych eksperymentów czy badań empirycznych. Od metody komunikacyjnej odchodzi się nie dlatego, że udowodniono jej niewielką skuteczność (taki sąd formułuje dziś wielu zainteresowanych), ale dlatego, że teoretycy proponują dziś nowy model nauczania, tzw. konstruktywistyczną dydaktykę języków obcych.

Wcześniejsze metody również nie zostały odrzucone na podstawie przeprowadzonych badań. One również nie były falsyfikowalne, ponieważ nikomu nie udało się zaplanować takiego eksperymentu, który wykazałby większą skuteczność którejkolwiek z nich. Kolejne metody były odrzucane nie dlatego, iż wykazano ich niską skuteczność, ale dlatego, że teoretycy zaproponowali nowy model. Jak dotąd wszystkie znane metody nauczania okazały się bowiem systemami niesprawdzalnymi, tzn. niepoddającymi się naukowej weryfikacji.

Zakrojone na dużą skalę badania, które miały dać odpowiedź na pytanie, jaka metoda jest najbardziej efektywna, przeprowadzono w latach 60. i 70.²²⁾. Niestety żadne z nich nie przyniosło wyników, które pozwoliłyby na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków. Wielu teoretyków zastanawiało się nad przyczyną tych niepowodzeń. „*Do dziś nie dysponujemy pewną*

¹⁷⁾ Waldemar Pfeiffer twierdzi, że glottodydaktyka coraz silniej zmierza dziś w kierunku interkulturowej pedagogiki, a tym samym oddala się od językoznawstwa.

¹⁸⁾ W. Pfeiffer (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros, s. 13.

¹⁹⁾ W. Pfeiffer, op.cit., s. 14.

²⁰⁾ Ibid., s. 17.

²¹⁾ G. Henrici (1999). *Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien*, w: „Die Erforschung von Lehr-/Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen”. Tübingen: Gunter Narr, s. 86.

²²⁾ G. A. Scherer, M. Wertheimer (1964). *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching*. New York: McGraw-Hill. K. D. Chastain, F. J. Woerdehoff (1968). *A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code learning theory*, w: „Modern Language Journal”, 1968, s. 268-279; P. D. Smith (1970). *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction*, w: „The Pennsylvania Foreign Language Project”, Philadelphia: Center for Curriculum Development; T. von Elek, M. Oskarsson (1975). *Teaching Foreign Language Grammar to Adults: A comparative study*. Sztokholm: Almqvist & Wiksell.

wiedzą o tym, co w różnych dziedzinach nauczania języków obcych jest mniej lub bardziej godne polecenia. Znane badania porównujące efektywność metod (...) mimo wielkiego nakładu sił, nie przyniosły oczekiwanych odpowiedzi, między innymi i dlatego, że nie uwzględniono w nich ani procesów zachodzących w uczniowskich głowach, ani interakcji między uczniami a nauczycielami. Celem naukowych badań poświęconych metodyce nauczania języków obcych powinna być teoretycznie podbudowana, empiryczna weryfikacja zachodzących procesów, zamiast obecnie praktykowanego przedstawiania bardziej lub mniej realistycznych, niewystarczająco uzasadnionych hipotez (podkreślenie M. Ż.). Jeśli przedstawianie takich niezawerifikowanych koncepcji mimo wszystko uznane zostanie za konieczne, to należy je przedstawiać z koniecznymi zastrzeżeniami, a nie jako prawdy ostateczne. Nie wszyscy praktycy zajmujący się nauczaniem języków obcych są ślepy mi i łatwowiernymi odbiorcami, nawet jeśli niektórzy (teoretycy – M. Ż.) tak to sobie wyobrażają²³⁾, twierdzi Gert Henrici. Dydaktyka języków obcych musi wreszcie stworzyć narzędzia, które pozwoliłyby na opartą na naukowych podstawach weryfikację skuteczności metod nauczania języków, bez konieczności czekania na pojawienie się nowego, niekoniecznie lepszego modelu²⁴⁾. Biorąc pod uwagę złożoność problemu nie należy nastawiać się na szybkie rozstrzygnięcia. Ale jeśli glottodydaktyka chce być nauką, musi opierać się na empirycznie potwierdzonych zasadach, a nie na hipotezach. Ważne, by studenci i nauczyciele zdawali sobie sprawę z tego, iż metodyka nie dostarcza im dziś zweryfikowanej empirycznie wiedzy.



Czego nauczyciel może oczekiwać od teorii?

Rozwiązanie tego jakże trudnego problemu jest jednak możliwe i leży w zasięgu możliwości każdego nauczyciela. Ważne, by wykorzystując teorię nie oczekiwać tego, czego

ona nie może dać, tzn. pewności. Zdaniem Wernera Hüllena nauczanie oparte na teorii nie oznacza stosowania jakiejś teoretycznej wiedzy, a jedynie umiejętność rozważenia, jakie skutki pociągną za sobą w konkretnym przypadku określone kroki. Miejsce metody zajmuje tu „mądra heurystyka”, która w zależności od zaistniałej sytuacji może sięgać po różne rozwiązania²⁵⁾. Takie stanowisko dowartościowuje nauczyciela, który nie ma być jedynie ślepym wykonawcą, ale podmiotem, który na podstawie posiadanej wiedzy teoretycznej rozważnie podejmuje decyzje i przewiduje skutki.

Zdaniem Hüllena zadaniem teoretyków jest dostarczenie różnych wzorców postępowania: modeli, metod i technik. Ale to nauczyciel, jako badacz własnej praktyki (*teacher as researcher*) musi stwierdzić, który z zaproponowanych sposobów sprawdza się w konkretnych grupach. Teoretycy powinni dostarczyć praktykom odpowiednich narzędzi badawczych. Ważne, by adepci zawodu nauczycielskiego w czasie studiów dowiadywali się, iż sami mogą, a nawet powinni weryfikować teorię. Takie małe badania przeprowadzane przez nauczycieli określa się w języku angielskim jako *case studies* (studia przypadków).

Propagowana dziś konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych nie musi być lepsza od swojej poprzedniczki. Gdyby w nauczaniu języków obcych istniał postęp liniowy, uczniowie powinni dziś biegłe władać kilkoma z nich. A przecież jest wielce prawdopodobne, że wcześniejsze metody były efektywniejsze od tych stosowanych obecnie. Rzymianie, ucząc przed dwoma tysiącami lat greki, wiedzieli na przykład, że dzieci i młodzież dużo lepiej uczą się w ruchu, że emocje mają istotny wpływ na zapamiętywanie materiału.

Pierwsza z metod, która według jej twórców została oparta na naukowych podstawach – metoda audiolingwalna – została szybko odrzucona jako „*drill and kill method*”. Okazało się, że zbyt pochopnie przeniesiono zasady behawioryzmu do szkolnej praktyki. Przykład

²³⁾ G. Henrici (1986), op.cit., s. 76.

²⁴⁾ Moim zdaniem konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych jest znacznie lepszym modelem nauczania i uczenia się języków obcych, niż stosowana dziś szeroko metoda komunikacyjna. Moja opinia opiera się jednak jedynie na silnym przekonaniu, co z naukowego punktu widzenia jest zupełnie nieistotne.

²⁵⁾ W. Hüllen (1986), *Von den (menschlichen) Eigenschaften der Lehrmethode (n) im Fremdsprachenunterricht*, w: „Lehrperspektive, Methodik und Methoden”, s. 96.

ten pokazuje, iż nauczyciel powinien z dużą rezerwą podchodzić do „naukowych pewników”. Zapoznając studentów z metodami nie wolno wyrabiać w nich iluzji, że ta aktualnie obowiązująca, jest metodą doskonałą. Wielu metodyków stwarza wrażenie, iż inne metody przeszły do historii, bo się nie sprawdziły, miały jakieś wady, ale na przykład podejście komunikacyjne jest ich zupełnie pozbawione.

Nie można też twierdzić a priori, że konstruktywistyczna dydaktyka będzie lekiem na całe zło. Przedstawiając nowe teorie trzeba przygotowywać studentów do ich samodzielnego weryfikowania. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien znać całą gamę metod i technik, umieć wybrać odpowiednie dla grupy sposoby nauczania i przewidzieć skutki tych wyborów.

Powinien również dysponować odpowiednimi narzędziami, które w razie trudności pozwolą mu na przeprowadzenie małych badań porównawczych i empiryczne sprawdzenie zastosowanych metod i technik czy materiałów. Treści z tekstów, które nie wywołują żadnych emocji, mają bardzo znikome szanse na to, że zostaną zachowane w pamięci. Wiedzieli o tym autorzy podręczników w starożytności, ale współcześni często zapominają.

Jeśli nauczyciel stosujący nieodpowiednie dla danej grupy metody postępowania lub materiały nie będzie umiał zdiagnozować przyczyny niepowodzeń, to pozostanie mu jedynie tłumaczenie, że uczniowie są leniwi i nie uważają na lekcjach.

(czerwiec 2006)

WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

Emisja głosu

dla nauczycieli

pod redakcją
Marii Przybysz-Piwko



Publikacja *Emisja głosu. Poradnik dla nauczyciela* jest przeznaczona dla nauczycieli, którzy chcą podjąć samodzielny trud doskonalenia emisji swego głosu – podstawowego narzędzia pracy dydaktycznej i wychowawczej. Znajdą oni tutaj teoretyczne podstawy emisji głosu w aspektach medycznym, akustycznym i fonetycznym, co ułatwi zrozumienie różnych praktycznych sposobów, technik oraz ćwiczeń, stosowanych w trenowaniu głosu. Podano tu nie tylko podstawowe zestawy ćwiczeń z zakresu pracy nad głosem (ćwiczenia relaksacyjne, oddechowe, artykulacyjne), lecz także ćwiczenia logopedyczne oraz ćwiczenia w mówieniu do mikrofonu. Szczególnie wartościowe jest zaprezentowanie *Techniki Alexandra*, unikatowej metody skutecznej poprawy możliwości głosowych.



Małgorzata Pamuła¹⁾
Kraków

Rodzic partnerem w edukacji językowej najmłodszych, czyli rola rodzica w budowaniu *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci* (od 3 do 6 lat i od 6 do 10 lat)

Najnowsze koncepcje w dydaktyce wskazują, że uczeń powinien być w centrum działań edukacyjnych – być podmiotem procesu nauczania-uczenia się. Jeśli zatem jest on w centrum procesu nauczania-uczenia się, to nie może dla niego zabraknąć miejsca w procesie ewaluacji. Realizacja tego założenia wymaga wdrożenia do codziennej praktyki pedagogicznej oceny kształtującej, ze szczególnym uwzględnieniem samooceny. Jednak samoocena na tym poziomie kształcenia nie jest możliwa do wykonania bez pomocy dorosłych: nauczyciela i rodzica, którzy towarzyszą dziecku w nauce. Osoby te powinny pomagać mu w budowaniu tej ważnej umiejętności, która jest niezbędna do tego, aby dziecko stawało się coraz bardziej autonomiczne i odpowiedzialne za swoją naukę.

W tym artykule chciałabym podkreślić właśnie rolę rodziców, którzy teraz dzięki *Portfolio* mogą być nie tylko obserwatorami, ale także aktywnymi uczestnikami, partnerami w budowaniu umiejętności językowych dziecka oraz w zdobywaniu przez niego doświadczeń kulturowych.

Europejskie portfolio językowe (EPJ) jest również świetnym narzędziem pomagającym skutecznie wdrażać ocenianie kształtujące, które może przygotować dziecko do oceny swoich umiejętności językowych. *Portfolio językowe* jest

swego rodzaju CV dziecka, zapisem jego umiejętności i doświadczeń zarówno językowych, jak i kulturowych. Prowadzone regulaminie spełnia wiele funkcji, między innymi:

- ▶ uczy systematyczności i refleksji nad własną pracą,
- ▶ motywuje dziecko do nauki języka,
- ▶ kształci samoświadomość,
- ▶ wspiera wielojęzyczność,
- ▶ rozwija tolerancję i kształci postawy otwartości na innych.

Europejskie portfolio językowe, mimo że jest promowane już od kilku lat, dla wielu nauczycieli i uczniów jest ciągle nowością. Tymczasem warto stosować je szczególnie w edukacji językowej i kulturowej najmłodszych, bo idea gromadzenia przez dziecko swoich prac oraz ich własna ocena jest dla niego bardzo atrakcyjna. Dziecko, jak artysta, jest dumne z tego, co zrobiło, a *Portfolio* pozwala mu na prezentację własnych prac. Taka forma przedstawienia umiejętności jest nową formą oceny, oceny bardziej zindywidualizowanej, która obok oceny cyfrowej czy opisowej będzie z pewnością coraz bardziej rozpowszechniona. Jest to forma, która nie tylko wymaga wnikliwej obserwacji postępów, jakie są dokonywane, ale także podjęcia kroków w celu udzielenia dziecku pomocy w tym właśnie momencie, w którym jej potrzebuje. W tej obserwacji może pomóc

¹⁾ Dr Małgorzata Pamuła jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

nauczycielowi rodzic, który pracując z dzieckiem, rozmawiając z nim, oglądając jego prace ma ogromnie dużo możliwości, aby pomóc nauczycielowi wychwycić ten moment, kiedy dziecku jest potrzebne wsparcie i pomoc osób dorosłych.

Jak rodzice mogą aktywnie uczestniczyć w budowaniu Portfolio?

Pierwsze EPJ to *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe* – adresowane do dzieci od 3 do 6 lat²⁾. Mimo, że przygotowany materiał został dostosowany do możliwości i potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym, konieczna jest aktywna pomoc ze strony rodzica i towarzyszenie dziecku w wypełnianiu go. Ta wspólna praca pozwoli rodzicowi na zapoznanie się z tym, czego uczy się dziecko oraz jakie robi postępy w poznawaniu innych języków i kultur. *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe* jest zbudowane z trzech części:

- ▶ składanej w harmonijkę książeczki (zwaną *Gąsienicą Mówką*), która pełni funkcję paszportu językowego,
- ▶ dziennika dziecka *Jak staję się poliglotą*, który jest jego biografią językową oraz zawiera listę prac dziecka, które zostały przez niego wybrane, bo jest z nich dumne i chce je pokazać innym,
- ▶ kolorowej teczki, do której dziecko zbiera te prace i która stanowi jego dossier.

Rodziców zachęcamy do wypełniania z dzieckiem przede wszystkim dziennika, bo nawet jeśli bezpośrednio nie towarzyszą dziecku w zdobywaniu wiedzy językowej (np. nie znają języka,

którego uczy się dziecko), to znając dziecko najlepiej i spędzając z nim najwięcej czasu, najlepiej też pomogą mu w uzupełnianiu go. „Rodzice obserwując dziecko w czasie zabawy lub w kontaktach z innymi, mają najwięcej możliwości zaobserwowania nabytych umiejętności językowych dziecka (np. czasie wyjazdów dziecko samodzielnie kupuje lody, sok, wie, że pies „szczeka po angielsku” Wow, wow) a także w sposób aktywny mogą wzbogacać jego doświadczenia kulturowe (czytanie książek, wizyty w muzeum, wspólne oglądanie filmów pokazujących zwyczaje w innych stronach świata)³⁾.

Do rodziców, którzy pracują z dzieckiem, jest adresowany list-instrukcja, w jaki sposób mogą mu pomóc w wypełnianiu dziennika:



²⁾ *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, opracowane przez zespół specjalistów w składzie Maja Dobkowska, Małgorzata Pamuła, Joanna Rzyska, zostało przetestowane w roku szkolnym 2005/06 w przedszkolach i przedstawione do oceny Komitetowi Akredytacyjnemu Rady Europy w październiku 2006 r.

³⁾ Pamuła M., Dobkowska M., Rzyska J., Przewodnik do *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego* – w przygotowaniu.

Rodzic pracując regularnie z dzieckiem, może je skutecznie motywować do nauki języków. Wspólna praca pozytywnie wpływa także na rozwój emocjonalny małego ucznia: wzmacnia się więź między rodzicami a dzieckiem, rodzic ma okazję do bardziej wnikliwej obserwacji, rozpoznania jego preferencji i zainteresowań, ma możliwość reagowania wtedy, gdy zaobserwuje problemy wynikające z nauki nowego języka. W przewodniku do *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego* umieściliśmy kilka rad dla rodziców pracujących z najmłodszymi dziećmi:

KILKA RAD DLA RODZICÓW

- ▶ Obserwuj dziecko i reaguj na jego sukcesy językowe (może nauczyło babcie nowej piosenki po angielsku?).
- ▶ Oglądaj często *Portfolio* z dzieckiem – wspieraj je i motywuj do prowadzenia go.
- ▶ Zachęcaj dziecko do wypełniania *Portfolio* – wspólnie wklejajcie zdjęcia, redagujcie komentarze.
- ▶ Nie traktuj pracy z *Portfolio* jako obowiązku czy odrabiania lekcji, szukaj w nim okazji do zabawy i wspólnego spędzania czasu.
- ▶ Wpisy do *Dziennika* mogą być odręczne.
- ▶ Do redagowania *Portfolio* można też włączyć rodzeństwo, szczególnie to starsze.

Portfolio językowe może stać się również doskonałym łącznikiem między rodzicami uczącego się języka dziecka a jego nauczycielem. Rodzic dzięki niemu obserwuje, czego uczy się jego dziecko, jakie robi postępy w poznawaniu nowych języków.

Opracowując materiał dla najmłodszych dzieci wzięliśmy pod uwagę różne sytuacje nauki języków. Jeżeli dziecko wypełnia *Portfolio* tylko w domu, bo np. jest dwujęzyczne lub uczy się języka obcego z rodzicami, to proponujemy, aby rodzic przejął obowiązki nauczyciela języków i pomagał dziecku nie tylko w wypełnianiu dziennika, ale również w uzupełnianiu stron paszportu. Opracowana instrukcja dla nauczycieli i rodziców, która stanowi uzupełnienie *Portfolio*, powinna ułatwić to zadanie.

W kolejnym *EPJ* przewidzieliśmy również współpracę między rodzicami a nauczycielem języka oraz aktywne uczestnictwo rodziców w budowaniu przez dziecko swojego *Portfolio*.



Jak rodzic może pomagać dziecku w budowaniu Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat?

Każdy rodzic chce, aby jego dziecko było jak najlepiej wykształcone, aby szkoła zapewniła mu jak najpełniejszą wiedzę oraz jak największy wachlarz różnych doświadczeń edukacyjnych. Dlatego w momencie, gdy nauczyciel zdecyduje się na korzystanie z *EPJ*, istotne jest, aby przedstawił swój projekt rodzicom. Ważne jest, aby rodzice rozumieli ideę *portfolio* i wspierali dzieci w jego budowaniu. Pomocny w realizacji tego zadania będzie z pewnością list, jaki zaproponowaliśmy w przewodniku do *Portfolio*⁴⁾.

Drodzy Rodzice!

Z przyjemnością informujemy, że w tym roku szkolnym będziemy pracować z „Europejskim portfolio językowym dla dzieci”. Jest to dokument powstały z inicjatywy Departamentu Języków Nowożytnych Rady Europy, który ułatwi uczniowi określenie swego poziomu znajomości języków obcych, planowanie pracy nad poszerzaniem własnych kompetencji oraz zaprezentowanie swoich osiągnięć. W *portfolio* językowym znajdzie się też informacja o metodach i technikach uczenia się języków i doświadczeniach interkulturowych nabywanych przez dzieci (podróże, kontakty z cudzoziemcami).

Portfolio jest własnością ucznia, który nie jest za nie oceniany. Ma być dokumentem jego własnej pracy nad poszerzaniem umiejętności językowych i kulturowych we wszystkich językach, których się uczy i z którymi ma do czynienia. Ponieważ docelowo w *portfolio* językowe ma być wyposażony każdy uczący się języków obcych w Europie (niezależnie od wieku), dokument ten będzie pomocny w wielu sytuacjach – przy zapisach do szkół językowych, zmianie szkoły (np. w innym kraju), wyjazdach na obozy językowe itd. Warto więc już teraz wdrażać się do jego używania!

Zapraszamy do zapoznania się z *portfolio* językowym, a następnie do uczestniczenia w jego wypełnianiu, przeglądaniu, gromadzeniu prac w *Dossier*. Na pewno praca z *portfolio* przyniesie wiele satysfakcji dzieciom, a także będzie powodem rodzicielskiej dumy.

Dyrekcja szkoły i nauczyciele języków obcych

Rodzice, interesując się dziecięcym *portfolio*, czyli osiągnięciami swojego dziecka oraz

⁴⁾ Pamuła M., Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Sikora-Banasik D. (2006). *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat – Europejki na zajęciach języków. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa: CODN.

obserwując, czego ono aktualnie się uczy, mają ogromną możliwość wpływania na jakość tej nauki. Mogą stymulować dziecko do budowania swojego *Portfolio* przez:

- ▶ Stałe zachęcanie dzieci do opracowywania i gromadzenia prac do portfolio, np. pomaganie w zbieraniu dokumentów, zachęcanie do korzystania z *Portfolio* na zajęciach językowych poza szkołą, ułatwianie kontaktu z osobami mówiącymi innymi językami.
- ▶ Wspieranie samodzielności dziecka podczas uczenia się i prowadzenie rozmów na temat stosowania korzystnych dla dziecka strategii uczenia się.
- ▶ Uczenie dziecka samooceny w różnych sytuacjach życia codziennego.

- ▶ Wspieranie samooceny dziecka w sytuacjach związanych ze szkołą, np. w trakcie odrabiania lekcji.

Z tych powodów warto włączyć rodziców w proces uczenia się ich własnych dzieci, bo mogą być ważnymi partnerami w budowaniu ich różnych umiejętności, nie tylko językowych. Zachęcajmy zatem rodziców do towarzyszenia dziecku w jego uczeniu się, bo to mu pomaga w osiągnięciu ważnych, z punktu widzenia zarówno jego edukacji, jak i jego rozwoju, celów: autonomii i odpowiedzialności nie tylko za własną naukę, ale również odpowiedzialności za swoje działania w sytuacjach tak szkolnych, jak i pozaszkolnych.

(październik 2006)

Anna Nakonieczna¹⁾

Lublin

Minimum fonetyczne w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego

Przyswajanie języka obcego to proces zmierzający do zdobycia kompetencji komunikacyjnej, czyli zdolności porozumiewania się w języku obcym w każdej sytuacji życiowej. Niezwykle ważnym czynnikiem budującym tę kompetencję jest poprawna wymowa, będąca gwarantem niezakłóconej komunikacji. Wymowa bywa niestety często zaniedbywana na lekcjach języka niemieckiego. Nie stanowi części składowej lekcji, nie stawia się jej na równi z gramatyką czy leksyką. Niedoceniając roli fonetyki podkreśla H. Kelz (1982): „*Es ist ein folgenschwerer Irrtum zu glauben, man brauche nur Grammatik und Lexik zu lehren und über zu lassen, dann werde sich die richtige Aussprache von selbst einstellen*”²⁾.

Najczęściej podawanym powodem wykluczenia ćwiczeń fonetycznych z lekcji jest brak czasu i brak odpowiednich materiałów oraz przekonanie, że są one po prostu niepotrzebne. Często jest to też brak świadomości, że kształcenie wymowy wspomaga rozwój wszystkich

sprawności językowych, a w efekcie umożliwia komunikację. Dlatego też włączenie tzw. minimum fonetycznego w proces przyswajania języka wydaje się być istotne.

Minimum fonetycznemu nie można postawić granic ilościowych. Stawia ono natomiast pewne wymagania wobec nauczyciela i ucznia. Nauczyciel języka niemieckiego powinien wykazywać wysoki stopień poprawności wymowy, posiadać właściwą intonację i mówić zgodnie z obowiązującymi normami (U. Hirschfeld, 1994). Jego wiedza fonetyczna powinna obejmować następujące obszary fonetyczne³⁾:

- ▶ System głoskowy języka docelowego L 2 i języka wyjściowego L 1.
- ▶ Suprasegmentalia (intonacja: akcent, pauzy, melodia).
- ▶ Korelacja głosek i liter; Międzynarodowa Transkrypcja Fonetyczna.
- ▶ Niemiecka wymowa standardowa i jej warianty.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

²⁾ Kelz H. (1982). *Deutschunterricht für Südostasiaten*, Bonn: Dümmler, s.147.

³⁾ Według H. Dieling (1992), U. Hirschfeld (1987), H. Graffmann, R. Timoxenco-Moura (1994).

Wymagania wobec ucznia powinny dotyczyć umiejętności rozróżniania głosek i liter oraz znajomości bazy artykulacyjnej języka docelowego. Aby umożliwić sobie samodzielną pracę nad wymową uczniowie powinni umieć posługiwać się słownikami wymowy, a co za tym idzie zapoznać się ze znakami transkrypcji fonetycznej. (H. Graffmann, R. Timoxenco-Moura, 1994). Jak pomocna może okazać się transkrypcja, pokazują następujące przykłady:⁴⁾

[o]	[o:]	[ç]	[x]	[ç]
Gold	Mond	ich	auch	Leipzig
	[t]	[ts]	[t]	
	stehen	Benzin	und	
w	wir	v	vier	
[v]		[f]	f	Film
v	Vase	ph	Philosophie	

Wiedza na temat minimum fonetycznego nie jest oczywiście bezpośrednią i jedyną gwarancją poprawnej wymowy. Stanowi ona jedynie niezbędną podstawę teoretyczną w całym procesie kształcenia wymowy. Podstawa ta powinna zostać uzupełniona i poparta ćwiczeniami fonetycznymi. Według L. Schmidta (1989): „sollen neben den kognitiven Elementem im Fremdsprachenunterricht von Anfang an phonetische Übungen eingesetzt werden, um phonetische Fertigkeiten zu entwickeln oder die schon entwickelten Fertigkeiten zu automatisieren, Kenntnisse zu festigen und zu erweitern und Fehlleistungen zu korrigieren”. Nauczyciel stosujący na lekcjach ćwiczenia fonetyczne pełni w całym procesie nauczania podwójną rolę, gdyż jest także nauczycielem fonetyki. Jest to rola niełatwa, gdyż musi on posiadać umiejętności typowe dla logopedy czy psychologa oraz szukać niekonwencjonalnych sposobów skutecznego motywowania uczniów do nauki⁵⁾.

Aby rozwój sprawności fonetycznych był procesem efektywnym, A. Seddiki (1998) proponuje nauczycielom następujące zalecenia⁶⁾:

- ▶ Tak jak ćwiczenia gramatyczne, leksykalne czy ćwiczenia na poszczególne sprawności językowe, tak też ćwiczenia wymowy powinny stanowić stałą część składową lekcji.

- ▶ Kiedy powstaje problem dotyczący poprawnej wymowy, powinno się sięgać na lekcji po łatwe, dające się zastosować ćwiczenia.
- ▶ Ćwiczenia fonetyczne wymagają dostatecznego materiału, muszą nadawać się na dłuższe etapy pracy.
- ▶ Powinno się stosować ćwiczenia, które sprawiają uczniom przyjemność, są zrozumiałe i proste do przeprowadzenia dla wszystkich uczniów.
- ▶ Ćwiczenia powinny być tak przygotowane, aby uczniowie mogli je wykonywać również samodzielnie, by efektywnie przeciwdziałać błędom fonetycznym.

U. Hirschfeld (1995) wskazuje natomiast na konkretne działania, które powinny być uwzględniane przy treningu wymowy.

- ▶ Intensywna i systematyczna praca nad wymową opłaca się szczególnie w początkowym etapie nauki, gdyż łatwiej jest nauczyć się czegoś od początku i zajmuje to mniej czasu niż późniejsza korekta popełnianych błędów.
- ▶ Uwrażliwianie i aktywowanie uczniów jest bardzo ważne, bez tego stosowanie ćwiczeń wymowy jest prawie niemożliwe.
- ▶ Zróżnicowanie i indywidualizacja są konieczne i możliwe również w klasie. Uczniowie mają różne problemy i preferują różne metody pracy.
- ▶ Nauczyciel powinien wykorzystać wszystkie możliwe kanały przekazywania wiedzy i umiejętności.
- ▶ Różnorodność metodyczna jest mile widziana: warto stosować ćwiczenia na intonację, na uzupełnianie, na przekształcanie, odpowiedzi i ćwiczenia dialogowe. Ważne i godne polecenia jest połączenie ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, np. uświadomienie i ćwiczenie fonetycznych zmian przy tworzeniu liczby mnogiej (*Buch-Bücher*) lub przy użyciu określonych form czasowników (*schreiben-schreibst*).
- ▶ Wskazana jest intensywna praca nad akcentem, rytmem i melodią.
- ▶ Sytuacyjne umiejscowienie ćwiczeń czyni naukę bardziej interesującą (dialogi, scenki, aspekty realizacyjne).
- ▶ Włączanie do ćwiczeń słownictwa z życia codziennego.

⁴⁾ Dieling H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*, Berlin: Langenscheidt, s. 28.

⁵⁾ Hirschfeld U. (1995), *Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler?*, w: „Fremdsprache Deutsch”, 12, s. 9.

⁶⁾ Seddiki H. (1998), *Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran)*, w: „DaF” 3, s. 158-161.

Propozycje ćwiczeń fonetycznych

Ćwiczenie intonacji

Tego typu ćwiczenia powinny uwrażliwiać uczniów na wszystkie rodzaje intonacji (rosnącą, opadającą i utrzymującą się).

1. Uczniowie słuchają krótkiego tekstu, dialogu lub bajki i zwracają uwagę na melodię zdań. Następnym etapem jest narysowanie strzałkami (↑, ↓, →) melodii zdaniowej⁷⁾.
2. Uczniowie otrzymują napisane pary zdań, z których jedna jest głośno wymawiana. Ćwiczenie polega na zaznaczeniu słyszanej wypowiedzi. W przypadku młodszych dzieci można połączyć ćwiczenie z ruchami ciała, np. uczniowie mogą wstać lub podnieść ręce do góry, kiedy intonacja wzrasta, siedzieć, kiedy melodia opada, na przykład: *Sie kommen schon?/ Sie kommen schon. Er arbeitet noch?/ Er arbeitet noch*⁸⁾.
3. Uczniowie słuchają zdań, które są nakazami lub poleceniami i powtarzają je, ćwicząc przy tym intonację rosnącą i opadającą. W późniejszej fazie uczniowie mogą tworzyć własne rozkazy i polecenia, które wykonują inni, np. *Nehmen Sie bitte Platz*⁹⁾.
4. Ćwiczenie intonacji na przykładzie wierszy. Ćwiczenie dzieli się na cztery etapy: słuchanie tekstu, mruczenie linijek, synchroniczne wymawianie tekstu i zaznaczanie w nich najistotniejszych cech: pauz, akcentu i przebiegu linii melodycznej. Na zakończenie próba samodzielnego wypowiedzenia tekstu (M. Neunmany – L. Schmidt, 1995:79)¹⁰⁾.
5. Uczeń naśladuje melodię języka mrużąc słuchany tekst z kasety, następnie powtarza tekst. Nauczyciel wyklaskuje rytm słów. Uczeń próbuje rozpoznać nazwy zawodów.

^ **laut** głośno

* **leise** cicho

Hausfrau	Beamter	Elektriker
^ *	* ^ *	* ^ **

LKW-Fahrer	Krankenpfleger
^ * * * *	^ * * *

Uczeń równocześnie wymawia nazwy zawodów i klaszcze ich rytm.

6. Uczeń ma za zadanie powtarzać kwestie od końca. Ta forma ćwiczenia pomaga w szybkim tempie opanować intonację języka niemieckiego.

Przykład:

				spielen?	
			Fußball	spielen?	
		auch	Fußball	spielen?	
	heute	auch	Fußball	spielen?	
wir	heute	auch	Fußball	spielen?	
Dürfen	wir	heute	auch	Fußball	spielen?

7. Uczeń uczy się rozróżniać trzy rodzaje intonacji: terminalną (opadającą), progresywną (utrzymującą się) i pytającą (wzrastającą).
 - ▶ Uczniowie powtarzają kwestie, zwracając szczególną uwagę na intonację na końcu zdania.

Das ist eine Kamera für Laura. (↓)
 Und das ist ein Bildband für Lukas. (↓)
 Für Michelle haben wir einen Walkman. (↓)
 Und für Jan zwei Computerspiele. (↓)
 Fabian bekommt einen Drachen. (↓)
 Und Nina eine Vase. (↓) Das geht nicht. (→)
 Laura kann nicht fotografieren, (→) wir schenken ihr den Bildband. (↓)
 Lukas geht so gern auf Partys, (→) wir schenken ihm die Kamera (↓).
 Jan hat gar keinen Computer, (→) er bekommt einen Walkman. (↓)
 Fabian und Nina haben welche. (↓)
 Ihnen schenken wir die Computerspiele. (↓)
 Und der Drachen? (↑)
 Ihn schenken wir Michael. (↓)
 Und was bekomme ich? (↑)
 Wir haben noch die Vase, (→), möchtest du sie haben? (↑)

- ▶ Uczniowie powtarzają kwestie, naśladując różne nastroje (zdenerwowanie, obojętność itp.).
- ▶ Uczniowie samodzielnie czytają kwestie.

⁷⁾ Schmidt L. (1995). Ibidem.

⁸⁾ Neunmany M./ Schmidt L. (1995), *Sprechmelodie*, w: „Fremdsprache Deutsch“ 12, s. 32-35.

⁹⁾ Tertel R. K. (1991). *Wymowa niemiecka*, Warszawa: Wiedza Powszechna s. 47.

¹⁰⁾ Ćwiczenia 5-8: B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski (2002), *Fantastisch 1*, podręcznik dla gimnazjum, Warszawa Rea – ćw. 5 – s. 51, ćw. 6 – s. 88, ćw. 7 – s. 100, ćw. 8 – s. 129.

8. Uczniowie słuchają dialogu i rysują w lewej kolumnie strzałki intonacyjne

^ głośno

* cicho

So (→),	^
zuerst die Eier (↓).	* * * ^
Sind die frisch (↑)?	* * ^
Ich glaube (),	^ * ^
ja ().	^
Dann die Sahne ().	* * ^ *
Ist die nicht zu sauer ()?	* * * * ^ *
Bestimmt nicht ().	* ^ *
Jetzt der Pfeffer ().	* * ^ *
Er muss richtig scharf sein ().	* * * * ^ *
Wir nehmen jetzt das Gemüse ().	* * * * * ^ *
Wird der Salat nicht zu bitter ()?	* * * * * ^ *
Nimm doch einfach Zucker ().	* * * * ^ *
So (),	^
jetzt schnell an die Kasse ()!	* ^ * * * *

- ▶ Uczniowie wystukują lub wyklaskują rytm zapisany w prawej kolumnie.
- ▶ Uczniowie recytują dialog „rapując” (jest to jeden ze sposobów pomagających w naśladowaniu melodii języka).
- ▶ Uczniowie czytają dialog w parach.

◀ Ćwiczenie wymowy samogłosek

Te ćwiczenia są ważne, ponieważ samogłoski dzieli się w języku niemieckim na samogłoski długie zamknięte i krótkie otwarte oraz napięte i nienapięte (czego nie ma w języku polskim). Ćwiczenia te wspomagają prawidłową artykulację i automatyzują ją.

1. Uczniowie słuchają, powtarzają a następnie czytają wiersz J. W. Goethego *Meeresstille*.

Ćwiczenie uczy prawidłowego wymawiania napiętych samogłosek¹¹⁾.

Tiefe Stille herrscht im Wasser,
ohne **Regung ruht** das Meer,
und bekümmert **sieht** der Schiffer
glatte Fläche ringsumher.
Keine Luft von **keiner** Seite!
Todesstille fürchterlich!
In **der** ungeheuren Weite
reget keine Welle sich.

2. Uczniowie słuchają par wyrazów o różnym znaczeniu, brzmiących podobnie, różniących się jedną cechą. Wśród par wyrazów są też pary identycznych wyrazów. Uczniowie mają za zadanie rozpoznać, które z par są identyczne (=) a które różne (≠)¹²⁾.

- Höhle- Hölle
- Höhle- Höhle
- können-kennen
- Röslein- Rößlein
- Schlösser – Schösser
- Tür-Tier

3. Ćwiczenie na rozpoznawanie samogłosek długich napiętych i krótkich nienapiętych¹³⁾.

	lang/gespannt długie/napięte	kurz/ungespannt krótkie/nienapięte
Obst		
Gemüse		
Wurst		
Butter		

4. Ćwiczenie łączy gramatykę z leksyką. Uczniowie mają za zadanie utworzyć brakującą liczbę pojedynczą lub mnogą (A. Seddiki, 1998:161).

Singular	Plural
Die Tochter	
Der Sohn	
	Die Mütter
	Die Väter

5. Ćwiczenie nazywa się *Namen-Spiel*¹⁴⁾. Każdy uczeń otrzymuje szyld z czytelnie napisanym nazwiskiem. Wyrazy różnią się od siebie samogłoską rdzenie sylabową, np. *Hr./Fr.Mühler, Müller, Möhler, Möller...* Nauczyciel rozpoczyna wywołując jedno nazwisko, osoba, która uważa, że to jej nazwisko pokazuje wszystkim szyld. Następnie ten sam uczeń wywołuje następną osobę itd. Ma on tak długo poprawiać swoją wymowę, aż ten uczeń podniesie szyld, którego nazwisko rzeczywiście zostało wypowiedziane.

¹¹⁾ Tertel R. K. (1991), *Wymowa niemiecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

¹²⁾ Hirschfeld U. (1995), *Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer*, w: „DaF” 2.

¹³⁾ Seddiki H. (1998), *Phonetik In der DaF –Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran)*, w: „DaF”, s. 160.

¹⁴⁾ Frey E. (1993), *Angewandte Phonetik im Unterricht DaF: Methoden und Erfahrungen*, w: *Zielsprache Deutsch 4*, s. 195-202.

Zaletą ćwiczenia jest to, że uczniowie bez pomocy nauczyciela korygują swoje błędy wymowy.

6. Uczniowie uczą się rozpoznawać dźwięki i krótkie samogłoski. Ćwiczenie polega na wykluczeniu jednego słowa w każdym rzędzie poziomo, które nie pasuje do pozostałych¹⁵⁾.

1. Fußball	Judo	Schwimmen
2. Berlin	Kassel	Wien
3. schön	stopp	gern
4. Fach	Kurs	Schule
5. Heft	Brot	Buch
6. sechs	sieben	vier

Ćwiczenie wymowy spółgłosek

W przypadku tego typu ćwiczeń należy zwrócić szczególną uwagę na cechy dystyngtywne spółgłosek (dźwięczność, bezdźwięczność) oraz na połączenia spółgłosek, które stanowią dla uczniów trudność do wyartykułowania, np. słowa: *Pflanze, Herbststurm*. Pomocna wydaje się być przy tym znajomość znaków transkrypcji fonetycznej. Bez tego trudno jest pokazać, że wyrazy *rechts, Zoo, Katze und Nation* zawierają to samo połączenie głosek [ts].

E. Frey (1993) proponuje następujące ćwiczenia:

1. Ćwiczenie automatyzujące – łamańce językowe.

Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz.

Zwischen zwei Steinen zwischen zwei Schlangen.
Der Cottbusser Postkutscher putzt den Cottbusser Postkutschkasten.

2. Łączenie dźwięków z aspektami gramatycznymi. Uczniowie mają za zadanie utworzyć z podanych czasowników rzeczowniki, kończące się na *-tion*.

konjugieren – die Konjugation
organisieren –
reagieren –
produzieren –

3. Uczniowie tworzą złożenia ze słowa *Ge-*

burtstag i ćwiczą jednocześnie wymowę wieloczłonowych połączeń spółgłosek, np. *Geburtstagsparty, Geburtstagsgeschenk* itp.

4. Ćwiczenie służy uświadomieniu związków liter i dźwięków przy wieloczłonowych połączeniach spółgłosek. Uczniowie słyszą nazwy ulic i uzupełniają brakujące spółgłoski:

Schmidt: Reichsstraße
Schultze: Ma.....atz (Marktplatz)
Kunz: Ku.....aben (Kunstgraben usw.)

Powyższe, zebrane z różnych źródeł ćwiczenia mogą pomóc w wykształceniu poprawnej wymowy języka niemieckiego. Zdobycie podstawowej wiedzy fonetycznej przez ucznia wydaje się być nieodzowne dla efektywnej pracy nad doskonaleniem wymowy. Może więc warto, by uczenie poprawnej wymowy znalazło swoje stałe miejsce w procesie nauczania języka niemieckiego, a co za tym idzie, w procesie uzyskiwania pełnych kompetencji językowych.

Bibliografia

- Dieling H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*, Berlin: Langenscheidt.
Duden (1990), *Das Aussprachewörterbuch*, Mannheim: Duden-Verlag.
Frey E. (1993), „Angewandte Phonetik im Unterricht DaF: Methoden und Erfahrungen”, w: *Zielsprache Deutsch 4*.
Funk Koenig, Koithan Scherling (2002), *Geni@! A1-Język niemiecki dla młodzieży*, Warszawa Langenscheidt.
Herbst T. (1992), „Pro-Nunciation; Zur Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache”, w: *Die Neueren Sprachen 1*.
Hirschfeld U. (1995), „Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wie der Lehrer, so der Schüler?”, w: *Fremdsprache Deutsch 12*.
Hirschfeld U. (1995), „Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer”, *DaF 2*.
Karpeta-Peć B., Peć J., Wolski P. (2002), *Fantastisch 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa: Rea.
Kelz H. (1982), *Deutschunterricht für Südostasiaten*, Bonn: Dümmler.
Neunmany M., Schmidt L. (1995), „Sprechmelodie”, w: *Fremdsprache Deutsch 12*.
Seddiki H. (1998), „Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Alger und Oran)”, w: *DaF 3*.
Tertel R. K. (1991), *Wymowa niemiecka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

(maj 2006)

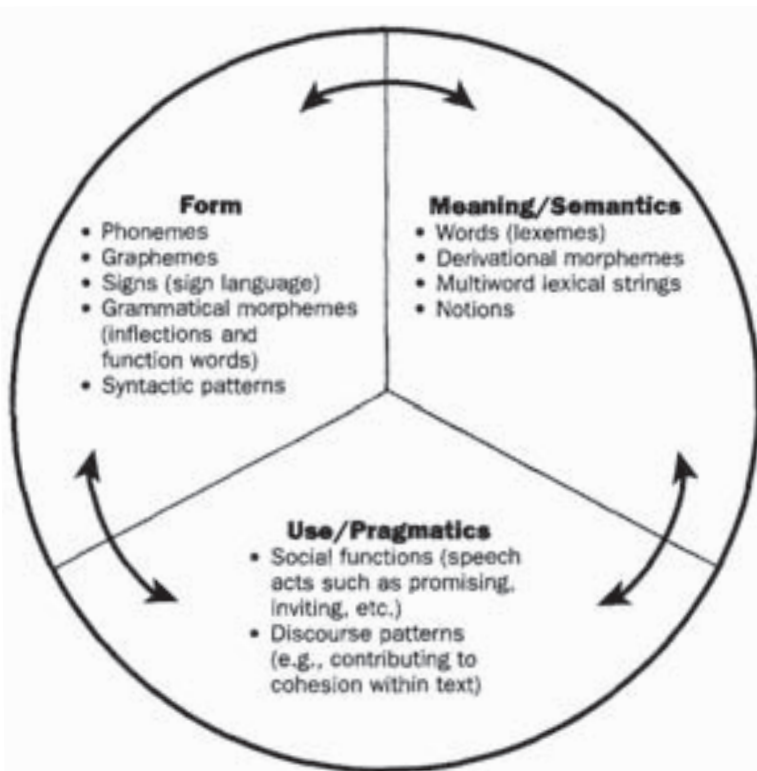
¹⁵⁾ Funk, Koenig, Koithan, Scherling (2002), „Geni@! A 1-Język niemiecki dla młodzieży, Warszawa: Langenscheidt s. 34.

O dynamicznej naturze gramatyki

Czy należy uczyć gramatyki? Albo jak jej uczyć? Trudno odnaleźć w literaturze przedmiotu jednoznaczną odpowiedź. Kontrowersje dotyczące nauczania gramatyki nie milkną od kilku dziesięcioleci. Poglądy badaczy można by umiejscowić gdzieś między dwiema skrajnymi postawami: omawiać zasady gramatyczne lub zaprzestać nauczania gramatyki w ogóle. Ta druga postawa okazała się mało skuteczna: preferowane przez wielu „zanurzenie” w języku nie wystarczy, by zagwarantować wysoki poziom poprawności językowej. Stąd też od jakiegoś czasu można zaobserwować tendencję powrotu do rozważań o skutecznych sposobach postępowania ze strukturami gramatycznymi w klasie. Wzrost zainteresowania gramatyką nie oznacza jednak powrotu do metod tradycyjnych w nauczaniu.

Jednym z nowoczesnych sposobów uczenia gramatyki jest zaproponowane przez Diane Larsen-Freeman w książce *From grammar to grammaring* (2003) „gramatykowanie”. Autorka postuluje zaliczenie gramatyki do repertuaru sprawności językowych – obok pisania, czytania, mówienia i rozumienia ze słuchu. Twierdzi, że mimo iż piąta sprawność jest na pewno ściśle związana z pozostałymi, stanowi odrębną umiejętność: „*umiejętność stosowania struktur gramatycznych poprawnie pod względem formalnym, tak aby wyrazić zamierzone znaczenie adekwatnie do danego kontekstu*” (2003:143)²⁾.

Niniejszy schemat ilustruje proponowane przez Larsen-Freeman rozumienie języka – współzależność między trzema elementami (2003:106).



¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

²⁾ Tłumaczenie: A. Mystkowska-Wiertelak.

Zdaniem Larsen-Freeman (2003:106) na każdy element składają się trzy wymiary: *forma*, czyli fonemy, grafemy, znaki (w języku migowym), morfemy gramatyczne, wzorce syntaktyczne; *znaczenie/semantyka*: słowa, morfemy derywacyjne, wyrażenia, pojęcia oraz *użycie/pragmatyka*, czyli funkcje i wzorce obowiązujące w dyskursie. Aby przeanalizować formę stosując powyższy model, musimy najpierw odpowiedzieć na pytania: *jak tworzy się daną formę*, a następnie: *co ona oznacza i kiedy albo dlaczego się jej używa*.

W ujęciu Larsen-Freeman gramatykowanie to proces, coś, co ludzie robią a nie znają. Gramatyka przestaje być zbiorem zasad o języku, staje się czynnością, a więc, w rezultacie, rzeczownik „gramatyka” nabiera innego nieco znaczenia i staje się czasownikiem: „gramatykować” (używać struktur gramatycznych). Ten neologizm ma w zamyśle autorki oddawać dynamiczną naturę procesu. Thornbury w książce *Uncovering grammar* (2001) twierdzi, że istnieje różnica między gramatyką postrzeganą jako produkt i gramatykowaniem rozumianym jako proces jej tworzenia. Analiza produktu nie sprawi, że użytkownicy będą mogli ten produkt wytworzyć. Niestety, sam opis języka nie wystarcza, żeby uczniowie od razu mogli się posługiwać takim językiem jak opisany. Larsen-Freeman stwierdza, że wiedza zdobyta w procesie sformalizowanej nauki rzadko jest stosowana spontanicznie w trakcie komunikacji, zazwyczaj pozostaje „uśpiona”.

Niezbędnym warunkiem, żeby gramatykowanie zaistniało w naszej klasie jest zmiana sposobu, w jaki postrzegamy język. W swojej książce Larsen-Freeman udowadnia, że to, jakie techniki stosujemy w klasie albo jak uczymy się języka, w znacznym stopniu zależy od sposobu, w jaki rozumiemy język. Wybór metody nauczania czy programu zajęć zależy od naszych poglądów na język. Ktoś, kto uważa, że język to zbiór zasad i prawideł, które ludzie stosują, żeby produkować i rozumieć wypowiedzi, będzie uczył tych zasad i stosował ćwiczenia gramatyczne. Ktoś, kto wierzy, że język to środek interakcji międzyludzkiej – skupi się na dialogach, rozmowach i współdziałaniu. Żeby gramatykować z uczniami, powinniśmy powtórzyć za Larsen-Freeman, że: „język to dy-

namiczny proces tworzenia schematów, polegający na stosowaniu form językowych, aby wyrazić znaczenie w sposób adekwatny w konkretnej sytuacji” (2003:14). Umiejętność tworzenia poprawnego formalnie i adekwatnego w kontekście dyskursu nie może być zaszczerpiona z zewnątrz, jak twierdzi Thornbury (2001:56), ale powstaje w umyśle ucznia w efekcie zetknięcia z bogatym językowo środowiskiem, gdzie nauczyciel ma wiele do zrobienia. Ma zapewnić właściwą ekspozycję, umożliwić interakcję, naukę pojedynczych elementów i odkrywanie prawdziwości systemu, ma pomóc w zauważeniu nieprawidłowości w produkowanym języku, umożliwić restrukturyzację systemu (cf Ellis, 1994). Stąd propozycja Larsen-Freeman nie jest żadną rewolucją; powyższe zadania nie odbiegają od tradycyjnych obowiązków nauczyciela w klasie. Nie trzeba porzucać strukturalnego planu kursu ani opracowywać nowych materiałów. Nie analizowanie struktury, ale promowanie rozwoju i reagowanie na ewoluujący język przejściowy ucznia, powinno być celem działań podejmowanych w klasie. Zarówno ćwiczenia w zakresie ekspozycji, jak i produkcji, powinny obejmować trzy wymiary, jakie posiada każda forma: znaczenie, formę i użycie. Larsen-Freeman przyznaje, że przyswajanie każdego z wymiarów przebiega inaczej i w związku z tym każdego wymiaru należy inaczej uczyć. Co więcej, wybór wymiaru, któremu mamy poświęcić uwagę, powinien w znacznym stopniu zależeć od potrzeb naszych uczniów.

Gramatykowanie wymaga wytworzenia właściwej postawy uczących się. Ich zaangażowanie, motywacja i przekonania, dotyczące języka i uczenia się, mają decydujące znaczenie dla rozwoju umiejętności językowych i akwizycji języka. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie właściwej ekspozycji, zaproponowanie odpowiednich ćwiczeń, ale to zaangażowanie uczących się bezpośrednio kształtuje proces uczenia się/nauczania albo przez zwiększenie liczby interakcji, albo przez podniesienie jakości używanego języka. Nawet słabo motywowani uczniowie odniosą korzyści dzięki zaangażowaniu w działania, które mają dla nich znaczenie. Motywację można podtrzymywać na wiele sposobów, ale, co jest istotne, w środowisku klasy szkolnej, która ma niewiele wspólnego

z naturalnym kontekstem, niezwykle ważnym elementem jest utrzymanie równowagi między pozytywną a negatywną informacją zwrotną. Co więcej, skuteczność w komunikacji i uznanie dla zaangażowania uczniów składa się na poczucie bycia szanowanym i cenionym. Rozbieżność między poglądami nauczyciela a jego uczniów na uczenie się języka może być źródłem problemów i wpływać na obniżenie efektywności nauczania. Dlatego też, zanim podejmiemy próbę gramatykowania, powinniśmy spróbować zmienić niektóre założenia dotyczące gramatyki i tego, jak należy jej uczyć. Diane Larsen-Freeman zaproponowała 7 kroków, które pomagają w promowaniu jej podejścia: Po pierwsze zachęca uczniów, żeby analizowali trzy aspekty danej struktury: znaczenie, formę i zastosowanie. Następnie pokazuje, że żadne z tych form nie mają ani takiego samego znaczenia, ani zastosowania i pozwala uczniom odkryć przyczyny istnienia prawidłowości i zasad.

Kolejny krok to zaangażowanie uczniów w ćwiczenia podnoszące ich świadomość – żeby nauczyli się dostrzegać. Larsen-Freeman niejednokrotnie podkreśla, jak ważne jest uczenie dostrzegania – zauważania struktur (cf Larsen-Freeman, 2000). Przyznaje, że być może teoretyczna wiedza dotycząca struktur nie jest aż tak potrzebna, ale rozwijanie wiedzy świadomej umożliwi dostrzeżenie ważnych elementów i prawideł oraz pomaga uczniom zweryfikować hipotezy, które tworzą o języku. Umożliwi zaważenie przepaści/różnicy między ich językiem a językiem, którego pragną się nauczyć, albo zauważać luki w ich własnym systemie, które nie pozwalają na wyrażenie treści i znaczeń, które pragną przekazać. Hipotezy testuje się w trakcie eksperymentowania i zabawy ze strukturami i, co ważne, reakcja nauczyciela na błędy nie powinna być odczuwana jako jakiegokolwiek ograniczenie eksperymentów z językiem. Niech błędy będą źródłem informacji i punktem wyjścia do nauki.

Zauważywszy, że uczniowie sami chętnie formułują prawa i zasady dla zwiększenia własnego komfortu, Larsen-Freeman pozwala swoim uczniom odkrywać prawidłowości, jednocześnie wskazując, że bez względu na to, jak ogólne jest prawo, to i tak zawsze znajdują się od niego wy-

jątki i że rzadko dzieje się tak, że istnieje jedna odpowiedź na pytanie dotyczące gramatyki. Ponadto Larsen-Freeman próbuje zarazić uczniów entuzjazmem pokazując, że gramatykowanie może być przyjemne i satysfakcjonujące.

Propozycja Larsen-Freeman jest kolejnym przykładem rosnącego zainteresowania takimi stylami nauczania, które wymagają uważnego wsłuchiwania się w to, co i jak mówią uczniowie. Konieczne jest zapewnienie korelacji między tym, co dzieje się w klasie (co proponuje nauczyciel) a gramatyką rozwijającą się w umysłach uczniów. Gramatyka „powstaje” w umysłach, stąd powinna być odkrywana w umysłach, a nie przekazywana przez nauczyciela uczniom jako pakiet, paczka faktów. Okazuje się, że stosowanie tego podejścia nie wymaga opracowywania nowych materiałów, bo też nie materiały wymagają modyfikacji, ale poglądy uczniów i nauczycieli. Analiza formy, znaczenia i użycia formy językowej przesuwają punkt ciężkości z poprawności na przekazywanie znaczenia i adekwatność użycia.

Bibliografia

- Breen M. (1984), „Process syllabuses for the language classroom”, w: C. Brumfit (red.), *General English syllabus design: curriculum and syllabus design for the general English classroom*, ELT Documents 118, Oxford: Pergamon Press, s. 47-60.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2001), *Form-focused instruction and second language learning*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Larsen-Freeman D. (1992), „A non-hierarchical relationship between grammar and communication”, part 1., w: J. Alatis (red.) *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, s. 158-165.
- Larsen-Freeman D. (2000), „An attitude of inquiry: TESOL as science”, w: *Journal of Imagination in Language Learning* 5, s. 10-15.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching Language: From grammar to grammaring*, Boston: Thomson and Heinle.
- Schmidt R. and Frota S. (1986), „Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese”, w: R. Day, (red.) 1986 *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Terrell T. (1991), „The role of grammar in a communicative approach”, w: *Modern Language Journal*, 75 (1), s. 52-63.
- Thornbury S. (1991), *How to teach grammar*, Harlow: Pearson Education.
- Thornbury S. (2001), *Uncovering grammar*, Oxford: Macmillan Heinemann.

(lipiec 2006)

Gramatyka? – Zróbmy to *con amore*

Każdy, kto z gramatyką języka obcego (angielskiego, rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego itd.) ma na co dzień do czynienia – czyli, mówiąc po prostu, nauczyciel tego języka – ma na ten temat rozmaite refleksje. Był czas, kiedy niektórzy z nas dali się przekonać, że trzeba troszczyć się przede wszystkim o treść, a forma wypowiedzi zatroszczy się sama o siebie. Teraz podejście to, jak wiele innych w glottodydaktyce, uległo modyfikacji. Gramatyka znowu jest ważna. Niektórzy z nas odetchnęli z ulgą i wrócili do starych, wypróbowanych metod. Wiele lekcji to znów gramatyka od dzwonka do dzwonka, bo, w przeciwieństwie do słówek czy sprawności językowych, jest ona postrzegana jako element łatwy organizacyjnie – wystarczy podać reguły, przećwiczyć i przetestować – i merytorycznie – mało któremu z nas zdarzyło się, aby uczniowie właśnie w tej dziedzinie go „zagięli”. Są wśród nas i tacy, których gramatyka, podobnie jak uczniów, nieco nuży. Wiedzą oni jednak, że w naszej kulturze edukacyjnej, którą można śmiało nazwać egzaminacyjną, dobry nauczyciel to ten, którego uczniowie odnoszą sukcesy w różnego rodzaju testach, toteż, *nolens volens*, uczą gramatyki.



Lekcje dobre i lekcje z gramatyki

Jak to wszystko wygląda z drugiej strony katedry? Jakiś czas temu podczas praktyk obserwacyjnych, które są elementem kształcenia pedagogicznego na studiach neofilologicznych, poleciłam moim studentom opisanie najlepszej i najgorszej lekcji, którą widzieli. Opisy dobrych i złych lekcji były bardzo różne, łączyły je jednak pewne wspólne elementy. W przypadku lekcji, które podobały się studentom, były to: atrakcyjność ćwiczeń, różnorodność, ich dynamika i spójność. Nuda i kłopoty z dyscypliną nato-

miast były wspólne dla lekcji nieudanych, lekcji, których większość – niespodzianka? ... a może niekoniecznie – była poświęcona gramatyce.

Co na lekcjach ocenionych jako nieudane zaobserwowali studenci? Oto kilka cytatów z ich prac zaliczeniowych:

- ▶ „Lekcja dotyczyła czasu *past simple*. Przez pół lekcji nauczycielka próbowała wyciągnąć od uczniów jakąś wiedzę o zasadach użycia ww. *Bezskutecznie*”.
- ▶ „Ta lekcja to było całkowite fiasco. 45 minut z gramatyką! Nic dziwnego, że uczniowie dość szybko zignorowali nauczyciela i zajęli się swoimi sprawami”.
- ▶ „Nauczycielka robiła z klasą *drill* gramatyczny. Ograniczała się do komentarzy „dobrze” lub „źle”. Nie było mowy o tym, gdzie i kiedy należy używać struktur z ćwiczenia”.
- ▶ „Sprawdzanie zadania domowego. Nikt nie ma ćwiczeniówki. Nauczyciel, wyraźnie zły, każe robić ćwiczenie gramatyczne z podręcznika. Po 10 minutach okazuje się, że większość ma to ćwiczenie źle. Nauczyciel, teraz już naprawdę wściekły, robi to ćwiczenie sam”.
- ▶ „Lekcja poświęcona była czasowi *present perfect*. Nauczycielka dała uczniom stos ćwiczeń do zrobienia i zajęła się czymś innym, chyba poprawianiem testów. Uczniowie poszli w jej ślady – szybko znaleźli sobie inne zajęcia”.
- ▶ „Lekcja powtórzeniowa z gramatyki. Połowa klasy nic nie robi – twierdzą, że zapomnieli zeszytów ćwiczeń”.
- ▶ „Nauczyciel rozdał *handouty* z ćwiczeniami. Dał klasie pół godziny na wykonanie testu. Wyszedł z klasy. Wrócił po pięciu minutach. Pod koniec lekcji zapytał, jak idzie. Uczniowie coś mu odmruknęli”.

Można by zapytać, czy opisy te nie brzmią znajomo, ale ja ograniczę się do uwag merytorycznych, które mają być próbą odpowiedzi na pytanie, dlaczego studenci zobaczyli to, co zobaczyli.

1) Autorka jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

Gramatyka – lekarstwo gorsze od choroby

Problemy z gramatyką wynikają przede wszystkim z faktu, iż z refleksji na jej temat, opisanych we wstępie do niniejszego artykułu, prawdziwa jest tylko ta, że gramatyka jest niezbędna. Bez niej nie tylko nie da się zdać egzaminów. Niemożliwe jest także skuteczne porozumiewanie, ponieważ w wypowiedzi różne funkcje są realizowane przez różne struktury. Co więcej, formy gramatyczne mają swoją semantykę, bez znajomości której nie da się ani zrozumieć, ani wyartykułować rozmaitych niuansów znaczeniowych. Nieprawdą jest natomiast, że gramatyka jest łatwa i że musi być nudna. Gramatyka języka obcego jest bardzo trudna, na co dowodem może być grubość podręczników do gramatyki, a także – a może przede wszystkim – fakt, że prezentowana w nich teoria często odbiega od praktyki komunikacyjnej. Przy tym wszystkim jednak mało jest dziedzin tak ciekawych jak gramatyka! Przyglądanie się formom językowym jest jak praca detektywa – dostrzeganie pewnych prawidłowości, weryfikacja hipotez, śledzenie wszelkich „odchyleń od normy” – wciągająca i dająca wiele satysfakcji intelektualnej. Reasumując, diagnoza, którą można postawić zdyskwalifikowanym przez studentów lekcjom, jest, moim zdaniem, następująca – opisane zajęcia skończyły się porażką, ponieważ nauczyciel uczył gramatyki tak, jakby była ona łatwa i nudna, podczas gdy gramatyka jest trudna i fascynująca. I z takiego założenia należy wychodzić przygotowując lekcję gramatyczną.

Zanim zaprezentuję swoje poglądy – i praktyczne rozwiązania – dotyczące wspomnianych wyżej przygotowań, chciałabym upewnić czytelnika, że dobrze mnie zrozumiał. Tak, chodzi mi o lekcję gramatyczną, czyli lekcję, która w całości lub w części jest poświęcona wyłącznie gramatyce. Jestem przekonana, że oprócz wiedzy na temat gramatyki języka obcego, którą uczeń zdobywa, często nieświadomie, przez jedynie obcowanie z tym językiem, niezbędna jest ogromna praca nad językiem jako zbiorem form gramatycznych, świadoma, kontrolowana i wspierana przez nauczyciela. Nauczyciela, który ma świadomość, że materiał, nad jakim pracuje, jest wymagający, ale i niezmiernie ciekawy.

Gramatyka – uczymy się od dobrego ucznia, czyli o znaczeniu zdolności językowych

Jeżeli chodzi o rozwiązanie praktyczne, to w przypadku gramatyki – jak w wielu innych – możemy uczyć się od dobrego ucznia (Rubin, 1975). Odpowiedź na pytanie, jak uczyć gramatyki skutecznie i w atrakcyjny sposób, wynika bowiem z analizy predyspozycji określanej jako „zdolności językowe”. W opinii teoretyków (Carroll i Sapon, 1959; Skehan, 2001) ten niezwykły dar to tak naprawdę dość fortunne połączenie:

- ▶ wrażliwości na melodię języka obcego,
- ▶ pamięci oraz
- ▶ umiejętności analitycznego myślenia, dostrzegania pewnych prawidłowości i kojarzenia faktów.

Przy czym pierwszy czynnik traci znaczenie w miarę zaawansowania w nauce języka a na plan pierwszy wysuwa się pamięć (Skehan, 2001; według Skehana myślenie analityczne ma nieco mniejsze znaczenie) lub myślenie analityczne (Rysiewicz 2006; zdaniem Rysiewicza zdolności analityczne są dużo ważniejsze niż pamięć, choć docenia on znaczenie tej ostatniej, zwłaszcza tzw. pamięci tekstowej). Skoro tak, to tytułowe uczenie gramatyki *con amore* – w sposób skuteczny, przyjemny i adekwatny do wyzwania, jakie stawia przed nami gramatyka – będzie odwoływać się właśnie do:

- ▶ pamięci,
- ▶ analitycznego myślenia.

Prawdą jest, że nie wszyscy posiadają takie zdolności – nie każdy może się poszczycić znakomitą pamięcią czy umysłem wybitnie analitycznym – ale klasa językowa daje wiele możliwości, aby pamięć wspomagać lub organizować pracę detektywa-językoznawcy, i by czerpać pożytek edukacyjny z takiej działalności. W praktyce oznacza to, że po pierwsze trzeba z uczniami „kuć”, a po drugie trzeba ich uwrażliwiać na formy językowe i nauczyć zauważać to, co formalnie istotne. Formy pracy właściwe dla obu tych dróg postępowania przedstawię poniżej.

Gramatyka – kujemy *con amore*

Uczenie się na pamięć całych fragmentów wypowiedzi, zawierających struktury gramatyczne

ne – odsądzone od czci i wiary razem z metodą audiolingwalną, której było podstawą – zasługuje na nobilitację. Teraz dryl powinno się, ze względów wymienionych we fragmencie artykułu, dotyczącym zdolności językowych, wyrzucić złotymi zgłoskami na ścianach klas językowych. Z jednym zastrzeżeniem – dryl XXI wieku musi mieć atrakcyjną oprawę. Z form wymienionych poniżej niektóre są bardziej a inne mniej znane. Te pierwsze wymieniam dla porządku; pozostałe – by je popularyzować; wszystkie – ze względów osobistych, jako że stanowią one mój własny ulubiony repertuar ćwiczeń gramatycznych.

▼ Dryl w formie gry komunikacyjnej nie jest niczym nowym w glottodydaktyce. Na wypadek, gdyby ktoś nie znał jeszcze tej formy gramatycznej aktywności, podam, że w grze komunikacyjnej jej uczestnik, aby uzupełnić brakujące informacje, musi wielokrotnie użyć zadanych struktur gramatycznych w pytaniach, które kieruje do pozostałych uczestników gry (partnera, kolegów z grupy/całej klasy) i w odpowiedziach, których sam udziela.

Przykład gry komunikacyjnej:

Gra dla całej klasy; poziom – początkujący. Każdy uczeń otrzymuje karteczkę z informacją: „Nazywasz się _____ (np. Marcel) masz _____ (np. 13) lat i interesujesz się _____ (np. muzyką). W klasie jest twoje „drugie ja”. Znajdź je”. Przed rozpoczęciem poszukiwań klasa układa trzy pytania, które nauczyciel poprawnie zapisuje na tablicy i upewnia się, że wszyscy potrafią je bezbłędnie przeczytać.

▼ Dryl w formie gry karcianej lub planszowej to kolejny klasyk. Elementem uatrakcyjniającym i motywującym do opanowania zadanej struktury gramatycznej jest związana z tego typu rozrywkami rywalizacja.

Przykład gry karcianej:

Czamy Piotruś. Dobieramy w pary: 1) dwie części zdania warunkowego; 2) wyrażenie przymkowe i przymek; 3) zdanie i czasownik w odpowiednim czasie; 4) ...

Przykład (zadania z) gry planszowej:

Ciągnij kartę. Wykonaj zadanie gramatyczne. Za każdy dobrze rozwiązany problem przesuń pionek o jedno pole do przodu.

▼ Dryl w formie łańcucha wydarzeń jest inną znaną formą, która nie tylko pomaga ćwiczyć pamięć tekstową, ale także pozwala manipulować strukturami.

Przykład łańcucha:

Stwórz kolejne ogniwo łańcucha, wykorzystując ogniwo poprzednie:

Przykład:

Wszedłszy do pokoju, zapalił światło.

Zapaliwszy światło, ujrzał stos papierów na podłodze.

Ujrawszy stos papierów na podłodze, z niepokojem zajrzał do szuflady.

Zajrawszy do szuflady....

▼ Dryl w formie wiersza ma wiele zalet. Przede wszystkim wiersze gramatyczne to formy krótkie, więc łatwo je „wykuć”. Co więcej, łatwo z wiersza zrobić piosenkę lub chociażby gramatyczny rap (kolejny klasyk), który wykonany całą klasą nie tylko zapada w pamięć, ale i stanowi formę gimnastyki śródlekcyjnej. W końcu wreszcie pisanie wierszy na lekcji gramatyki to zdecydowanie wyłamywanie się poza ramy utartych schematów, więc o nudzie nie może być mowy.

Przykład wiersza:

Ułóż krótki wiersz (może być biały), używając wszystkich wymienionych poniżej wyrażań przymkowych:

usiąść do, usiąść na, usiąść przy, usiąść z, usiąść przed, usiąść za, usiąść po, usiąść dla

Efektom pracy uczniów może być następujący utwór:

Usiąść to radość:

Usiąść przy tobie,

Usiąść z książką na trawie

(i usiąść z nią po turecku),

Usiąść do stołu z rodziną,

Usiąść dla odpoczynku

Ale też ...

... usiąść i płakać

Usiąść przed komputerem

(To znaczy usiąść do pracy),

Lub w kinie usiąść pechowo
za babą w wielkim berecie.

▼ Dryl w formie wyścigów dyktujących to forma zabawy znana w literaturze anglojęzycznej jako *running dictation* polegająca na tym, że zadany przez nauczyciela tekst jest wyeksponowany

w pewnej odległości od uczestniczących w zabawie zespołów. Każda grupa wybiera dyktującego (najlepiej, jeśli jest to funkcja przechodnia), którego zadaniem jest podejść (zazwyczaj podbiec) do tekstu, nauczyć się jego fragmentu na pamięć, wrócić do grupy, podyktować ten fragment itd. Jeśli lekcja dotyczy gramatyki, nauczyciel powinien zadbać, aby tekst obfitował w struktury gramatyczne, które akurat należy poćwiczyć.

▼ Dryl w formie fiszek – małych karteczek do nauki słówek, które nadają się wyjątkowo dobrze do drylowania gramatyki. Zestaw gramatyczny to komplet fiszek, gdzie na awersie wpisano zdanie do rozwiązania, a na rewersie – odpowiedź z klucza. Niby nic, ćwiczenie z kluczem, ale forma fiszek sprawia, że zwykłe staje się niezwykłe. Dzieje się tak dlatego, że intelektualna gimnastyka zostaje wzbogacona o „prace ręczne” – fiszki trzeba przekładać (coś dla motoryków). Każdemu zdaniu odpowiada oddzielna karteczka, więc uczeń ma mniejsze szanse na rozproszenie uwagi (coś dla wzrokowców). Zadanie przeważnie wykonuje się w parach, toteż uczeń nie tylko widzi zdania do rozwiązania, ale i słyszy głośne myślenie partnera (coś dla słuchowców).

Powyższa lista nie jest z pewnością kompletna, ale celem niniejszego artykułu jest promocja nie tyle konkretnych rozwiązań, co raczej pewnego stylu myślenia i podejścia do uczenia gramatyki. Należy przy tym podkreślić, iż oparcie ćwiczeń gramatycznych na pracy pamięciowej jest godne polecenia nie tylko dlatego, że pozostaje w zgodzie z tym, co wiemy o zdolnościach językowych. Wprowadzenie do pamięci długotrwałej gotowych wyrażen opartych na poznanych strukturach gramatycznych niezwykle usprawnia produkcję językową, czyli mówienie i pisanie. Nikt chyba nie wątpi, że kiedy trzeba przetwarzać dane w czasie rzeczywistym „gotowce” (całe wyrażenia czy nawet zdania), z których można zbudować wypowiedź, gwarantują większą płynność niż materiał językowy, który dopiero trzeba „przetworzyć” przy użyciu procedur zwanych regułami gramatycznymi.

Droga przez pamięć jednak, o czym była mowa we wstępie do niniejszego artykułu, to tylko jedna z dwóch możliwości; druga to

Gramatyka – i ty możesz zostać detektywem,

czyli metoda uczenia odwołująca się do zdolności analitycznego myślenia – dostrzegania pewnych prawidłowości i wyciągania na ich podstawie wniosków, dotyczących funkcjonowania języka jako systemu. Taka forma pracy dydaktycznej nosi nazwę podnoszenia – lub treningu – świadomości językowej (*language awareness raising*)²⁾. Poniżej – kilka pomysłów, jak to robić na lekcji języka obcego.

▼ Głośne czytanie – jest koniecznością, do której nie trzeba przekonywać nauczyciela, a jednocześnie sytuacją stwarzającą pewne problemy organizacyjne. Jak bowiem zapanować nad klasą, kiedy uwaga nauczyciela koncentruje się na czytającym a pozostali uczniowie nudzą się? Odpowiedzią i rozwiązaniem jest zadanie detektywistyczne dla tych bezczynnych. Kiedy wybrany przez nauczyciela lektor czyta, pozostali uczniowie – w grupach lub parach – prześwietlają tekst pod kątem:

- ▶ ciekawych wyrażen przyimkowych,
- ▶ kontekstów, w których użyto czasu/czasów, będącego/będących przedmiotem lekcji,
- ▶ wyższych i najwyższych stopni różnych przymiotników, różnic i powtarzających się tendencji,
- ▶

▼ Gramatyczne *cura te ipsum*, czyli poprawianie błędów w myśl zasady „zrób to sam”. Nauczyciel monitoruje uczniów, którzy komunikują się ustnie lub pisemnie, zbiera błędy i przedstawia uczniom do samodzielnej poprawy. Zadaniem detektywa jest „namierzyć” błąd, poprawić go i uzasadnić korektę.

▼ Mam twój klucz – to ćwiczenie gramatyczne wykonywane w parach. Opiera się na zasadzie znanej z *Kubusia Puchatka*, że znacznie łatwiej coś przeczytać, gdy wie się, co jest napisane. Wersja zmodyfikowana na użytek ćwiczeń gramatycznych brzmi – wiem, jak zrobić ćwiczenie, jeśli mam klucz. W praktyce uczeń A dostaje ćwiczenie 1 (z odpowiedziami) i ćwiczenie 2 (bez odpowie-

²⁾ Ograniczenia formalne, jakie nakłada na autora długość pojedynczego artykułu, nie pozwalają mi szerzej zająć się tym zagadnieniem. Zainteresowanych odsyłam m.in. do prac Ewy Piechurskiej-Kuciel, w tym artykule, który ukazał się na łamach *Języków Obcych w Szkole* (nr 2/2002 – numer, w którym przeważają artykuły o uczeniu gramatyki).

dzi) a uczeń B – ćwiczenie 1 (bez odpowiedzi) i ćwiczenie 2 (z odpowiedziami). Zadaniem obu uczniów (którzy na tym etapie pracują indywidualnie) jest, w pierwszej kolejności, przyrzeć się ćwiczeniu, do którego mają klucz i zastanowić, opierając się na znanych regułach gramatycznych i kontekście wypowiedzi, dlaczego została użyta taka a nie inna struktura gramatyczna. Następnie obaj robią drugie, pozbawione klucza ćwiczenie. W końcu, współpracując, sprawdzają sobie nawzajem ćwiczenia i starają się wytłumaczyć partnerowi wybór konkretnej formy językowej, opierając się na wynikach „śledztwa” z pierwszej części zadania.

▼ Fiszki, których zasadę działania opisałam już w części artykułu poświęconego pamięci, nadają się też znakomicie do pracy detektywistycznej. To, że na odwrocie znajduje się klucz, sprawia, iż na pierwszym etapie szuka się odpowiedzi, na drugim (po sprawdzeniu poprawnej odpowiedzi na odwrocie) natomiast – „motywu zbrodni”, czyli uzasadnienia, dlaczego klucz podaje takie a nie inne rozwiązanie. Dodatkowym plusem takich śledztw – uwaga ta dotyczy w równym stopniu fiszek i ćwiczenia „mam twój klucz” – jest fakt, iż dochodzenie prowadzi para/grupa detektywów i nie tyle chodzi tu o konstatację, że „dwie/trzy głowy to nie jedna”, co o prawdziwy atut takiego układu sił, czyli „współuczucie” (*collaborative learning*).

▼ Co by było, gdyby? – to rodzaj refleksji nad tekstem, podczas której nauczyciel i uczniowie przyglądają się formom gramatycznym w kontekście i zastanawiają się wspólnie. DLACZEGO konkretny czas/tryb/okres warunkowy/przedimek został użyty i jak zmieniłoby się znaczenie wypowiedzi, gdyby użyć innego czasu/trybu/okresu warunkowego/przedimka. Takie badanie może przerodzić się w większy projekt, którego wykonawcy-uczniowie będą mieli za zadanie przeprowadzić wywiad z rodzimym użytkownikiem języka i jego właśnie zapytać „dlaczego” i „co by było, gdyby”.

Rodzimy użytkownik języka – o którym mowa powyżej, a który reprezentuje coś, co można określić jako autentyzm w nauce języka obcego – został wprowadzony do rozważań o uczeniu gramatyki nieprzypadkowo. Jeżeli wrócimy do punktu wyjścia, czyli założenia, że instruktaż gramatyczny na lekcji języka obcego musi się

opierać na wykorzystaniu pamięci i umiejętności analitycznego myślenia, to oczywiste wydaje się, że to, co powinno:

- ▶ zostać zapisane w pamięci długotrwałej czy
- ▶ być przedmiotem analizy i podstawą do stawiania hipotez, dotyczących natury języka, musi nosić znamiona autentyczności.

Dlatego swoje rozważanie o uczeniu gramatyki *con amore* chciałabym zakończyć stwierdzeniem, że najlepiej byłoby, gdyby dydaktyczna pasja, znajdująca ujście w opisywanych – i nieopisywanych – przeze mnie formach pracy nad gramatyką odnosiła się właśnie do tekstów autentycznych.

Na samym końcu pozwolę sobie jeszcze na małe *post scriptum*, ponieważ zdaję sobie sprawę, iż prezentowanemu tu poglądom można zarzucić pewną lukę. „Co z podejściem dedukcyjnym, co z regułami gramatycznymi?” – zapyta czytelnik, „Czy w świetle tego, co się tu deklaruje, należy zarzucić ich nauczanie?”. Cóż, biorąc pod uwagę, że schematowi prezentacja-praktyka-produkcja można postawić oba zarzuty, od których wyszłam w swoim artykule, to znaczy, że jest nudny i w znikomym stopniu ułatwia rozumienie gramatyki, odpowiedź powinna brzmieć „dedukcji już dziękujemy”. Pozostaje jednak pewne „ale”. Czytelne, przejrzyste reguły postępowania w ogóle, a gramatyczne reguły języka obcego w szczególności są niezbędnym punktem odniesienia dla kogoś, kto zмага się z przedsięwzięciem tak karkołomnym, jak nauka języka obcego. Uczmy więc reguł, by dać naszym uczniom poczucie bezpieczeństwa. Ale nie uczmy reguł wyłącznie; nie przede wszystkim; nie do upadłego (ucznia i/lub nauczyciela). Bo gramatyka języka obcego zasługuje na więcej. Więcej uczucia.

Bibliografia:

- Carroll J. B., Sapon S. M. (1959), *Modern Language Aptitude Test*, New York: Psychological Corporation.
- Piechurska E. (2002), „O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy”, w: *Języki Obce w Szkole 2/2002*.
- Piechurska-Kuciel E. (2005), *The Importance of Being Aware. Advantages of Explicit Grammar Study*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rubin J. (1975), „What the good language learner can teach us”, w: *TESOL Quarterly* 9, s. 41-51.
- Rysiewicz J. (2006), „Aptitude profiles of successful FL learners – cluster analysis”. Referat wygłoszony na *XVIIIth International Conference on Foreign/Second Language Acquisition*. Szczyrk, Polska.
- Skehan P. (2003), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

(lipiec 2006)

Techniki polisensoryczne w nauczaniu języka obcego uczniów z dysleksją rozwojową na szczeblu gimnazjalnym

1. Uczeń dyslektyczny na lekcji języka obcego

W ostatnich latach wyraźnie wzrosło zainteresowanie uczniem dyslektycznym w kontekście nauki języków obcych. Wyrazem tego są m.in. publikacje Butkiewicz i Bogdanowicz (2004), Bogdanowicz i Smoleń (2004) oraz Jurek (2004). Niewątpliwie przyczyniły się do tego rozporządzenia MEN, nakładające na nauczycieli obowiązek dostosowania wymagań do specyficznych trudności ucznia, regulujące dostosowanie wymogów egzaminacyjnych do potrzeb uczniów z dysleksją, a wreszcie przewidujące możliwość zwolnienia ucznia z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego²⁾.

Mimo ożywienia w tej dziedzinie, znajomość potrzeb uczniów dyslektycznych u nauczycieli języków obcych jest ciągle jeszcze mało zadowalająca (Brejnak, 2003:141; Nijakowska, 2000). Celem tego artykułu jest przybliżenie nauczycielom metod pracy odpowiadających potrzebom uczniów dyslektycznych z uwzględnieniem specyfiki polskiego gimnazjum.

Uczeń z dysleksją ma specyficzne trudności w przetwarzaniu kodu językowego, zwłaszcza w czytaniu i pisaniu. Zgodnie z definicją opublikowaną w 1994 r. przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji „dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie, charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego (*phonological processing abilities*). Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego

zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się trudnościami w zakresie różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu (*reading problems*) dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania (*writing*) i poprawnej pisowni (*spelling*)” (za: Bogdanowicz, 2003a:497).

Ponadto u osób dyslektycznych często stwierdza się zaburzenia uwagi i deficyty pamięci krótkotrwałej (Peer, Reid, 2003:59n). Ponieważ zaburzenia o charakterze dyslektycznym dotyczą funkcji bardzo istotnych w procesie nauki języka obcego, uczniowie dyslektyczni znacznie częściej niż ich rówieśnicy mają w szkole trudności na lekcjach z tego przedmiotu. Dlatego też nauczyciele języków obcych powinni być szczególnie wyczuleni na trudności tej grupy uczniów i być odpowiednio przygotowani do pracy z nimi.

Ze względu na duże zróżnicowanie formy i siły zaburzeń dyslektycznych potrzeby uczniów mogą być bardzo różnorodne, a w niektórych przypadkach wręcz przeciwstawne. W związku z tym w pracy z uczniem dyslektycznym jest wskazana daleko posunięta indywidualizacja, o którą jednak nie jest łatwo podczas regularnych zajęć szkolnych w gimnazjach. Możliwość zrealizowania postulatu o indywidualizacji daje wprowadzenie specjalnych zajęć dodatkowych dla uczniów z dysleksją, u których stwierdza się wolniejsze tempo przyswajania materiału lub wdrażanie uczniów do pracy półautonomicznej, co w wieku gimnazjalnym z punktu widzenia psychologii rozwojowej jest już możliwe i pożądane (Wilczyńska, 2002:21,318).

Indywidualizacja i autonomizacja procesu uczenia się języka obcego nie powinna jednak oznaczać wykluczenia uczniów dyslektycznych z regularnych zajęć szkolnych (Peer, Reid, 2000:6; Schneider, Crombie, 2003:1n). Nie chodzi tu

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. §6, ust. 1 i §32, ust.1 (Dz.U. z 2001 r. Nr 29, poz. 323) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r., §1, ust. 3 (Dz. U. Nr 46, poz. 433).

przy tym tylko o wykluczenie fizyczne, kiedy uczniowie nie uczestniczą w zajęciach, lecz także o wykluczenie ich z aktywnego udziału w lekcji przez ignorowanie ich potrzeb. Aby umożliwić uczniom dyslektycznym integrację w zbiorowy (szkolny) system uczenia się, konieczna jest ze strony nauczyciela języka obcego modyfikacja wielu aspektów jego pracy – od sporządzania konspektu zajęć, przez jego realizację i ewaluację pracy własnej i uczniów. W tym artykule przedstawię tylko jeden z licznych kroków adaptacyjnych, pozwalających na włączenie uczniów z dysleksją w tok zajęć szkolnych: wprowadzenie technik polisensorycznych w nauczaniu języka obcego.



2. Zastosowanie technik polisensorycznych w nauczaniu języków obcych

Niezwykle istotne dla ucznia z dysleksją jest prawidłowe podejście ze strony nauczyciela. Przyjazny uczniowi z dysleksją nauczyciel to nie taki, który wymaga od niego mniej niż od innych – chociaż w opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych można znaleźć czasami zalecenie obniżenia wymagań – lecz taki, który oczekuje od niego, by pracował na miarę swoich możliwości i stwarza mu po temu warunki (Peer, Reid, 2003:21). Jednym z ważniejszych działań, pozwalających stworzyć uczniowi dyslektycznemu dobre warunki do uczenia się, jest zastosowanie technik polisensorycznych.

Techniki polisensoryczne (określane również jako multisensoryczne, wielobodźcowe, wielozmysłowe – por. Jurek, 2004e:28) to takie sposoby nauczania, które angażują wiele różnych zmysłów: nie tylko słuchu (który zdaje się przeważać w nauczaniu szkolnym – Peer, Reid, 2003:12), lecz także wzroku i dotyku, wykorzystując dodatkowo wrażenia ruchowe (kinestetyczne).

Stosowanie technik polisensorycznych nie tylko pomaga uczniom dyslektycznym w przyswajaniu materiału, ale również ożywia zajęcia i jest najczęściej przyjmowane z entuzjazmem również przez uczniów niedotkniętych dysleksją (Schneider, Crombie, 2003:11). Techniki polisensoryczne w związku z tym dobrze nadają się do nauki grup mieszanych, z jakimi najczęściej

spotykają się nauczyciele szkół publicznych w swojej codziennej pracy.

Poniższe przykłady technik stymulujących różne zmysły w nauczaniu języków obcych zostały zaczerpnięte głównie z publikacji Schneider, Crombie (2003) ze względu na małą dostępność polskich opracowań tego typu. Nie znaczy to jednak, że rozwiązania takie nie nadają się do przeniesienia na polskie warunki szkolne. Część z nich została z powodzeniem wdrożona przeze mnie w warunkach polskiego gimnazjum publicznego. Schneider i Crombie są przekonane, że proponowane przez nie zasady nauczania i uczenia się można wdrożyć w każdym kraju i zaadaptować na potrzeby każdego języka obcego (2003:vii, xi), a potwierdza to wydana niedawno w Polsce książka Butkiewicz i Bogdanowicz (2004). Żywię nadzieję, że proponowane tutaj rozwiązania mogą być pomocne i stać się źródłem inspiracji w pracy również dla polskich nauczycieli.



2.1 Zmysł wzroku

Silną stroną uczniów dyslektycznych jest zwykle pamięć wzrokowa. Należy zatem pamiętać, by włączyć w zajęcia formy prezentacji zawierające bodźce wzrokowe, jako bardziej stymulujące dla osób z dysleksją. Wizualizacja materiału pomoże im przyswoić sobie i zapamiętać nowe treści, a jednocześnie nie przeszkodzi w percepcji pozostałym uczniom.

Błędne jest jednak przypuszczenie, że wizualizacja to po prostu zaprezentowanie wykładanych treści w formie pisanej: np. jako notatki, planu czy schematu umieszczonego na tablicy, w formie plakatu albo na folii do rzutnika. Niewątpliwie połączenie dwóch form kodowania: pisma i mowy, jest dla osób z dysleksją korzystne. Zaleca się na przykład, by uczniowie dyslektyczni czytając lektury korzystali z książek nagranych na płytach, śledząc jednocześnie tekst drukowany (Jędrzejowska, Jurek, 2003:584). W ten sposób, zależnie od przeważających u konkretnych osób deficytów (w zakresie analizy fonologicznej lub wzrokowej) mogą one czytać skuteczniej. Jednak w nauce języka obcego przez wizualizację należy przede wszystkim rozumieć łączenie tekstu mówionego lub czytanego z obrazem. Wizualizację można stosować w nauczaniu właściwie wszystkich systemów i sprawności językowych:

► **2.1.1 W nauczaniu leksyki** wizualizacja narzuca się jako bezpośrednie zilustrowanie znaczenia słów i ewentualnie zwrotów, przez pokazanie np. obrazka z jabłkiem i podpisu w języku obcym, np. *an apple* oraz wypowiedzenie nauczanego słowa na głos. Ilustrując zwroty można pokazać np. zdjęcia albo obrazki osób witających lub żegnających się o różnych porach dnia, wypowiadających stosowne do okoliczności formuły, jak np. *Bonjour! Bonsoir! Bonne nuit!* – taki sposób prezentacji można znaleźć m.in. w podręczniku *Panorama 1* (Giradet, Cridlig, 1996:12, 31). Podobnie można również zilustrować podziękowanie, przeprosiny, prośbę itd. Przy ilustracji słów abstrakcyjnych można wykorzystać powszechne metafory lub stereotypy (np. znaczenie słowa *miłość* można zilustrować przez fotografię pary w ramce – sercu). Ilustrując powiedzenia idiomatyczne warto w zabawny sposób połączyć występujące w nich wyrazy z ich przenośnym znaczeniem: np. ilustracją do angielskiego powiedzenia *be as right as rain* (poczuć się lepiej, „stanać na nogi”) może być stojący w deszczu na baczność na swoim łóżku uśmiechnięty pacjent.

Głównym problemem przy wykorzystaniu tej prostej techniki jest często – zwłaszcza dla początkujących nauczycieli – zebranie odpowiednich obrazków. Materiał ilustracyjny w podręcznikach nie zawsze jest wystarczający, dlatego warto zbierać zdjęcia z gazet, magazynów i katalogów, fotografie amatorskie i artystyczne. Można też wykonywać ilustracje samodzielnie lub – co jest szczególnie pożądane – zachęcać uczniów do ich przygotowywania. Stosowanie tej techniki nie powinno jednak się przerodzić w rysowanie obrazków do lekcji – gdyż taka forma pracy, przypominająca zajęcia z nauki wczesnoszkolnej, może zostać potraktowana przez gimnazjalistów jako infantylna i wywołać niechęć, opór, a w konsekwencji – osłabić motywację do nauki języka (por. Scrivener, 2005:330). Zamiast obrazków można w celach ilustracyjnych wykorzystać realia, tj. przedmioty z życia codziennego. Czasami rozwiązanie takie narzuca się samo, w odniesieniu do takich słów jak *krzesło, biurko, tablica, drzwi* – których desygnaty znajdują się w każdej klasie. Warto jednak czasem sięgnąć po inne przedmioty, w tym także po małe zabawki dziecięce, które pozwolą zilustrować np. znaczenie słów *samochód, samolot, miś, stoł* itd.

► **2.1.2 W nauczaniu gramatyki** techniki wizualizacyjne często ograniczają się wyłącznie do schematów i tabel. Niewątpliwie schematy i tabele pomagają uporządkować wiedzę, warto jednak rozszerzyć zastosowanie wizualizacji w tej dziedzinie.

Pierwszym, najprostszym sposobem zwiększenia oddziaływania na zmysł wzroku jest wykorzystanie barw do zapisu słów lub struktur gramatycznych. Wykorzystanie tej techniki, angażując zmysł wzroku, pobudza także do refleksji metafizycznej. Nauczyciel umawia się z uczniami, jakim kategoriom gramatycznym zostaną przypisane odpowiednie barwy. Można na przykład ustalić, że dane kolory będą odzwierciedlać rodzaj rzeczownika. Dla języka niemieckiego można przykładowo przyjąć, że na niebiesko nauczyciel zapisuje rzeczowniki rodzaju męskiego, jak *der Himmel* (niebo), na czerwono – żeńskiego, jak *die Rose* (róża), na zielono – nijakiego, jak *das Gras* (trawa). Podobny kod (z pominięciem rzecz jasna rodzaju nijakiego) można zaadaptować do nauki języka francuskiego, kierując się barwami zwyczajowo kojarzonymi z *le ciel* i *la rose*. Można naturalnie przyjąć inny kod kolorystyczny dla odzwierciedlenia rodzaju gramatycznego, ważne jest jednak, by wybrane kolory wiązały się z bezpośrednio doświadczaną na co dzień rzeczywistością, gdyż osoby dyslektyczne myślą obrazowo i potrzebują w nauczaniu języka odwołania do konkretnych przedmiotów. Przystawiając sobie nowe rzeczowniki, uczniowie powinni zapisywać je kolorem wybranym uprzednio dla ich rodzaju gramatycznego (nie pomijając jednak rodzajnika w językach, w których się go stosuje) i próbować połączyć go ze słowem-wzorem: np. ucząc się słowa *das Spiel* (gra, zabawa), uczniowie powinni zapisać je zielonym kolorem i skojarzyć z podanym powyżej *das Gras*, np. przez wyobrażenie sobie dzieci grających w piłkę na trawie czy turlających się po zielonym stoku.

Kolorami można też kodować części mowy (np. czasowniki zapisywać na żółto – kojarząc to z tym, że „*czas to pieniądz*” lub z drogim złotym zegarkiem, który odmierza czas, a rzeczowniki na brązowo – kojarząc sobie, że solidne rzeczy są wykonane z dębowego drewna, przymiotniki na czerwono – bo ożywiają i upiększają wypowiedź itd.) czy części zdania. Przez zastosowanie innego koloru albo zakreślenia w innym kolorze można zwrócić uwagę uczniów na daną część mowy albo

zdania, np. na czasownik modalny, na orzeczenie bądź podmiot – ułatwiając im w ten sposób analizę struktur zdaniowych i przyswojenie sobie niezbędnych wiadomości metajęzykowych. Można też, zamiast pisać innym kolorem, pisać na kolorowych kartkach – wykorzystując barwne tło jako element ilustrujący. W podanym przykładzie wyjściowym zapisujemy wtedy niemieckie rzeczowniki rodzaju męskiego na kartkach niebieskich, żeńskiego – na czerwonych, a nijakiego – na zielonych. Taką technikę można polecić uczniom do pracy w domu, kiedy przyswajają sobie słownictwo z pomocą fiszek lub prowadzą na bieżąco słowniczek lekcyjny w segregatorze.

Na potrzeby zajęć lekcyjnych można przygotować zestawy zalaminowanych kolorowych pasków papieru, na których zmaływalnym flamastrem można później zapisywać odpowiednie części mowy (trzymając się powyższego przykładu, czasowniki na żółtych paskach, rzeczowniki na brązowych, przymiotniki na czerwonych). Paski te można wykorzystać do ilustracji budowy zdania i do ćwiczeń z tego zakresu (uczniowie dostają zestawy pasków z wpisanymi wyrazami i mają poukładać z nich zdania oznajmujące, pytające, przeczące itp.). Technika ta łączy oddziaływanie wzrokowe z kinestetycznym (uczniowie manipulują paskami).

Ponadto nauczając składni można posłużyć się obrazem pociągu, do którego doczepia się kolejne wagony z wyrazami, odpowiadającymi częściom zdania (oznacza to, że czasami w jednym wagonie można umieścić kilka wyrazów, np. *Sally and I* jako podmiot). Przez przestawianie, doczepianie lub odczepianie wagonów można zilustrować zasady tworzenia pytań (inwersja), zdań przeczących, strony biemej itp. Posługując się pociągiem jako ilustracją struktury składniowej, warto również wprowadzić jednolity kod kolorystyczny (np. orzeczenie – wszystkie jego części – zawsze „jadą” w żółtych wagonach, a dopełnienie – w niebieskich. W przypadku języka niemieckiego można posłużyć się także obrazem ramy (na której brzegach są umieszczone części orzeczenia), w którą „wrysowuje” się zdanie, albo imadła złożonego z dwóch części orzeczenia, które trzyma pozostałe elementy zdania.

► **2.1.3 W nauczaniu wymowy** również można posłużyć się obrazkami i realiami, aby utrwalić prawidłowe nawyki fonetyczne. Na przykład w ję-

zyku angielskim obrazek pszczoły z wystawionym żądłem, zgiętym w groźne „z” (stylizowanym na znak Zorro) może przypominać o dwujęznej wymowie [z], kojarzonej w ten sposób z frazą *the buzzing bees*. Z kolei w języku niemieckim obraz pszczoły (*die Biene*) z prostym żądłem może być pomocą mnemotechniczną do przyswojenia sobie prawidłowej wymowy dwuznaku *ie* – czytanego jak [i:]. Obraz ten można wykorzystać później przy nauce czasowników nieregularnych, zapisując czasowniki ze zmianą na *-ie-* w temacie czasu *Präteritum* na planszy z pszczołą (np. *bleiben* – *blieb*, *schreiben* – *schrieb* itd.). Przykłady można mnożyć, wykorzystanie takich pomocy zależy od inwencji twórczej nauczyciela i uczniów, a ta może być nieograniczona. Nieco trudniejsze może być korzystanie z przedstawień czysto literowych ze względu na ich większy poziom abstrakcji. Warto jednak wypróbować wykorzystanie odmiennego zapisu dla uzmysłowienia uczniom występowania tzw. niemych spółgłosek. W tym celu litery, którym odpowiadają głoski, należy zapisać jako duże, a te, które nie są wymawiane, narysować w środku bezpośrednio z nimi sąsiadujących jako „połknięte”. Tak na przykład w niemieckim słowie *sehen* (widzieć) litera *e* „połyka” *h*, a w angielskim *car* (samochód) a „połyka” *r* (wymowa brytyjska). W języku francuskim można wprowadzić symbol w postaci czerwonej obwódki w kształcie ust, którą zakreśla się niewymawiane, a więc „połknięte” litery.

► **2.1.4 W nauczaniu ortografii** często proponuje się skojarzenie formy zapisu słowa z jego desygnatem. Przykłady takich rozwiązań dla języka polskiego podają m.in. Jędrzejewska i Jurek (2003:598). Z kolei Schneider i Crombie proponują obrazkowe przedstawienie niemieckiego słowa *Kübel* (*kubel*, *kosz*), gdzie litera *ü* wygląda jak waderko, do którego wpadają dwa śmiecie; a słowa *Börse* (*portmonetka*, *giełda*) w taki sposób, że litera *ö* kojarzy się z wizerunkiem skarbanki albo mieszka, do którego wpadają monety. Ma to ułatwić uczniom zapamiętanie, że w tych słowach należy postawić znak przegłosu. Słowa te mogą też stanowić wzory wymowy głosek [y:] i [æ], podobnie jak omówiony w punkcie 2.1.3 rysunek pszczoły.

► **2.1.5 W ćwiczeniu sprawności pisania** można wykorzystać ilustracje jako impuls do tworzenia „zwarowanych historii” (Schneider i Crombie

określają je jako *crazy stories*, 2003:35). Uczniowie piszą takie historie, aby utrwalić trudne słowa, ich pisownię i ewentualnie formy gramatyczne, kolokacje itd. Historyjki te wykorzystują zasadę, że łatwiej zapamiętuje się rzeczy dziwne i to, co sami robimy. Za punkt wyjścia takich historyjek mogą służyć właśnie obrazki, ilustrujące słowa, których użycia w opowiadaniu uczniowie oczekuje nauczyciel. Dla optymalnego wykorzystania obrazki powinny być pogrupowane po 5-6 sztuk (wiąże się to z pojemnością pamięci krótkotrwałej), jako luźne ilustracje lub jako kolaż. Na podstawie tego materiału stymulującego uczniowie piszą swoje historyjki, w których nie stawia się granic wyobraźni – mogą być one bardzo zwirowane – natomiast powinny mieć ograniczoną objętość. Prace te powinny być krótkie, co pozwala zarówno na szybkie ich odczytanie w klasie, jak i przejrzenie w domu w celu powtórzenia ćwiczonych słów. Dodatkowo uczniowie mogą wyróżnić graficznie ćwiczone słowa przez ich podkreślenie lub zakreślenie markerem (można to połączyć z wykorzystaniem barw w sposób sugerowany w podpunkcie 2.1.2). Należy sprawdzić poprawność ortograficzną napisanych historyjek, szczególnie ćwiczonych słów, aby mogły one służyć uczniom za pomoc podczas samodzielnej pracy w domu.

► **2.1.6 W ćwiczeniu sprawności mówienia** ilustracje spełniają podobną rolę jak w przypadku sprawności pisania, dając impuls do rozmowy. Stanowią też ważny element ułatwiający rozumienie mowy, co łączy się z egzemplifikacją znaczenia słów i fraz, omówioną w punkcie 2.1.1.

► **2.1.7 W ćwiczeniu sprawności słuchania** ilustracje mogą zastąpić tekst w ćwiczeniach stosowanych dla rozwijania tej sprawności, takich jak prawda/fałsz czy pytania wielokrotnego wyboru. Uczniowie, zamiast reagować na napisane zdania, reagują na obrazy: wskazują na przykład, która z dwóch ilustracji przedstawia scenkę z nagrania; porządkują obrazki zgodnie z kolejnością wydarzeń przedstawioną w nagraniu itp. Przykłady takich ćwiczeń można znaleźć m.in. w podręczniku *Panorama 1* (Giradet, Cridlig, 1996:12n) i *Inside Out* (Kay, Jones, 2003:22). W miarę możliwości warto przygotować warianty obrazkowe pytań do nagrań często wykorzystywanych na lekcjach, co pozwoli

uczniom z dysleksją skupić się rzeczywiście na zasadniczym zadaniu, jakim jest rozumienie ze słuchu. W przypadku, gdy muszą oni odpowiadać na pytania tekstowe, często mają dodatkowe trudności ze zrozumieniem stawianych im zadań i rozwiązaniem ich w przewidzianym czasie, abstrahując od samych problemów związanych z rozumieniem ze słuchu.

Ponadto wizualizacja może wspierać rozumienie ze słuchu przez ilustrowanie treści nagrania. Idealnym tego przykładem jest film, w którym obraz koresponduje z mową. Niestety, zastosowanie filmów w warunkach szkół publicznych jest często poważnie ograniczone – chociażby przez fakt, że nie wszystkie sale są wyposażone w odpowiednie odtwarzacze kaset wideo, nie mówiąc o (bardzo pożądanym ze względu na możliwości techniczne) płytach DVD. Mimo słabego zaplecza sprzętowego warto nie poddawać się i wykorzystywać każdą nadarzącą się sposobność do zastosowania materiałów filmowych na lekcji.

► **2.1.8 W ćwiczeniu sprawności czytania** ilustracje, podobnie jak w przypadku ćwiczenia sprawności słuchania, mogą być zastosowane jako materiał do ćwiczeń, zastępujący tradycyjne pytania tekstowe, albo jako pomoc w rozumieniu tekstu. W tym pierwszym przypadku proponuje się np. ułożenie rozsypanych obrazków w historyjkę zgodnie z chronologią czytanego tekstu, wybranie zdjęcia, które najtrafniej oddaje opisywaną w tekście sytuację, przyporządkowanie obrazków poszczególnym fragmentom tekstu itd. Przykłady takich ćwiczeń można znaleźć m.in. w podręcznikach *Panorama 1* (Giradet, Cridlig, 1996:12n, 76n) i *Inside Out* (Kay, Jones 2003:21).

Natomiast wykorzystując obrazy jako materiał wspomagający rozumienie treści należy zwrócić uwagę, by grafika była przejrzysta i odpowiadała ściśle przedmiotowi tekstu. Ilustracje nieczytelne nie spełniają swojej roli, a takie, które stanowią jedynie dygresję do poruszanych w tekście wątków, będą rozpraszać ucznia, zamiast pomagać mu w podążaniu za myślą autora. Dlatego obrazy, które nawiązują do tekstu, lecz nie są jego wierną ilustracją, nie powinny być prezentowane razem z tekstem. Mogą natomiast zostać pokazane po przeczytaniu tekstu jako bodziec do rozmowy (por. punkt 2.1.6).

2.2 Zmysł słuchu

W definicji dysleksji podkreśla się m.in. niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego, które utrudniają uczniom naukę języka (patrz punkt 1). Uczniowie dyslektyczni potrzebują więcej czasu na różnicowanie głosek, a przez to często nie radzą sobie z zadaniami wymagającymi przetwarzania informacji słuchowych, jeśli są one prezentowane w naturalnym tempie.

Z drugiej strony znaczny odsetek uczniów z dysleksją charakteryzuje się uzdolnieniami muzycznymi (Peer, Reid, 2003:60), co przypisuje się dominacji prawej półkuli mózgowej (określanej w uproszczeniu jako „artystyczna” – Jędrzejowska i Jurek, 2003:575n). Występowanie uzdolnień muzycznych u osób dyslektycznych zachęca do włączenia elementów muzycznych w zajęcia z języków obcych.

Muzyka może pomagać w odprężeniu się, co ma niebagatelne znaczenie dla uczniów z dysleksją, którzy często są obciążeni wtórnymi problemami psychologicznymi wskutek przeżywanego porażek szkolnych. Oprócz tego odpowiednio dobrana muzyka może sprzyjać koncentracji i pobudzać mózg do rozwiązywania problemów analitycznych (Tynan, 2004:202n). W badaniach neurologicznych dowiedziono, że muzyka aktywuje wiele różnych ośrodków mózgowych (podobnie jak język) i stanowi swoisty trening mózgu (Quenz, 2003:17). Za szczególnie przydatną w poprawianiu skuteczności uczenia się uznaje się muzykę barokową (Jędrzejowska, Jurek, 2003:586). Ze względu na niskie na ogół zainteresowanie muzyką dawną wykorzystanie utworów barokowych na lekcji wymaga umiejętnej wprowadzenia ze strony nauczyciela – np. w formie ludycznej, w przeciwnym razie odsłuchiwanie muzyki może stać się czynnikiem demotywowującym uczniów.

Znacznie łatwiej jest włączyć w naukę języka obcego piosenki, zwłaszcza nowoczesne utwory notowane na listach przebojów, które zwykle cieszą się zainteresowaniem młodzieży gimnazjalnej. Piosenki wspomagają naukę słownictwa, wymowy a także gramatyki. Istnieją przesłanki, że uczniom dyslektycznym łatwiej jest przyswoić sobie te podsystemy języka, jeśli uczą się ich w piosenkach, niż kiedy uczą się wyłącznie z druku lub wykładu (Schneider, Crombie,

2003:40). Podkład muzyczny stanowi środek mnemotechniczny pomagający zapamiętać słowa, zwroty a nawet całe zdania. Piosenki sprzyjają też utrwaleniu prawidłowej wymowy przez rymy i rytm, wyznaczający akcent i intonację. Pewne teksty nadają się także do nauki określonych form gramatycznych (np. piosenka *Ich woll' ich wär ein Huhn* zespołu Comedian Harmonists lub ludowa piosenka *Wenn ich ein Vöglein wär* mogą posłużyć do nauczania *Konjunktiv II* w języku niemieckim, podobnie piosenka *If I were a richman* z musicalu *Skrzypek na dachu* może posłużyć do nauczania *II zdania warunkowego* w języku angielskim).

Piosenki przyspieszają naukę prezentowanych w nich elementów językowych także dzięki częstej powtarzalności – dotyczy to zwłaszcza piosenek anglojęzycznych, nadawanych przez radio. Uczniowie, których ciężko skłonić do odsłuchiwania w domu kaset do podręcznika bądź do odczytywania zadanych tekstów często chętnie lub nawet mimowolnie wysłuchują wielokrotnie tych samych piosenek, a niektórzy nawet sami je śpiewają. Piosenki mają zatem wysoką wartość afektywną – i to w odniesieniu do ogółu uczniów, a nie tylko uczniów dyslektycznych.

Elementy muzyczne można też włączyć do lekcji jako element ilustrujący i skupiający uwagę uczniów. Odpowiedni dźwięk (gwizdek lub dzwonek, uderzenie w klawisz pianina itp.) może pomóc wyodrębnić w mowie elementy, na które uczeń ma zwrócić uwagę. Na przykład potrząsanie trzymanym w ręce dzwonkiem może sygnalizować pozycję czasownika w zdaniu niemieckim (por. Schneider, Crombie, 2003:40). Również uczniowie mogą korzystać z prostych instrumentów muzycznych (grzechotek, tamburynów, bębenków, trójkątów) dla ilustrowania akcentu w wyrazie i zdaniu. W przypadku braku odpowiednich instrumentów za bębenek może służyć stół, na którym akcent wystukuje się ołówkiem lub pięścią – techniki takie łączą elementy słuchowe i ruchowe, co jest wyjątkowo pożądane i stanowi założenie metod polisensorycznych (Jurek, 2004e:28).

2.3 Zmysł dotyku

Zmysł dotyku można pobudzać na zajęciach z języków obcych na różne oryginalne sposoby. Tkaniny o różnej fakturze mogą być zastosowane jako ilustracja wrażeń słuchowych: ucząc się wymo-

wy, uczniowie mogą głaskać kawałek gładkiego, miękkiego materiału, kiedy wymawiają głoski bezdźwięczne, a dotykać sztywnego i szorstkiego materiału, kiedy wymawiają głoski dźwięczne (por. Schneider, Crombie, 2003:49). Podobną technikę można połączyć z nauką słownictwa i gramatyki przez zapisywanie wyodrębnionych wyrazów lub części mowy na materiałach o odmiennej fakturze. Na przykład czasowniki, jako „fundament” zdania, można zapisywać nie na zwykłym papierze, a na tekturze lub brystolu – grubszym i sztywniejszym niż kartka. Przymiotniki o nacechowaniu pozytywnym (jak *miły, dobry, łagodny*) można zapisywać na papierze kredowym, natomiast przymiotniki nacechowane negatywnie (jak *nieuprzejmy, zły, szorstki*) na papierze pakowym albo szarym kartonie. Uczniom z dysleksją zaleca się także lepienie liter alfabetu z utwardzalnej masy plastycznej (np. z ciastoliny, modeliny, gliny – Dąbrowska, 2003:37, Davis, Braun, 2001:221-231, Sawa, 1999:149). Ćwiczenie to angażuje zarówno zmysł dotyku, jak i rozwija motorykę dłoni, co sprzyja podniesieniu poziomu graficznego pisma. Wykonane przez uczniów litery mogą służyć później do dalszych ćwiczeń językowych, np. do utrwalania przyporządkowania grafem-fonem (uczniowie mają układać kolejno litery odpowiadające wymawianym przez nauczyciela głoskom), do układania pojedynczych słów lub krzyżówek itp. Na szczeblu gimnazjalnym lepienie liter z masy plastycznej może być jednak postrzegane jako infantylnie i nudne. Pewną odmianę tego ćwiczenia stanowi gra *Scrabble*, w której układa się słowa z liter zapisanych na płytkach. Wprawdzie uczniowie nie mogą tu śledzić dotykiem palców kształtu liter, zachowują jednak możliwość przestrzennej manipulacji znakami oraz angażują nadal – choć w mniejszym stopniu – zmysł dotyku i motorykę małą. Grę typu *scrabble* można przygotować samemu lub razem z uczniami, przygotowując odpowiednią liczbę sztywnych kartoników z literami. Formuła gry, w której za ułożone prawidłowo słowa otrzymuje się punkty, jest wciągająca również dla uczniów wolnych od zaburzeń dyslektycznych, przez co nadaje się do stosowania na zajęciach w grupach mieszanych. Służy utrwalaniu słownictwa i poprawnej pisowni. Dodatkową atrakcją dla uczniów może być możliwość kontynuowania rozgrywek poza lekcjami w Internecie na stronie <http://www.kurnik.pl/literaki/>.

Włączenie zmysłu dotyku w zajęcia jest łatwo osiągnąć przez zastosowanie realiów w szeroko pojętym zakresie, a więc nie tylko przedmiotów codziennego użytku pochodzących z danego obszaru językowego (jak bilety, plakaty, rozkłady jazdy, monety, znaczki itp.), lecz wszelkich przedmiotów z życia codziennego, które mogą służyć jako ilustracja prezentowanego materiału i pomoc w przywołaniu żądanych informacji. O realiach wspomniałam już przy omawianiu zmysłu wzroku – w punkcie dotyczącym nauki leksyki. Realia miały tam charakter ilustracyjny, wystarczy jednak dać je uczniom do ręki, by zwiększyć gamę oddziaływań o zmysł dotyku. Warto sięgnąć do takich pomocy zwłaszcza nauczając przymiotników, które odwołują się do zmysłu dotyku. Nauczając np. słów *miękki* i *twardy* można posłużyć się stołem i małą pluszową zabawką, formułując w języku obcym zdania: *To jest stół. Stół jest twardy. To jest miś. Miś jest miękki*. Podobnie kawałki tektury i kartki z notesu rozdane uczniom mogą posłużyć za ilustrację słów *sztywny* i *giętki*.

Przedmioty mogą służyć jako pomoc w nauce pisania i mówienia podobnie jak ilustracje – stanowiąc impuls do ułożenia opowiadania lub dialogu. Uczniowie mogą później wykorzystać te przedmioty jako rekwizyty przy prezentacji przygotowanej formy na forum klasy – forma ta łączy oddziaływanie dotykowe z kinestetycznym i ociera się o technikę parateatralną. Techniki takie warto włączać w miarę możliwości w zajęcia, zwłaszcza, że część uczniów dyslektycznych wykazuje zdolności w kierunku aktorskim (Pee, Reid, 2003:60; Wytrzens, 2004:14n), co pozwala im na skompensowanie braków językowych i odczucie sukcesu na lekcji.

Różne przedmioty mogą także wspomagać naukę wymowy. Zastosowanie ich w tym celu zwykle łączy się z wielorakim oddziaływaniem – nie tylko dotykowym, lecz także wzrokowym (uczeń widzi przedmiot), słuchowym (uczeń słyszy głoskę), i do pewnego stopnia kinestetycznym (uczeń angażuje świadomie mięśnie mimiczne twarzy, tj. włącza motorykę oralną). Przykład zastosowania realiów w ćwiczeniu wymowy stanowi wykorzystanie lusterka na zajęciach z języka niemieckiego, aby nauczyć wymowy głoski [h] – uczniowie dowiadują się, że lusterko musi być zaparowane od oddechu. Do nauki aspiracji przy wymowie określonych spółgłosek może posłużyć

cienka kartka trzymana w niedużej odległości od ust mówiącego – przy prawidłowej wymowie kartka się odgina. Ucząc się wymowy głoski [i:] w języku angielskim uczniowie mogą wykorzystać lusterka kosmetyczne, aby kontrolować w nich, czy usta układają się w charakterystyczny „uśmiech” przy wymowie wyrazu *cheese* (*ser*), a skojarzenie tego ćwiczenia z polskim zwrotem „śmieje się jak głupi do sera” powinno pomóc w utrwaleniu prawidłowej wymowy. Czasami można nawet powiązać brzmienie głoski z wyglądem reprezentującej ją litery i wybranym desygнатem zaczynającym się od tej głoski. Na przykład angielskie słowo *wąż* (*snake*) – zaczyna się od „s”. *Wąż* (tu nauczyciel podaje uczniom węża – zabawkę) wiję się jak litera „s” i syczy „sss...” (angielskie *hiss*). Kiedy uczeń napotka na inny wyraz, zawierający głoskę [s] i nie wymówi go poprawnie, nauczyciel powinien przypomnieć mu o wężu, pokazując zabawkę. W ten sposób *wąż* może stać się rekwizytem stosowanym również na zajęciach z gramatyki, przypominającym o regularnej końcówce liczby mnogiej po spółgłoskach bezdźwięcznych (*books, cups* itd.) lub o końcówce czasownika w 3 os. l. poj. czasu *present simple* (*walks, talks, speaks* itd.).

2.4 Kinestezja

Przez kinestezję rozumie się odbieranie wrażeń ruchowych dzięki pobudzeniu receptorów znajdujących się w mięśniach, ścięgnach, powięziach, okostnej, torebkach stawowych i więzadłach, a także receptorów dotyku w skórze w sąsiedztwie stawów. Powstałe w tych receptorach impulsy stanowią informację o charakterze i zakresie wykonywanych ruchów, na podstawie której układ nerwowy reguluje ich płynność i precyzję (*Multimedialna nowa encyklopedia powszechna PWN* z 1998 r.). Powyżej wspominałam już o kilku ćwiczeniach wykorzystujących, obok oddziaływania na inne zmysły, również doświadczenia kinestetyczne. Wśród zajęć kinestetycznych proponowanych do wykorzystania na lekcjach języków obcych można wyróżnić ze względu na dwie główne formy: zajęcia polegające na wykorzystaniu motoryki małej i zajęcia wykorzystujące motorykę dużą.

Motoryka to – ogólnie – zdolność organizmu do wykonywania ruchów (Skorek, 2002: 102). Motoryka mała to przede wszystkim zdolność do

wykonywania ruchów dłoni. Najbardziej chyba popularne ćwiczenia na lekcjach języka obcego wykorzystujące motorykę małą to wszelkiego typu zadania pisemne. Uczniowie dyslektyczni, jak już wyjaśniłam w punkcie 1, mają często trudności z opanowaniem pisania, które oprócz sprawnej motoryki małej wymaga również biegłości w przetwarzaniu wzrokowym. Ćwiczenia pisemne nie wychodzą w związku z tym naprzeciw specyficznym potrzebom tej grupy uczniów. Niewątpliwie ćwiczenie sprawności pisania jest u uczniów z dysleksją celowe, jednak planując je trzeba zapewnić uczniom odpowiednio dużo czasu. W pracy w warunkach szkolnych, kiedy lekcja musi zamknąć się w wyznaczonych 45 minutach, można zastosować szereg innych ćwiczeń, które sprzyjają rozwojowi języka i pozwalają na zaangażowanie motoryki małej, nie wiążąc się przy tym z tak złożonym i precyzyjnym procesem, jakim jest pisanie. Część z tych ćwiczeń wymieniłam już powyżej, przy omawianiu innych zmysłów: np. układanie zdań z wyrazów umieszczonych na paskach papieru (patrz punkt 2.1.2). Była wtedy mowa o ćwiczeniu składni przez układanie zdań z kolorowych pasków, na których umieszczono wyrazy należące do różnych części mowy, względnie części zdania. Kolor korespondował tu z kategorią gramatyczną, np. wszystkie czasowniki (ewentualnie orzeczenia) były zapisywane na żółtych paskach, a rzeczowniki (względnie podmioty) na brązowych. Inną, trudniejszą wersję tego ćwiczenia stanowi układanie zdań z wyrazów zapisanych na takim samym kolorze papieru (np. na białym, którym najpowszechniej posługujemy się w codziennej komunikacji). Dla zmniejszenia kontrastu między tłem a tekstem, który zdaje się przeszkadzać niektórym osobom z dysleksją, można pisać na takich paskach nie czarnym, a niebieskim flamastrem (por. *Austrian Legasthenie News*, Jg. 9, Ausgabe 1/2, 30. Mai 2005, s. 20n; Sochacka, 2004:52n). Po wstępnej fazie ćwiczeń z kolorowymi paskami warto sięgnąć po paski o jednolitej barwie, co powinno być dla uczniów motywującym wyzwaniem.

Była też mowa o podobnym w formie ćwiczeniu, jakim jest układanie słów z liter zapisanych na oddzielnych kostkach (płytkach, kartach – patrz punkt 2.3.). Innym sposobem wykorzystania motoryki małej w nauczaniu języków obcych jest gestykulacja. Gestykulacja służy ułatwieniu zapamiętania i przypomnienia sobie

informacji. Regularnie powtarzane stałe gesty nauczyciela, towarzyszące często stosowanym na lekcji zwrotom, takim jak: *bardzo dobrze, proszę powtórzyć, przepraszam* – pomagają uczniowi nie tylko w zrozumieniu znaczenia tych zwrotów, ale także ułatwiają ich przyswojenie. Za pomocą gestów można zilustrować większą liczbę różnych wyrazów i fraz, również o mniejszej frekwencji (np. *jeździć konno* – wybijając rytm kopyt na udach; *latać* – machając rękoma; *nożyce, ciąć* – wykonując ruch „ciącia” płacem wskazującym i środkowym itd.). Ustalony gest może wskazywać na konkretną sytuację komunikacyjną (uprzejma prośba, potwierdzenie, odmowa, zapytanie itd.), stanowiąc dla ucznia impuls do odpowiedniej reakcji językowej lub ułatwiając mu zrozumienie. Zastosowanie gestykulacji można poszerzyć, wprowadzając gesty odpowiadające określonym elementom słowotwórczym, takim jak przedrostek i przyrostek. Gestykulacja pomaga też w nauce wymowy, kiedy ręka wskazuje na intonację – nauczyciel przyjmuje wówczas rolę „dyrygenta”. Gestykulacja nie musi się ograniczać do prezentacji nauczyciela, mogą ją również wykorzystywać uczniowie w swoich wypowiedziach.

Motoryka duża, w odróżnieniu od małej, odnosi się do postawy ciała i lokomocji (Bogdanowicz, 2003b:226). Dość często zaangażowanie motoryki dużej na zajęciach z języków obcych jest dodatkowym elementem ćwiczeń komunikacyjnych, konstruowanych na zasadzie „znajdź kogoś, kto... (lubi lody czekoladowe, ma psa, umie pływać itp.)”. Uczniowie szukają wówczas wśród swoich koleżanek i kolegów osób odpowiadających opisowi podanemu w zadaniu, prowadząc mini dialogi i przy okazji przemieszczając się po klasie. Istnieją jednak sposoby takiego zaplanowania zajęć, by motoryka duża była zasadniczą formą wykonania ćwiczenia.

W zajęciach mających na celu poprawę wymowy motoryka duża może być formą oznaczenia intonacji zdaniowej: uczniowie przykucają, kiedy intonacja opada i podnoszą się, kiedy intonacja się wznosi, tworząc w ten sposób „falę”. Kiedy uczniowie prawidłowo uchwycą przebieg intonacji w zdaniu, do ruchu dodaje się głośno powtarzanie ćwiczonego zdania (lub zdań).

Innym ćwiczeniem nadającym się do wykorzystania w nauczaniu wymowy jest umieszczenie symboli fonetycznych lub słów-kluczy dla

dwóch kontrastowanych w parach minimalnych dźwięków na plakatach umieszczonych w pewnej odległości od siebie na ścianie, lub na dwóch przeciwległych ścianach. Zadaniem uczniów jest po usłyszeniu słowa ustawienie się pod odpowiednim plakatem. Przykład z języka niemieckiego: uczniowie ćwiczą rozróżnianie długiego [o:] (jak w wyrazie *der Ofen* – piec) i krótkiego [ɔ] (jak w wyrazie *offen* – otwarty). Na ścianie zostają umieszczone dwa plakaty z symbolami fonetycznymi ćwiczonych głosek i ewentualnie z ilustracjami do słów-kluczy (na jednej kartce podpisany rysunek pieca, na drugiej otwartego okna). Po usłyszeniu słowa *der Otter* (wydra) uczniowie powinni ustawić się pod planszą z symbolem [ɔ]. To samo ćwiczenie można zaadaptować jako ćwiczenie rozumienia ze słuchu typu prawda/fałsz: jedna kartka oznacza odpowiedź fałszywą, druga prawdziwą. Przed wysłuchaniem krótkiego fragmentu tekstu uczniowie czytają jedno zdanie na temat rozgrywanego się w nagraniu zdarzenia, a zaraz po odsłuchaniu reagują, ustawiając się pod odpowiednią planszą.

Formami wykorzystującymi motorykę dużą są też formy parateatralne, o których wspominałam w punkcie 2.3. Jak wyjaśniłam, inscenizacje tekstów omawianych na lekcji są bardzo pożądanym ćwiczeniem zwłaszcza dla tych uczniów z dysleksją, którzy przejawiają talent w kierunku aktorskim. Formą nadającą się do stosowania na lekcji już od pierwszego etapu nauki jest pantomima, ponieważ nie wymaga ona dużego zasobu słów ani znajomości gramatyki. Pantomima może służyć jako ćwiczenie utrwalające leksykę: jeden z uczniów wychodzi na środek i odgrywa krótką pantomimę, by zilustrować słowo pokazane mu (dyskretnie, by nie widzieli go inni uczniowie) przez nauczyciela. Uczeń z klasy, który jako pierwszy odgadnie, o jakie słowo chodzi, wychodzi z kolei na środek i kontynuuje grę, przedstawiając następane słowo pokazane przez nauczyciela itd.

2.5 Węch i smak

Zaangażowanie zmysłów węchu i smaku w lekcje języka obcego nie należy do powszechnej praktyki i wydaje się nieco ekstrawaganckim pomysłem. Jednak nauczyciele, którzy chcieliby poprowadzić zajęcia nowatorsko i zdobędą zgodę dyrekcji, mogą spróbować połączyć lekcję o je-

dzeniu z faktyczną konsumpcją jakiejś niewielkiej przekąski lub też zilustrować określenia zapachów (cuchnie – wonieje) przy pomocy odpowiednich kwiatów (np. kolendry i róży).



3. Podsumowanie

Niewątpliwie praca z uczniami dyslektycznymi wymaga ze strony nauczyciela zaangażowania i pomysłowości. Radość z postępów uczniów i satysfakcja z własnej pracy są niestety w szkolnictwie jedyną nagrodą za włożony trud, niemniej warto o nie zabiegać.

Przedstawione w tym artykule wskazówki odnośnie wykorzystania technik wielobodźcowych na lekcjach języków obcych mają na celu pomóc nauczycielom w przygotowaniu zajęć pozwalających na aktywne uczestnictwo wszystkich uczniów, również tych z dysleksją rozwojową. Proponowane tu ćwiczenia ograniczają się jednak zasadniczo do technik nauczania poszczególnych podsystemów języka i sprawności językowych, pomijając szereg innych zagadnień istotnych przy adaptacji zajęć z języka obcego do potrzeb uczniów z dysleksją, takich jak np. wdrożenie uczniów do korzystania z różnorodnych środków mnemotechnicznych, rozwój strategii metakognitywnych u uczniów czy wreszcie problem ewaluacji osiągnięć uczniów. Problem integracji uczniów dyslektycznych w zinstytucjonalizowane nauczanie języków obcych jest niezwykle złożony, m.in. ze względu na niejednorodny profil i różne nasilenie zaburzeń dyslektycznych u poszczególnych osób.

Szersze omówienie tych zagadnień można znaleźć w pozycjach wymienionych w bibliografii.

Bibliografia:

- Bogdanowicz M. (2003a), „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa”, w: Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 491-535.
- Bogdanowicz M. (2003b), „Psychologiczne podstawy logopedii”, w: Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* Tom I, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 225-276.
- Bogdanowicz M., Smoleń M. (red.) (2004), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Brejnak W. (2003), *Dysleksja. Poradnik dla rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Butkiewicz A., Bogdanowicz K. (2004), *Dyslexia in the English Classroom*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Davis R. D., Braun E. M. (2001), *Dar dysleksji*, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Dąbrowska M. (2003), *Moje dziecko jest dyslektykiem*, Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea.
- Giradet J., Cridlig J.-M. (1996), *Panorama 1. Méthode de français*, Paris: CLE International.
- Jędrzejowska E., Jurek A. (2003), „Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej”, w: Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom II, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 536-608.
- Jurek A. (2004 a), „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2004, s. 57-72.
- Jurek A. (2004 b), „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część II, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2004, s. 46-54.
- Jurek A. (2004 c), „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część III, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2004, s. 37-45.
- Jurek A. (2004 d), „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2004, s. 60-63.
- Jurek A. (2004 e), „ABC dysleksji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2004, s. 18-40.
- Kay S., Jones, V. (2003), *Inside Out. Elementary – Student’s Book*, Oxford, Macmillan Education.
- Multimedialna nowa encyklopedia powszechna PWN (1997): zasoby udostępnione w Internecie pod adresem: <http://encyklopedia.pwn.pl>.
- Nijakowska J. (2000), „Dyslexia – Does it Mean Anything to a Foreign Language Teacher?”, w: Peer L., Reid, G. (red.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, London, David Fulton Publishers, s. 248-256.
- Peer L., Reid G. (red.) (2000), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia, A Challenge for Educators*, London: David Fulton Publishers.
- Peer L., Reid G. (2003), *Introduction to Dyslexia*, London: David Fulton Publishers.
- Quenz G. (2003), „Die Macht der Musik oder was Sprache und Musik gemeinsam haben”, w: *Austrian Legasthenie News*, Jg. 7, Ausgabe 3/4: 3. November 2003. Kärtner Landesverband Legasthenie, s. 17.
- Schneider E., Crombie M. (2003), *Dyslexia and Foreign Language Learning*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Scrivener J. (2005), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Skorek E. M. (2002), *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Tynan B. (2004), *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa: Bauer-Weltbild Media, Sp. z o.o., Sp. K.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

(kwiecień 2006)



Mirosław Pawlak¹⁾
Turek

Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie



Wprowadzenie

Pod koniec maja bieżącego roku *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+)* uzyskało akceptację Komitetu Akredytacyjnego Rady Europy, stając się kolejną akredytowaną polską wersją dokumentu realizującego cele i zasady zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Little, 2006). Biorąc pod uwagę fakt, że obecnie są dostępne wersje *Europejskiego portfolio językowego (EPJ)* dla dzieci od 6 do 10 lat, uczniów od 10 do 15 lat oraz osób dorosłych, a w listopadzie tego roku akredytację uzyskało *EPJ dla przedszkolaków*, wszystkie osoby uczące się języków niezależnie od wieku i poziomu zawansowania mają do dyspozycji instrument pozwalający na dokumentowanie swoich doświadczeń i osiągnięć oraz przejęcie części odpowiedzialności za naukę. Co istotne, opracowanie wersji dostosowanych do potrzeb różnych grup wiekowych umożliwia wczesne wprowadzenie tej ważnej pomocy dydaktycznej do procesu dydaktycznego, zwiększa szanse na to, że uczący się będą chętniej korzystać z *EPJ* na kolejnych etapach nauki, zapewnia niezbędną kontynuację, pozwala na bardziej efektywne korzystanie z dokumentu, a w dłuższej perspek-

tywie może się przyczynić do sukcesu projektu i pełniejszej realizacji celów polityki językowej Rady Europy.

Rzecz jasna, uzyskanie akredytacji i publikacja *EPJ 16+* nie są równoznaczne z jego wdrożeniem, tym bardziej, że korzystanie z dokumentu nie jest obligatoryjne, wiedza na jego temat jest wciąż skromna, a nauczyciele i uczniowie mogą niechętnie odnosić się do takiej innowacji, choćby dlatego, że *EPJ* trzeba kupić, systematyczna z nim praca wymaga czasu a na jej wymierne efekty trzeba cierpliwie poczekać. Nie ulega w związku z tym wątpliwości, że jeśli *EPJ* ma się stać powszechnie używaną pomocą dydaktyczną, niezbędna jest jego popularyzacja wśród nauczycieli i wykładowców, uczniów i studentów. Celowi temu służą bez wątpienia coraz liczniejsze publikacje na łamach *Języków Obcych w Szkole* i wystąpienia konferencyjne, opracowanie przewodników do poszczególnych wersji dokumentu i szkolenia dla nauczycieli. Równie istotne jest prowadzenie badań, które pozwoliłyby na monitorowanie sposobu wykorzystywania dokumentu, jak również poznanie opinii i sugestii użytkowników, które mogłyby stanowić podstawę do wprowadzenia modyfikacji. Cennym źródłem tego typu informacji są badania pilotażowe, które stanowią integralną część procesu opracowywania *EPJ*, a ich wyniki

¹⁾ Dr Mirosław Pawlak jest adiunktem w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM w Kaliszu i profesorem w Instytucie Neofilologii PWSZ w Koninie. Koordynował również prace grupy roboczej opracowującej *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*.

mają ogromne znaczenie nie tylko dla autorów, ale także dla odbiorców dokumentu, przyczyniając się do jego bardziej efektywnego wykorzystania. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja najistotniejszych danych zebranych podczas wstępnego i właściwego pilotażu *EPJ 16+*, ocena ich wpływu na opracowanie finalnej wersji dokumentu oraz omówienie wniosków płynących dla sposobu jego wdrażania, wykorzystania i roli, jaką może odegrać w procesie dydaktycznym.



Charakterystyka badań pilotażowych

Proces opracowywania każdej narodowej wersji *Europejskiego portfolio językowego* obejmuje pilotaż wstępny i właściwy, co pozwala na lepsze dostosowanie dokumentu do potrzeb odbiorców, uwzględnienie opinii uczniów i nauczycieli na temat przydatności i formy poszczególnych jego części, zapewnienie jasności i przejrzystości zawartych w nim objaśnień i poleceń oraz spowodowanie, że całość będzie bardziej przyjazna dla użytkownika. Zebrane w trakcie badań pilotażowych informacje mają również fundamentalne znaczenie dla oceny trafności, rzetelności i przydatności wskaźników biegłości odnoszących się do sprawności językowych, dzięki czemu ostateczna wersja *EPJ* lepiej wypełnia swą funkcję wychowawczą, przyczyniając się do kształtowania umiejętności samooceny i rozwijania autonomii. W związku z tym badania pilotażowe były także integralną częścią procesu opracowywania *EPJ 16+*, a ich wyniki znalazły odzwierciedlenie w ostatecznej wersji dokumentu.

Pilotaż wstępny (I), który był poprzedzony kilkugodzinnym szkoleniem dla nauczycieli i wykładowców, został przeprowadzony w różnych szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych uczelniach w Kaliszu, Koninie, Poznaniu i Turku i trwał od połowy kwietnia 2005 r. do połowy czerwca 2005 r. W przeprowadzenie pilotażu były zaangażowane 24 osoby, 15 nauczycieli i 9 wykładowców, włączając w to wszystkich czterech członków zespołu opracowującego *EPJ*. Wzięło w nim udział 255 uczniów i 217 studentów, co daje łącznie 472 osoby pracujące przez okres dwóch miesięcy z pierwszą wersją

pilotażową dokumentu. Należy tutaj zauważyć, że choć ze względu na popularność języka angielskiego pewne dysproporcje okazały się nie do uniknięcia, w grupie tej było wiele osób uczących się w mniej lub bardziej formalny sposób także innych języków. Inną ważną kwestią jest to, że ponad połowę uczestników z wyższych uczelni stanowili studenci filologii angielskiej i germańskiej, a więc osoby, które bardzo dobrze znają przynajmniej jeden język obcy, mają wiele okazji, aby go używać podczas zajęć a często również w swym codziennym życiu, uczęszczając na zajęcia z metodyki oraz, co jest wypadkową wszystkich tych czynników, są lepiej przygotowani do refleksji nad procesem przyswajania języka i potrafią w większym stopniu docenić jego rolę.

Podstawowym źródłem informacji dla autorów były opinie i sugestie uczestników, wyrażone w ankietach przeprowadzonych pod koniec pilotażu, jak również wypełnione przez uczniów i studentów egzemplarze *EPJ 16+*. Ankieta dla nauczyciela/wykładowcy składała się głównie z pytań otwartych, które dotyczyły sposobu przyjęcia dokumentu, przystępności języka, jakim zostały napisane polecenia i objaśnienia, mniej lub bardziej szczegółowych opinii na temat jego części, a także problemów zgłaszanych przez uczniów i studentów. Ponieważ w grupie osób przeprowadzających pilotaż byli autorzy *EPJ 16+* i trudno byłoby im się obiektywnie wypowiadać na temat opracowanego przez nich samego dokumentu, ankiety rozdano 13 nauczycielom i 7 wykładowcom. Ostatecznie zwróciło je 17 osób (85%), w tym wszystkich 13 nauczycieli oraz 4 wykładowców. Ankieta dla ucznia/studenta również zawierała szereg pytań otwartych, gdzie uczestnicy byli proszeni o wskazanie części *EPJ 16+*, które wymagały pomocy i wyjaśnień nauczyciela, wymienienie pozytywnych skutków wypełniania dokumentu oraz trudności, na jakie napotkali, a także podanie uwag dotyczących *Paszportu*, *Biografii* oraz *Dossier*. Dodatkowym elementem były stwierdzenia, w których uczestnicy musieli określić w skali od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa) stopień, w jakim *EPJ 16+* wpłynęło na naukę języków i jej dokumentację, przyczyniło się do rozwijania zdolności refleksji nad sposobami uczenia się i samooceny oraz zmotywowało ich do nauki. Mieli również za zadanie zaznaczyć, na ile wystarczające są opisy

i instrukcje dotyczące sposobu wypełniania poszczególnych części. Z 472 rozdanych ankiet zwrócono 380 (80,51%), przy czym, co było zapewne wynikiem różnej częstotliwości i charakteru zajęć w szkole i uczelni, istniały tutaj spore dysproporcje między uczniami (224 ankiety z 255, co daje 87,84%) i studentami (156 ankiet z 217, co daje 71,89%). Sytuacja wyglądała nieco lepiej w przypadku wypełnionych *EPJ*, gdyż autorom udało się zebrać 407 (86,23%) egzemplarzy, a różnice między uczniami i studentami były mniejsze (odpowiednio 89,02% i 82,95%). Dokumenty przeanalizowano pod kątem elementów, które użytkownicy najchętniej wypełniali, stopnia zrozumienia objaśnień i poleceń, częstotliwości i sposobu uzupełniania kolejnych części *Biografii*, wypełniania *List umiejętności*, rodzajów prac zamieszczanych w *Dossier*, a także samooceny umiejętności i odnotowywania doświadczeń interkulturowych w *Paszporcie*.

Pilotaż właściwy został poprzedzony dwudniowym szkoleniem, które miało na celu zapoznanie uczestników z dokumentami Rady Europy, strukturą i funkcjami *EPJ 16+* oraz możliwościami wykorzystania poszczególnych jego części podczas lekcji i zajęć. Wzięło w nim udział 24 nauczycieli i 17 wykładowców z różnych części kraju, którzy sami wyrazili zainteresowanie projektem, co daje łącznie 41 osób odpowiedzialnych za przeprowadzenie pilotażu. Trwał on od października 2005 r. do marca 2006 r. i, według danych nadesłanych przez nauczycieli i wykładowców tuż po jego rozpoczęciu, wzięło w nim udział 725 uczniów szkół ponadgimnazjalnych i 360 studentów, czyli łącznie 1085 osób pracujących przez prawie pół roku z drugą wersją pilotażową *EPJ 16+*. Tak jak podczas I pilotażu, uczestnicy uczyli się bardzo różnych języków obcych, mimo że zdecydowanie dominował język angielski. Dwie istotne różnice polegały na tym, że uczniów szkół ponadgimnazjalnych było ponad dwa razy tyle co studentów, a w przypadku tych drugich studenci filologii obcych stanowili około 30%.

Również tutaj podstawowym instrumentem zbierania danych były ankiety wypełnione przez uczestników na zakończenie pilotażu, zawierające pytania podobne do wykorzysta-

nych w trakcie poprzedniego badania. Ankieta dla nauczyciela/wykładowcy była jednak nieco bardziej szczegółowa i obok pytań o reakcje uczących się, napotykanne problemy i opinie na temat trzech części dokumentu, wymagała określenia częstotliwości jego wykorzystywania, określenia poziomu trudności prowadzonych z nim lekcji i zajęć, uszeregowania sprawności językowych w zależności od stopnia trudności samooceny, zaproponowania modyfikacji oraz podania przykładowych ćwiczeń wdrażających. Z 41 nauczycieli i wykładowców wypełnione ankiety odesłały 34 osoby, co stanowi 82,92%. Dodatkowym instrumentem badawczym w tej grupie uczestników były dwa sprawozdania sporządzone mniej więcej w połowie i miesiąc przed zakończeniem pilotażu, które skupiały się na opiniach uczniów i studentów na temat dokumentu, zgłaszanych przez nich problemów a także form pracy z *EPJ* podczas lekcji i zajęć. Podczas gdy pierwsze sprawozdanie nadesłało 34 uczestników (82,93%), jedynie 16 osób (39,02%) sporządziło drugie, co zapewne wynikało z przekonania, że informacje tam zawarte pokrywałyby się z odpowiedziami udzielonymi w ankiecie końcowej.

Ankieta dla ucznia/studenta była bardzo podobna do wykorzystanej podczas I pilotażu i obok pytań otwartych, gdzie uczestnicy wymieniali opinie i uwagi dotyczące poszczególnych części *EPJ 16+* oraz trudności i problemy towarzyszące jego wypełnianiu, zawierała także stwierdzenia na temat stopnia przydatności dokumentu, oceniane w skali 1-5. Z raportów podsumowujących wyniki ankiet nadesłanych przez nauczycieli i wykładowców przeprowadzających pilotaż, wynika, że wypełniło i oddało je łącznie 832 osoby, co stanowi 76,68%, a więc nieco mniej aniżeli w poprzednim badaniu. W tej liczbie 586 ankiet zostało wypełnionych przez uczniów a 246 przez studentów, co stanowi odpowiednio 80,83% i 68,33% respondentów w tych dwóch grupach. Oznacza to, że również w tym przypadku odsetek zwróconych ankiet był nieco niższy niż w pierwszym pilotażu, co nie powinno dziwić, biorąc pod uwagę, że kilku nauczycieli i wykładowców nie nadesłało żadnych informacji²⁾. Obok opinii i sugestii wyrażonych

²⁾ Należy zauważyć, że kilku nauczycieli i wykładowców, którzy przesłali ankiety i sprawozdania, nie nadesłało zbiorczej analizy ankiet wypełnionych przez uczniów i studentów. W dwóch przypadkach nadesłano jedynie wypełnione przez nich ankiety bez ich analizy oraz ankiety nauczyciela i wykładowcy.

w ankietach, analizie poddano także po 2-3 wypełnione *EPJ 16+* z każdej instytucji, w której przeprowadzono badanie.

Dane zebrane podczas badań przeanalizowano ilościowo i jakościowo zależnie od ich rodzaju i charakteru udzielanych przez uczestników odpowiedzi. Analiza ilościowa dotyczyła przede wszystkim stwierdzeń, wymagających oceny danego zjawiska w skali od 1 do 5 oraz tych pytań otwartych i części sprawozdań, które pozwalały na wyodrębnienie konkretnych kategorii (np. rodzaje zgłaszanych problemów). Pozostałe odpowiedzi w pytaniach otwartych, opisywane w sprawozdaniach kwestie dotyczące stosunku do *Portfolio* oraz sposobów jego wykorzystania a także wypełnione egzemplarze zostały poddane analizie jakościowej. Dane pochodzące od uczących się oraz prowadzących pilotaż zostały przeanalizowane oddzielnie. Dodatkowo, ze względu na specyfikę nauczania języków w szkołach ponadgimnazjalnych i uczelniach, oprócz analizy zbiorczej dla tych grup, odpowiedzi udzielone przez uczniów i studentów oraz nauczycieli i wykładowców podsumowano w oddzielnych kategoriach.



Wyniki badań pilotażowych

Ponieważ z oczywistych względów nie byłoby możliwe zaprezentowanie wszystkich aspektów tak szczegółowej analizy w niniejszym artykule, koncentruje się on na zbiorczych wynikach obu badań. Jedynym wyjątkiem jest tutaj ilościowa analiza stwierdzeń, dotyczących roli *EPJ 16+*, ocenianych w skali od 1 do 5, której rezultaty zostaną przedstawione oddzielnie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów. Warto też zaznaczyć, że zaprezentowane wyniki nie uwzględniają wszystkich pytań zawartych w ankietach, a w przypadku sprawozdań i wypełnionych egzemplarzy *EPJ* ich analiza jest bardzo selektywna.

▼ **Pilotaż wstępny** – Wszyscy nauczyciele i wykładowcy biorący udział w pierwszym badaniu pilotażowym stwierdzili, że uczniowie i studenci przyjęli *EPJ 16+* bardzo przychylnie, wykazując spore zainteresowanie dokumentem,

a w kilku przypadkach nawet entuzjazm. Od samego początku były jednak widoczne wątpliwości, dotyczące jego przydatności, niechęć do konieczności kserowania stron oraz obawa, że jego wypełnianie będzie dodatkowym obowiązkiem, który ograniczy czas na naukę innych przedmiotów. Prowadzący pilotaż byli zgodni co do tego, że polecenia, instrukcje i objaśnienia zawarte w *EPJ* są napisane językiem jasnym i klarownym, a ich zrozumienie nie powinno stanowić problemu dla użytkowników.

Jeśli chodzi o poszczególne części *EPJ 16+*, najwięcej zastrzeżeń wzbudził *Paszport językowy*, bo chociaż respondenci doceniali jego rolę jako swego rodzaju wizytówki uczących się oraz instrumentu umożliwiającego podsumowanie umiejętności, mieli wątpliwości co do rzetelności samooceny, jego formy i miejsca w segregatorze, a także jego faktycznej wartości przy zmianie szkoły czy poszukiwaniu pracy. Ponad połowa respondentów (11) zwracała uwagę na problemy, jakie napotykali uczący się przy wypełnianiu tabelk samooceny, a trzy czwarte (15) wskazywało na niejasne instrukcje i związane z nimi trudności z uzupełnianiem informacji na temat historii uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych. Uwagi dotyczące *Biografii językowej* były zazwyczaj pozytywne i podkreślały jej rolę w umożliwieniu użytkownikom podsumowania osiągnięć i doświadczeń w nauce języków i poznawaniu kultur a także poznawaniu nowych sposobów uczenia się. Zastrzeżenia dotyczyły przede wszystkim dużej objętości *Biografii* i zbyt szczegółowych pytań jako czynników, które mogły działać zniechęcająco, a także nieprecyzyjnych poleceń i sformułowań (np. w przypadku tabeli, mającej na celu określenie stopnia autonomii). Choć większość uczestników uważała, że wskaźniki biegłości językowej w *Listach umiejętności* są jasne i zrozumiałe, ich liczba jest odpowiednia, a tłumaczenie na cztery języki jest dobrym pomysłem, zgłaszali uwagi co do pewnych sformułowań. Twierdzili, że wiele wskaźników jest do siebie podobnych a niektóre określenia są mało precyzyjne i spekulowali, że uczący się mogą nie zadać sobie trudu przeczytania wersji obcojęzycznych. Komentarze na temat *Dossier* także były w większości pozytywne, ogniskując się na takich walorach, jak możliwość zbierania wykonanych prac, stymulowanie refleksji

nad swoimi postęпами czy budowanie poczucia wiary we własne siły. Nauczyciele i wykładowcy zwracali jednak uwagę, że uczący się mogą ulec pokusie umieszczania prac niesamodzielnych i postulowali doprecyzowanie rodzajów materiałów zamieszczanych w tej części EPJ 16+.

Analiza ankiet wypełnionych przez uczniów i studentów również pokazała, że przyjęli oni dokument pozytywnie, co jest najlepiej widoczne w pytaniach dotyczących stopnia, w jakim EPJ 16+ wpłynęło na ich motywację, umiejętności autorefleksji i samooceny oraz skutkowało rozwijaniem postaw autonomicznych. Jak pokazują dane w tabeli 1, gdzie zamieszczono średnie odpowiedzi tak dla wszystkich uczestników, jak i uczniów, i studentów oddzielnie, respondenci byli najbardziej pozytywnie nastawieni do roli, jaką EPJ 16+ może odegrać w udokumentowaniu znajomości języków (łączna średnia 3,94 w pytaniu 5). Jest to zapewne związane z tym, że uczący się mają możliwość odnotowywania ważnych wydarzeń w nauce języków oraz zaznaczania poziomu ich opanowania w różnych częściach dokumentu. Jeśli chodzi o pozostałe stwierdzenia (1-4 i 6), średnie odpowiedzi dla uczniów i studentów oscyluje wokół 3,50, co także należy uznać za umiarkowanie zadowalający wynik, świadczący o tym, że praca z EPJ zachęciła ich do podsumowania umiejętności oraz refleksji nad tym, jak się uczą, przyczyniła się do poznania nowych sposobów nauki, pozwoliła rozwinąć umiejętność samooceny oraz zmobilizowała ich do dalszych wysiłków.

	Pytanie	Uczniowie	Studenty	Średnia
1.	W jakim stopniu Portfolio zachęciło Cię do podsumowania własnych umiejętności i doświadczeń w uczeniu się języków?	3,15	3,86	3,50
2.	W jakim stopniu potrzebna jest Tobie refleksja nad sposobami uczenia się języków?	3,22	3,80	3,51
3.	W jakim stopniu Portfolio może być źródłem poznania nowych sposobów uczenia się?	3,23	3,69	3,46

4.	W jakim stopniu praca z Portfolio pomogła Tobie rozwinąć umiejętność samooceny?	3,21	3,70	3,45
5.	W jakim stopniu Portfolio może udokumentować znajomość języków?	3,75	4,13	3,94
6.	W jakim stopniu Portfolio zachęca Cię do dalszej nauki języków?	3,22	3,79	3,50

Tabela 1. Średnia odpowiedzi uczniów i studentów na pytania dotyczące stopnia, w jakim EPJ 16+ przyczyniło się do większej motywacji, refleksji i autonomii oraz podniesienia efektywności procesu uczenia się w czasie trwania pilotażu wstępnego (odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało brak wpływu, a 5 bardzo duży wpływ).

Świadomość pozytywnej roli, jaką praca z EPJ 16+ może odegrać w nauce języków, była także widoczna w odpowiedziach, jakich udzieliли uczniowie i studenci w niektórych pytaniach otwartych. Bardzo dobrym przykładem jest tutaj pytanie, dotyczące pozytywnych skutków prowadzenia dokumentu, gdzie uczący się wskazywali na takie jego zalety, jak możliwość podsumowania umiejętności językowych (171 osób), szansa uświadomienia sobie mocnych i słabych stron (70 osób), poznanie nowych technik i strategii uczenia się (68 osób), rozwijanie umiejętności samooceny (68 osób), motywacja do dalszej pracy nad językiem (54 osoby), refleksja nad nauką języka (36 osób), możliwość określenia swoich postępów (35 osób) czy okazja udokumentowania znajomości języka (35 osób)³⁾. Co równie ważne, tylko nieliczni uczestnicy przyznali, że mieli trudności i problemy z wypełnianiem kolejnych części, przy czym zawarte w ankietach uwagi odnosiły się głównie do nieprecyzyjnych sformułowań w *Listach umiejętności* (16 osób), skomplikowanej procedury określania poziomu znajomości języka (14 osób) oraz faktu, że EPJ jest zbyt obszerne a jego wypełnianie czasochłonne (9 osób). O odpowiednim dostosowaniu treści i formy dokumentu do możliwości odbiorców może również świadczyć fakt, że 329 (86,58%) respondentów stwierdziło, że nie potrzebowali wyjaśnień prowadzącego, a ci, którzy o taką

³⁾ Respondenci wymieniali więcej zalet pracy z EPJ, a w tym miejscu wymieniam jedynie takie, które podało 30 lub więcej osób. Rzecz jasna, w wielu przypadkach uczniowie i studenci wymieniali kilka bardzo różnych zalet pracy z dokumentem.

pomoc prosili, często wskazywali na marginalne kwestie, które nie miały wpływu na realizację jego zasadniczych funkcji. Takie wyniki napawają optymizmem, bo chociaż trudno jest przecenić rolę nauczyciela, jeśli chodzi o wyjaśnianie funkcji *EPJ* i wdrażanie uczących się do systematycznej z nim pracy, w dłuższej perspektywie to oni sami muszą zdecydować, czy, w jakim celu, jak często i w jaki sposób wypełniać poszczególne części dokumentu, bo tylko wtedy będzie możliwa pełna realizacja jego idei. Trudno się nie zgodzić, że jeśli taki poziom samodzielności ma zostać kiedykolwiek osiągnięty, umiejętność zrozumienia zawartych w *EPJ* tekstów ma pierwszorzędne znaczenie.

Z drugiej jednak strony, bardziej szczegółowa analiza odpowiedzi uczestników oraz wypełnionych egzemplarzy pokazała, że nie ma powodu do nadmiernego entuzjazmu, gdyż efekt prowadzenia *EPJ* wcale nie musi być jednakowo pozytywny w przypadku wszystkich użytkowników, a ich deklaracje niekoniecznie znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości. Po pierwsze, wyniki zamieszczone w tabeli 1 wyraźnie wskazują, że opinie studentów dotyczące wszystkich aspektów roli *Portfolio* są o wiele bardziej pozytywne aniżeli te wyrażane przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Różnice te pokazują wyraźnie, że ze względu na większą dojrzałość, bogatsze doświadczenia edukacyjne, świadomość roli, jaką odgrywa znajomość języków we współczesnym świecie i zdolność refleksji nad procesem uczenia się, studenci w większym stopniu potrafią docenić wagę dokumentacji swoich umiejętności i doświadczeń, zdając sobie jednocześnie sprawę, że sukces będzie możliwy tylko wtedy, gdy przejmą część odpowiedzialności za naukę. Oznacza to, że wdrażanie *EPJ* w szkołach ponadgimnazjalnych może się okazać stosunkowo trudnym zadaniem, choćby dlatego, że nauczyciel nie będzie w stanie poświęcić temu celowi wystarczająco dużo czasu, a nie do końca przekonani o wartości dokumentu uczniowie, nie zechcą z nim samodzielnie pracować.

Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że, jak to często bywa w badaniach ankietowych, respondenci mogli podawać odpowiedzi, które uważali za najbardziej pożądane a nie takie, które by były wyrazem ich rzeczywistych opinii. Świadczyć może o tym obserwacja, że zebrane

EPJ były wypełniane bardzo wybiórczo, co było najlepiej widoczne tam, gdzie uczący się musieli udzielić dłuższych odpowiedzi (np. strona poświęcona refleksji nad nauką języka). Co więcej, tylko nieliczni użytkownicy umieścili swoje wypracowania, listy czy testy w *Dossier*, ale nawet w tych przypadkach prace te nie były starannie wyselekcjonowane, a sposób ich odnotowania i opisanie w tabeli pozostawiał wiele do życzenia. Jeszcze bardziej może niepokoić to, że przeglądając wypełnione dokumenty trudno się oprzeć wrażeniu, że spora liczba uczniów i studentów nie pracowała z *EPJ* systematycznie i po prostu uzupełniła wszystkie wymagane informacje tuż przed oddaniem segregatora. Innymi słowy, wydaje się, że wielu uczestników potraktowało *Portfolio* jako kolejny podręcznik lub zeszyt ćwiczeń, a pracę z nim jako żmudny obowiązek a nie okazję udokumentowania osiągnięć, samooceny umiejętności czy też refleksji nad celami i sposobami nauki. Kolejne niepokojące zjawisko było związane z wypełnianiem *List umiejętności*, gdzie spora liczba uczestników zaznaczała wskaźniki na poziomie C1 i C2, mimo że informacje zawarte w innych częściach *EPJ*, etap edukacyjny lub studiowany kierunek wskazywały, że plasują się na poziomie A1 lub A2.

Należy tutaj zaznaczyć, że taki sposób wypełniania *EPJ 16+* był szczególnie widoczny wśród studentów, którzy na pozór potrafili dostrzec zalety dokumentu i byli w przeważającej części świadomi pozytywnych skutków jego systematycznego uzupełniania. Mimo, że taki sposób pracy z *EPJ 16+* można częściowo wytłumaczyć tym, iż pilotaż wstępny odbywał się tuż przed sesją egzaminacyjną, a studenci na kierunkach filologicznych na ogół wykazywali się większą rzetelnością, zaobserwowany stan rzeczy musi niepokoić, bo przecież pośpieszne wypełnianie tabelki i udzielanie odpowiedzi tylko dlatego, że wymaga tego nauczyciel, stoi w sprzeczności z ideą *EPJ* i nie będzie skutkować rzetelnym dokumentowaniem postępów i rozwijaniem autonomii. Takie sprzeczności pokazują także, że wyrażane opinie i postawy mają często jedynie charakter deklaracyjny i nie muszą oznaczać, że uczący się będą je próbowali realizować. Nieodparcie nasuwa się również przypuszczenie, że mały odsetek użytkowników proszących o pomoc nauczyciela może świadczyć

nie tyle o przystępności dokumentu, co o braku zainteresowania i znużeniu jego użytkowników.

Omówienie wyników I pilotażu byłoby z pewnością niekompletne, gdyby pomijało opinie uczniów i studentów dotyczące poszczególnych części *EPJ 16+*. Jak wynika z analizy ankiet, mieli oni najczęściej zastrzeżeń do *Paszportu językowego*, bo choć podkreślali jego przejrzystość i rolę w podsumowaniu umiejętności, często zwracali uwagę na problemy z wypełnianiem tabeli dotyczącej nauki języków i nabywania doświadczeń interkulturowych, niejasne polecenia oraz zbyt małą ilość miejsca na wpisanie żądanych informacji. Jeśli chodzi o *Biografię*, użytkownicy dostrzegali jej pozytywny wpływ na rozwijanie umiejętności refleksji nad procesem przyswajania języka, identyfikację swoich mocnych i słabych stron czy też wyznaczanie celów nauki, a kilka osób określiło ją jako najciekawszą część *Portfolio*. Sporo osób zwracało jednak uwagę na takie mankamenty, jak nadmierna szczegółowość, duża objętość, nie zawsze jasne polecenia i brak precyzji w sposobie formułowania wskaźników biegłości. Uwagi na temat *Dossier* nie pojawiały się często, co zapewne wynika z faktu, że niewiele osób zamieściło tam swoje prace, a pytanie otwarte było umieszczone na końcu ankiety i mogło być pomijane ze względu na znużenie respondentów. Tym niemniej niektórzy uczestnicy byli świadomi, że tworzenie i aktualizowanie zbioru pozwoli im śledzić postępy w nauce języka, a opisywanie prac sprzyja kształtowaniu umiejętności samooceny. Nieliczne uwagi krytyczne dotyczyły niejasnych instrukcji, niewystarczających informacji o rodzajach zamieszczanych prac oraz braku wskazówek na temat ich ewaluacji.

▼ **Pilotaż właściwy** – Jak pokazała analiza wypełnionych przez nauczycieli i wykładowców ankiet, również w tym przypadku uczniowie i studenci przyjęli *EPJ* z zaciekawieniem, a często z entuzjazmem, i wyrażali chęć systematycznej pracy z dokumentem. Z upływem czasu dało się tutaj jednak zauważyć oznaki zniechęcenia i znużenia, gdy minął etap fascynacji, a uczący się zdali sobie sprawę, że rzetelne wypełnianie *Portfolio* wymaga czasu i nie zawsze daje się pogodzić z innymi obowiązkami w szkole czy na uczelni. Taki niepożądanym efekt prowadzenia *EPJ*

16+ mógł zostać zaobserwowany dzięki dłuższej perspektywie czasowej, a jego identyfikacja jest o tyle ważna, że uzmysławia konieczność planowania lekcji i zajęć w taki sposób, aby jak najdłużej podtrzymać zainteresowanie uczących się i lepiej im uzmysłowić zalety pracy z dokumentem. 26 (76,47%) nauczycieli i wykładowców było zdania, że polecenia zawarte w *EPJ 16+* są napisane jasnym i przejrzystym językiem, a ci, którzy udzielili odpowiedzi negatywnej, wskazywali na podobne do siebie i czasami mało precyzyjne wskaźniki biegłości. Choć wynik ten jest gorszy aniżeli w I pilotażu, i tak należy go uznać za pozytywny, jeśli wziąć pod uwagę większą liczbę uczestników i różnorodność reprezentowanych szkół i uczelni. Poza tym wielu uczestników, którzy udzielili odpowiedzi negatywnej, zastrzeżało, że kłopoty ze zrozumieniem bardzo często wynikały z pobieżnego czytania tekstów i najczęściej wystarczyło krótkie wyjaśnienie, aby je wyeliminować.

Opinie i uwagi dotyczące poszczególnych części dokumentu w dużej mierze pokrywały się z odnotowanymi podczas pilotażu wstępnego. Tak więc uczestnicy podkreślali ważną rolę *Paszportu językowego* jako wizytówki ucznia i narzędzia pozwalającego na podsumowanie umiejętności językowych (25 osób), twierdząc jednocześnie, że został dobrze przyjęty przez większość użytkowników. Uwagi krytyczne dotyczyły przede wszystkim zawiłych poleceń w części poświęconej doświadczeniom edukacyjnym (12 osób) oraz problemów technicznych (numeracja stron, mała ilość miejsca itp.). Jeśli chodzi o zalety *Biografii językowej*, nauczyciele i wykładowcy najczęściej wskazywali na możliwość weryfikacji stosowanych sposobów uczenia się oraz poznania nowych technik i strategii (15 osób), sposobność podsumowania doświadczeń i umiejętności (11 osób), szansę wdrażania uczących się do samooceny (8 osób) czy możliwość lepszego poznania samego siebie jako osoby uczącej się (5 osób), a czasami pojawiały się opinie, że jest to zdecydowanie najlepsza część dokumentu. To, co budziło wątpliwości, to duża objętość, nadmiar szczegółowych pytań, ogólnikowość wielu wskaźników biegłości oraz konieczność kserowania stron z *List umiejętności*, a więc czynniki, które mogą zniechęcić uczniów i studentów do prowadzenia *EPJ*. Choć wielu uczestników

doceniało rolę *Dossier* w zachęcaniu uczących się do refleksji oraz umożliwieniu im podsumowania umiejętności, mieli wątpliwości co do autentyczności zamieszczanych prac i twierdzili, że ta część dokumentu nie cieszyła się dużym zainteresowaniem i była stosunkowo rzadko wypełniana a użytkownicy często nie wiedzieli, które prace dołączyć i jak uzasadnić swój wybór. Warto tutaj zauważyć, że większość takich opinii i uwag znalazło potwierdzenie w sporządzonych przez nauczycieli i wykładowców opisowych sprawozdaniach z przebiegu pilotażu.

Niezwykle cenne dla autorów *EPJ 16+* były informacje dotyczące tego, w jaki sposób nauczyciele i wykładowcy korzystali z dokumentu podczas lekcji i zajęć. 12 uczestników pilotażu przeprowadzało lekcje z *EPJ* raz w miesiącu, 8 udawało się to robić 2-3 razy na miesiąc, a jedna osoba prowadziła takie zajęcia 4-5 razy w miesiącu, przy czym takie odpowiedzi były najczęściej zaznaczane przez nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych oraz wykładowców na kierunkach filologicznych, co z pewnością wynika z częstszego kontaktu z uczniami i studentami. Pozostali uczestnicy, najczęściej nauczyciele języka na lektoratach, na których zajęcia odbywają się zazwyczaj raz w tygodniu, twierdzili, że poświęcili jedno lub dwa spotkania na wprowadzenie *EPJ* na początku pilotażu, a następnie odbywały się jedynie konsultacje. Optymistyczny jest fakt, że 28 (82,35%) nauczycieli i wykładowców uznawało zajęcia z *EPJ 16+* dostosowane do grupy odbiorców za łatwe, 4 (11,76%) twierdziło, że nie były ani łatwe, ani trudne, a tylko 2 (5,88%) określiło je jako trudne. Trzeba także nadmienić, że uczestnicy uważali, że zajęcia takie należy dobrze przemyśleć i starannie przygotować, a na odpowiednim poziomie mogą one zaowocować autentyczną komunikacją w języku obcym. Innym pozytywnym akcentem jest to, że 32 (94,12%) uczestników stwierdziło, iż byłoby skłonni zapoznać z *EPJ 16+* kolejne klasy i grupy, co może świadczyć o jego atrakcyjności oraz możliwości jego efektywnego wykorzystania w procesie dydaktycznym.

Bardzo interesujące były formy pracy z *EPJ* podczas lekcji i zajęć, opisane szerzej w sprawozdaniach z przebiegu pilotażu. I tak na przykład nauczyciele i wykładowcy planowali lekcje poświęcone strategiom uczenia się,

wychodząc daleko poza materiał zawarty w *EPJ* i organizowali dyskusje dotyczące doświadczeń interkulturowych. Zachęcali również uczących się do formułowania zdań rozpoczynających się od *Potrafię...* w odniesieniu do podsystemów i sprawności ćwiczonych w trakcie zajęć, projektowania ćwiczeń sprawdzających znajomość *EPJ*, opracowywania porad dla osób z konkretnymi problemami w nauce, sporządzenia list adresów stron internetowych pomocnych w nauce języka itp. Obok ciekawych i pomocnych technik tego typu były jednak i takie, które budzą spore wątpliwości i stanowią zaprzeczenie idei *EPJ*. Chodzi tutaj na przykład o zadawanie prac domowych konstruowanych na podstawie poszczególnych części dokumentu bądź też decyzja, aby dyskusje na temat strategii uczenia się, mocnych i słabych stron czy doświadczeń interkulturowych odbywały się tylko w nauczonym języku. Choć można zrozumieć intencje prowadzących, którzy chcieli zmotywować uczących się do wypełniania dokumentu i prawdopodobnie mieli wątpliwości co do celowości używania języka polskiego, wymóg dobrowolności pracy z *EPJ* ma kluczowe znaczenie, jeśli chcemy uniknąć sytuacji, kiedy uczniowie zaczną ją postrzegać jako kolejny obowiązek szkolny. Z kolei refleksja na temat procesu uczenia się, trening strategiczny czy rozwijanie autonomii to na tyle ważne i dalekosiężne cele, że mogą one być realizowane niezależnie od rozwijania umiejętności językowych, a w przypadku uczniów na niższych poziomach zaawansowania konieczność używania języka obcego może ich osiągnięcie znacząco utrudnić.

	Pytanie	Uczniowie	Studenci	Średnia
1.	W jakim stopniu <i>Portfolio</i> zachęciło Cię do podsumowania własnych umiejętności i doświadczeń w uczeniu się języków?	3,26	3,44	3,35
2.	W jakim stopniu potrzebna jest Tobie refleksja nad sposobami uczenia się języków?	3,38	3,44	3,41
4.	W jakim stopniu praca z <i>Portfolio</i> pomogła Tobie rozwinąć umiejętność samooceny?	3,30	3,46	3,38

5.	W jakim stopniu <i>Portfolio</i> może udokumentować znajomość języków?	3,83	3,67	3,75
6.	W jakim stopniu <i>Portfolio</i> zachęca Cię do dalszej nauki języków?	3,34	3,35	3,34

Tabela 2. Średnia odpowiedzi uczniów i studentów na pytania dotyczące stopnia, w jakim *EPJ 16+* przyczyniło się do większej motywacji, refleksji i autonomii oraz podniesienia efektywności procesu uczenia się w czasie trwania pilotażu właściwego (odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało brak wpływu, a 5 bardzo duży wpływ).

Analiza wypełnionych przez uczniów i studentów ankiet pokazała, że byli oni w nieco mniejszym stopniu aniżeli uczestnicy I pilotażu przekonani o pozytywnym wpływie *EPJ 16+* na ich podejście do nauki języka. Jeśli porównamy dane z tabel 1 i 2, okazuje się bowiem, że w tym drugim przypadku średnie odpowiedzi w niektórych stwierdzeniach były niekiedy znacznie niższe. Największą różnicę widać w pytaniu dotyczącym stopnia, w jakim *Portfolio* dokumentuje znajomość języków (3,75 w porównaniu z 3,94), przy czym uczestnicy byli również mniej przekonani co do jego wpływu na ich gotowość podsumowania umiejętności i doświadczeń w nauce języków (3,50 i 3,35) oraz motywację do dalszej nauki języków (3,50 i 3,34). Inną ciekawą prawidłowością jest to, że w tym przypadku różnice między uczniami a studentami były o wiele mniejsze aniżeli w I pilotażu, co najlepiej ilustruje fakt, że nie istnieje praktycznie żadna dysproporcja między ogólnym wynikiem w tych dwóch grupach (3,43 i 3,46), podczas gdy w pierwszym badaniu różnica wynosiła 0,54. Co więcej, w pytaniu o dokumentowanie znajomości języków średnia odpowiedzi uczniów jest o 0,16 wyższa niż średnia studentów, a więc mamy tutaj do czynienia z diametralnie różną sytuacją od tej zaobserwowanej w pilotażu wstępnym. Choć można by się tutaj pokusić o różne wyjaśnienia tego stanu rzeczy, dwa z nich wydają się najbardziej prawdopodobne. Po pierwsze, w pilotażu właściwym uczestniczyło mniej studentów filologii, a więc osób bardziej zdolnych do refleksji nad nauką języka, świadomych swoich celów

i chętnych dokumentować swoje doświadczenia i osiągnięcia, co musiało się przełożyć na wyniki ankiet. Po drugie, ponieważ I pilotaż odbywał się w większości w macierzystych szkołach i uczelniach autorów *EPJ* i był przez nich po części prowadzony, mieli oni możliwość dokładniejszego monitorować, na bieżąco konsultując jego przebieg i ewentualne problemy z pozostałymi nauczycielami i wykładowcami. Takie zaangażowanie było oczywiście niemożliwe w II pilotażu ze względu na jego skalę i charakter, a to również mogło mieć wpływ na ostateczne opinie uczących się.

Jeśli chodzi o stosunek uczestników do poszczególnych części *EPJ 16+*, to odpowiedzi, jakich udzielili w pytaniach otwartych, w dużej mierze potwierdzają obserwacje uczniów i studentów biorących udział w I pilotażu. O *Paszporcie* pisali, że pomaga w samoocenie, pozwala podsumować umiejętności i jest przejrzysty, zwracając przy tym uwagę na problemy z wypełnianiem (np. zbyt mało miejsca, niejasne instrukcje) oraz wyrażając wątpliwości co do rzetelności samooceny i wartości dokumentu dla pracodawców. Jeśli chodzi o *Biografię*, dominowały uwagi pozytywne a uczniowie i studenci uważali, że pomaga ona dokumentować naukę, umożliwia poznanie nowych sposobów uczenia się i skłania do refleksji nad procesem przyswajania języka. Sporo było natomiast zastrzeżeń co do jej objętości, a co za tym idzie, czasu, który trzeba poświęcić na jej wypełnianie, a także konieczności kserowania stron. W opinii użytkowników *Listy umiejętności* to doskonały instrument pozwalający ocenić poziom zaawansowania oraz wyznaczać kolejne cele, ale, tak jak w pilotażu wstępnym, pojawiały się uwagi na temat nieprecyzyjności wskaźników oraz postulaty ich uzupełnienia przykładami. W końcu uczestnicy twierdzili, że *Dossier* pozwala na uporządkowanie prac i dostrzeżenie efektów nauki, ale wielu z nich zwracało uwagę na trudności z umieszczaniem niektórych prac w segregatorze (np. płyty DVD), jak również brak miejsca na wpisywanie uzasadnień.

Analizie zostały także poddane nadesłane przez nauczycieli i wykładowców wypełnione egzemplarze *EPJ 16+*, przy czym tym razem jej wyniki były o wiele bardziej pozytywne. W większości przypadków wypełnione bowiem

zostały wszystkie części dokumentu, wpisy były systematycznie aktualizowane, samoocena w *Listach umiejętności* wydawała się być rzetelna i nie odbiegać od poziomu, jaki reprezentowali uczestnicy, a w *Dossier* można było na ogół znaleźć sporą liczbę różnorodnych prac, włączając w to nagrania audio i wideo, projekty itp. Ten optymistyczny rezultat stoi w oczywisty sposób w sprzeczności nie tylko z wynikami podobnej analizy w I pilotażu, ale również z wieloma opiniami zebranymi za pomocą ankiet w omawianym obecnie badaniu. Różnice te nie powinny jednak dziwić, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że mniej niż 10% wszystkich wypełnionych EPJ zostało tym razem przeanalizowanych, a nauczyciele i wykładowcy z pewnością przesłali te najrzetelniej prowadzone. Innymi słowy, materiał poddany analizie nie był w pełni reprezentatywny i chociaż ma on dużą wartość ilustracyjną, błędem byłoby wyciąganie na tej podstawie wniosków, dotyczących przyjęcia typowych sposobów wypełniania i roli EPJ 16+.



Badania pilotażowe a ostateczna wersja EPJ 16+

Patrząc z pewnej perspektywy, najpoważniejsze zmiany zostały wprowadzone do EPJ 16+ po zakończeniu pilotażu wstępnego i były one wynikiem zarówno opinii i sugestii zebranych od jego uczestników, uwag nadesłanych przez członków zespołu ekspertów powołanego przy CODN, jak i przemyśleń autorów. Najważniejsze modyfikacje dotyczyły *List umiejętności*, w których usunięto, dodano lub zmieniono usytuowanie wielu wskaźników biegłości, a także doprecyzowano i uproszczono pozostałe, często zgodnie z sugestiami uczniów i studentów, nauczycieli i wykładowców. Zmiany zostały również wprowadzone do objaśnień, dotyczących korzystania z tej części dokumentu, tak aby stały się one lepiej zrozumiałe i przyjazne dla użytkownika a jednocześnie ułatwiały bardziej trafną ocenę umiejętności językowych.

W *Biografii językowej* dodana została strona, gdzie uczący się mogą w dowolnej formie zanotować spostrzeżenia na temat doświadczeń interkulturowych, a w częściach dotyczących

technik i strategii uczenia się, postaw, przekonań i oczekiwań, mocnych i słabszych stron oraz celów nauki użytkownicy uzyskali możliwość aktualizacji wpisów w pewnych odstępach czasu, co pełniej odzwierciedla dynamiczny charakter refleksji nad procesem uczenia się. Warto też zauważyć, że w wielu przypadkach zostały wprowadzone modyfikacje zawartych w tych częściach stwierdzeń i instrukcji, często w wyniku komentarzy i sugestii zamieszczonych w ankietach. Dobrym przykładem jest tutaj tabela dotycząca postaw autonomicznych, gdzie doprecyzowano polecenie i zmieniono skalę w taki sposób, aby 1 oznaczało, że dany punkt w ogóle nie dotyczy użytkownika, a 5, że doskonale go opisuje, co lepiej przystaje do polskich realiów ze względu na skojarzenia z powszechnie stosowaną skalą ocen szkolnych. Ponieważ uczestnicy uskarżali się na zbyt mało miejsca na dokonywanie wpisów w tabelach w części poświęconej doświadczeniom w nauce języka, w wielu z nich dodano dodatkowe wiersze.

Zmiany wprowadzone w *Dossier* były niewielkie i polegały na skonkretyzowaniu rodzajów prac, które mogą być w nim zamieszczane, dodaniu prośby o dołączanie pisemnych uzasadnień w chwili włączenia ich do zbioru, modyfikacji systemu opisu załączanych prac, a także powiększeniu tabeli, tak aby znalazła się na nowej stronie i mogła być bez problemu kopiowana. Mimo trudności z wypełnianiem *Paszportu* często zgłaszanych podczas badań oraz sugestii i propozycji mających na celu zwiększenie jego przystępności i ułatwiających jego wypełnianie, wprowadzenie zmian okazało się niemożliwe ze względu na fakt, że jest to dokument standardowy, zalecany dla użytkowników powyżej 16 roku życia. Poza tym tak w tej, jak i w innych częściach EPJ, uwagi uczestników pilotażu przyczyniły się do usunięcia wielu usterek technicznych i językowych, których nie udało się wychwycić podczas korekty.

Mimo że wyniki drugiego badania pilotażowego nie przyczyniły się do wprowadzenia poważnych zmian, pozwoliły na dalsze doprecyzowanie zawartych w EPJ 16+ tekstów oraz usunięcie innych usterek. W szczególności umożliwiły one dalszą modyfikację wskaźników biegłości, dopracowanie opisów technik i strategii, jak również usunięcie ostatnich nie-

jasności w objaśnieniach i instrukcjach. Opinie, uwagi i propozycje zawarte w obu ankietach oraz sprawozdania nadesłane przez nauczycieli i wykładowców odegrały także niebagatelną rolę w przygotowywaniu przewodnika metodycznego do *EPJ 16+* (Pawlak i in. 2006), bo to właśnie tam autorzy odnaleźli wiele pomysłów na wykorzystanie dokumentu podczas lekcji i zajęć, a opisywane trudności i problemy zwróciły ich uwagę na kwestie, które w innym przypadku łatwo było pominąć. Taka właśnie była geneza propozycji zaznaczania poziomu opanowania języka w *Listach umiejętności* za pomocą kolorów i symboli, co pozwala uniknąć kserowania, jak również wielu porad dla użytkowników *EPJ* i pracujących z nim nauczycieli. Innymi słowy, mimo że wyniki II pilotażu nie przełożyły się na istotne zmiany w samym dokumencie, ich znaczenie było ogromne z tego powodu, że pozwoliły autorom lepiej zrozumieć istotę pracy z *EPJ 16+* i zaproponować konkretne, realistyczne rozwiązania w tym zakresie.



Wnioski

Prezentując wyniki badań pilotażowych *EPJ 16+*, nie sposób nie zastanowić się nad tym, co z nich wynika dla sposobu wdrażania dokumentu, jego wykorzystania podczas lekcji i zajęć oraz wpływu, jaki realizacja projektu może w dłuższej perspektywie wywrzeć na uczenie się i nauczanie języków w naszym kraju. To, co jest chyba najbardziej niepokojące to trudności uczących się z samodzielną oceną swoich umiejętności językowych, ich niechęć do przejawiania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym oraz brak wiary w sens refleksji nad procesem uczenia się i jego systematycznego dokumentowania. Takie postawy z kolei są źródłem wątpliwości co do celowości systematycznej pracy z *EPJ*, która przecież nie od razu zaowocuje lepszą znajomością języka, a także swoistą przepaścią między deklaracjami co do przydatności dokumentu i rzeczywistymi sposobami jego wykorzystania. Wszystko to pokazuje, że samo wprowadzenie *Portfolio* może być niewystarczające dla zmiany głębo zakorzenionych postaw i przekonań i że

niezbędne jest także podjęcie innych działań, które przygotowałyby uczących się do pracy z tą ważną pomocą dydaktyczną a następnie wspierały przez cały czas realizację dokumentacyjnej i wychowawczej funkcji dokumentu. Chodzi tutaj o podejmowanie różnorodnych działań na rzecz rozwijania autonomii w nauce języka, w tym prowadzenie systematycznego treningu strategicznego i zwiększenie roli samooceny w całym procesie dydaktycznym (patrz Pawlak 2006; Pawlak i in. 2006, rozdziały 2-4).

Kluczową kwestią dla dalszych losów *EPJ 16+* jest stopień zaangażowania nauczycieli we wdrażanie projektu oraz ich umiejętność zaproponowania form pracy z dokumentem najbardziej odpowiednich do potrzeb danej grupy uczniów i studentów. Pierwszym krokiem musi być oczywiście popularyzacja idei *EPJ*, uświadomienie nauczycielom i wykładowcom korzyści wypływających z systematycznego korzystania z dokumentu oraz dotarcie do nich z informacją, że są dostępne jego wersje dla uczniów w każdym wieku. Prawda jest bowiem taka, że szanse na to, że w dłuższej perspektywie coraz większa liczba uczniów i studentów zechce korzystać z *EPJ 16+*, będą tym większe, im więcej osób pozna wcześniejsze wersje w przedszkolu, szkole podstawowej czy gimnazjum (por. Pawlak 2005). Równie ważne jest to, aby *EPJ* nie narzucać decyzją administracyjną i starać się w każdym przypadku przekonać nauczycieli, że jego wkomponowanie w proces dydaktyczny to nie kolejny obowiązek, ale niepowtarzalna szansa zmotywowania uczących się, skłonienia ich do refleksji, a w efekcie zwiększenie skuteczności nauki. W innym przypadku istnieje całkiem realne ryzyko, że od samego początku będą oni wrogo nastawieni do tej ważnej innowacji, nigdy jej w pełni nie akceptując, zniechęcając do niej uczniów i jedynie pozorując działania służące jej wdrażaniu.

Trzeba też pamiętać, że sam entuzjazm i zapał nauczycieli czy wykładowców może się również okazać niewystarczający, jeśli nie zostaną oni w wystarczający sposób przeszkoleni i nie będą mieli dostępu do odpowiednich materiałów pomocniczych. Chodzi tutaj przede wszystkim o to, aby umiejętnie włączyć *EPJ 16+* w proces dydaktyczny, przeprowadzać odpowiednie ćwiczenia wdrażające, nieustannie motywować

uczniów i studentów do pracy z dokumentem i na bieżąco rozwiązywać występujące problemy i trudności. Działania takie będą oczywiście wyglądały inaczej w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie lekcje języka odbywają się kilka razy w tygodniu, na studiach filologicznych, gdzie istnieje możliwość wykorzystania *Portfolio* na zajęciach z metodyki, czy też na lektoratach, gdzie ze względu na ograniczenia czasowe będą one zapewne miały incydentalny charakter a ważną rolę będą spełniać indywidualne konsultacje. Niezależnie jednak od rodzaju szkoły rola prowadzącego jest trudna do przecenienia, bo to w dużej mierze od niego będzie zależeć, czy uczący się będą chętnie sięgać po *EPJ 16+*, czy może ich początkowy entuzjazm szybko ustąpi miejsca zniechęceniu a praca z dokumentem stanie się jedynie kolejnym obowiązkiem. Inną ważną sprawą jest to, aby sposób wykorzystania *EPJ* nie stał w sprzeczności z zasadami leżącymi u podstaw jego opracowania, co będzie miało miejsce wtedy, gdy uczący się będą zmuszani pod groźbą sankcji do jego wypełniania, a *Listy umiejętności* czy *Paszport językowy* będą służyły wystawianiu ocen. Choć takie zjawiska miały incydentalny charakter podczas badań pilotażowych, zagrożenie jest bardzo realne a wypracowanie odpowiedniego sposobu pracy z *EPJ* wcale nie jest prostym zadaniem.

Podsumowując – trudno obecnie przesądzać, jak bardzo rozpowszechniona stanie się idea *EPJ*, jakie będzie zainteresowanie nauczycieli i wykładowców oraz jak wielu uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów zdecyduje się skorzystać z przygotowanej dla nich wersji dokumentu. Analizując dane zebrane w trakcie badań pilotażowych wydaje się jednak, że są

szanse na to, aby *EPJ 16+* stało się w dłuższej perspektywie ważną pomocą dydaktyczną, oczywiście pod warunkiem, że zostaną spełnione naszkicowane powyżej wymagania. Co z pewnością może budzić optymizm, to ogromny entuzjazm uczestników pilotażu, który widać zarówno w sprawozdaniach, jak i w coraz liczniejszych wystąpieniach konferencyjnych, w których dzielą się swoimi doświadczeniami z pracy z *EPJ 16+*. Jeśli ten zapach udzieli się chociaż po części kolejnym nauczycielom i wykładowcom, a w rezultacie również uczniom i studentom, są szanse na to, że *Portfolio* stanie się integralną częścią procesu dydaktycznego. To z kolei będzie z pewnością skutkowało większą refleksyjnością i autonomią uczących się, a co za tym idzie, przyczyni się do lepszej znajomości języków i pełniejszego zrozumienia innych kultur i sposobów życia.

Bibliografia

- Bartczak E., Lis Z., Marciniak I., Pawlak M. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, (wydanie I). Warszawa: CODN.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Little D. (2006), „The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact”, w: *Language Teaching* 39, 167-190.
- Pawlak M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2005, 61-68.
- Pawlak M. (2006), „Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2006, 42-49.
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E. (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.

(listopad 2006)

Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska¹⁾
Warszawa

Konkurs indywidualny *European Language Label 2006*

Konkurs *European Language Label* jest organizowany w Polsce od 2002 r. Ale dopiero

od 2005 r. Komisja Selekcyjna pod przewodnictwem prof. dr hab. Hanny Komorowskiej

¹⁾ Paweł Poszytek jest dyrektorem Programu Socrates, Gracjana Więckowska pracuje w biurze konkursu *European Language Label* Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

przyznaje certyfikaty językowe dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych indywidualnym nauczycielom. Przypomnijmy, że konkurs ma zasięg europejski i w Polsce jest organizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

W bieżącej edycji konkursu prestiżowe certyfikaty *European Language Label* zdobyło 14 nauczycieli ze szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i wyższych uczelni. Podstawą wyróżnienia tych inicjatyw były kryteria selekcyjne (czyli: wielostronność podejmowanych działań, ich oryginalność i nowatorstwo, jakościowa i ilościowa poprawa wyników nauczania, motywacja nauczycieli i uczniów, łatwy transfer, wymiar europejski), ale także priorytety polityki językowej Unii Europejskiej. W roku 2006 było to: kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz różnorodność oferty językowej.

W przekonaniu członków Komisji Selekcyjnej wszystkie przedsięwzięcia zgłoszone w tym roku do konkursu indywidualnego *European Language Label*, także te, które nie otrzymały w tym roku nagrody, były na bardzo wysokim poziomie, są godne naśladowania i stanowią przykład dobrej praktyki wartej upowszechniania i wprowadzania w innych placówkach oświatowych.

Wszelkie informacje dotyczące konkursu *European Language Label* oraz opisy inicjatyw nagrodzonych w poprzednich edycjach można znaleźć na naszej stronie internetowej: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=12>.



Laureaci konkursu indywidualnego *European Language Label* 2006



Kategoria Szkoły podstawowe

Beata Wrona – Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 53 w Częstochowie

Tytuł przedsięwzięcia: *Daj sobie szansę, czyli z angielskim w świat*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Pokazanie uczniom, że nauka języka może być fascynującą przygodą pozwalającą nawiązywać przyjaźnie i kontakty.
- ▶ Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych do jak najefektywniejszej nauki języka.
- ▶ Sprawienie, by dzieci uwierzyły we własne możliwości językowe i by potrafiły je właściwie rozwijać.
- ▶ Przeniesienie nacisku w nauczaniu języka z gramatyki i wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowanie tej wiedzy w sytuacjach spontanicznych i naturalnych.

Karolina Bandos – Szkoły podstawowe w Psarach i Młoszowej

Tytuł przedsięwzięcia: *PLAY AND LEARN – czyli baw się i ucz!*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Doskonalenie i podnoszenie motywacji do uczenia się języków obcych dzieci z terenów wiejskich.
- ▶ Stworzenie równych szans wszystkim uczniom w odniesieniu sukcesu.
- ▶ Zainteresowanie uczniów kulturą, literaturą i historią Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii.
- ▶ Osiąganie zamierzonych celów w zakresie edukacji językowej przez zabawę.
- ▶ Poznawanie i stosowanie ćwiczeń kinestetycznych w celu pobudzenia obydwu półkul mózgowych.
- ▶ Integracja uczniów i nauczycieli z terenu gminy.
- ▶ Wspomaganie ogólnego rozwoju psychoruchowego dzieci.

Małgorzata Lamprych – Szkoła Podstawowa w Babiaku

Tytuł przedsięwzięcia: *Koło języka angielskiego prowadzone w ramach zajęć pozalekcyjnych przy Szkole Podstawowej w Babiaku*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Popularyzacja języka angielskiego w szkole.
- ▶ Motywowanie do nauki języka angielskiego.
- ▶ Poznawanie tradycji i kultur krajów anglojęzycznych.

- ▶ Kształtowanie u dzieci poczucia własnej wartości przez udział w zabawach z językiem obcym.
- ▶ Organizowanie czasu wolnego dla dzieci w wieku szkolnym.
- ▶ Stwarzanie możliwości wykazania się twórczą postawą i zamiłowaniem artystycznym.
- ▶ Rozwijanie sprawności posługiwania się językiem angielskim przez mówienie wierszy, rymowanek, śpiewanie piosenek oraz w innych sytuacjach podczas zajęć.

Jarosław Furmańczyk – Szkoła Podstawowa w Złoczewie

Tytuł przedsięwzięcia: *Primary Master*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Propagowanie języka angielskiego wśród uczniów z małych ośrodków.
- ▶ Propagowanie wiedzy na temat kultury i geografii krajów angielskiego obszaru językowego.
- ▶ Rozwijanie postaw poznawczych wśród młodzieży.
- ▶ Sprawdzenie stopnia znajomości języka angielskiego.
- ▶ Zachęcanie do samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji.

Dorota Starz – Zespół Szkoły Podstawowej nr 2, Przedszkola i Gimnazjum w Zagnańsku

Tytuł przedsięwzięcia: *Meandry kultury brytyjskiej*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Uświadomienie potrzeby uczenia się języków obcych i przynależności do Unii Europejskiej.
- ▶ Motywowanie i budzenie aktywności twórczej.
- ▶ Tworzenie sytuacji komunikacyjnych do wykorzystania umiejętności językowych.
- ▶ Promowanie i popularyzowanie historii, kultury i tradycji krajów anglojęzycznych.
- ▶ Przełamanie stereotypów w kształceniu.
- ▶ Budzenie ciekawości poznawczej, kształtowanie otwartej i tolerancyjnej postawy wobec odmienności kulturowej.
- ▶ Kształcenie zainteresowania czytelniczego, kulturowego i językowego.
- ▶ Kształtowanie umiejętności pracy w grupie.
- ▶ Odnalezienie własnego miejsca w świecie.

- ▶ Rozwijanie osobistych zainteresowań uczniów.
- ▶ Kształtowanie umiejętności pozytywnej rywalizacji.
- ▶ Promowanie aktywności i przejawiania inicjatyw wśród uczniów.

▼ Kategoria Gimnazja

Magdalena Ostrowska – Gimnazjum w Soleszynie

Tytuł przedsięwzięcia: *Poznajemy kraje Unii Europejskiej*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Poznanie kultury krajów europejskich, dokonywanie porównań z kulturą Polski.
- ▶ Popularyzacja języków obcych wśród młodzieży.
- ▶ Motywowanie do nauki języka angielskiego.
- ▶ Poznawanie geografii, historii, kultury i tradycji państw Unii Europejskiej.
- ▶ Budowanie tolerancji wobec innych kultur.
- ▶ Zastosowanie języka angielskiego jako narzędzia przy wykonywaniu projektów zespołowych.
- ▶ Wykorzystanie języka angielskiego do komunikacji w ramach współpracy międzynarodowej ze szkołami z Włoch, Austrii, Czech i Francji.
- ▶ Organizacja konwersacji językowych oraz zajęć z wykorzystaniem Internetu w ramach zajęć koła języka angielskiego.
- ▶ Poznanie najważniejszych instytucji europejskich.
- ▶ Rozwijanie osobistych zainteresowań uczniów.
- ▶ Kształtowanie umiejętności pozytywnej rywalizacji.
- ▶ Rozwijanie wiary we własne możliwości językowe.

Paweł Ciemięga – Publiczne Gimnazjum nr 1 w Bystrzycy Starej

Tytuł przedsięwzięcia: *English – a Key to (Cyber) World*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Upowszechnienie języków obcych i uświadomienie znaczenia znajomości języków obcych w różnych dziedzinach życia.

- ▶ Rozwijanie umiejętności językowych do celów specjalnych, a tym samym kształcenie modelu nowoczesnego ucznia – Europejczyka.
- ▶ Popularyzacja języka przez praktyczne użycie.
- ▶ Budowa i publikacja witryn internetowych – poznanie języka HTML i podstaw stylów CSS – obydwa oparte na języku angielskim.
- ▶ Popularyzacja kultury krajów anglojęzycznych przez współtworzenie specjalnej witryny internetowej.
- ▶ Język obcy jako dynamiczny środek komunikacji.
- ▶ Rozpoznanie i spełnienie potrzeb edukacyjnych uczących się (szkoła uczestniczy w europejskim projekcie edukacyjnych: Comenius i eTwinning).
- ▶ Promowanie kontaktów rówieśniczych i współpracy ze szkołami europejskimi.
- ▶ Obsługa multimediów na potrzeby komunikacji międzynarodowej.

Zbigniew Krystkiewicz – Gimnazjum w Wieczfnia Kościelnej

Tytuł przedsięwzięcia: *Z angielskim na co dzień – projekty promocji języka angielskiego na terenie gminy Wieczfnia Kościelna*

Język przedsięwzięcia: angielski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Popularyzacja języka angielskiego oraz kultury krajów anglojęzycznych wśród dzieci i młodzieży szkolnej na terenie gminy Wieczfnia Kościelna.
- ▶ Stopniowe podnoszenie umiejętności językowych młodzieży wiejskiej i niwelowanie różnicy między kwalifikacjami językowymi uczniów szkół miejskich i wiejskich.
- ▶ Motywowanie młodzieży wiejskiej do nauki języka angielskiego przez zapewnienie jej dostępu do szerokiej gamy pomocy dydaktycznych oraz uczestnictwo w dodatkowych zajęciach i innych inicjatywach językowych.
- ▶ Podnoszenie poziomu i jakości nauczania języka angielskiego w szkołach wiejskich.
- ▶ Wyposażenie szkoły w dodatkowe pomoce dydaktyczne i ich wykorzystanie w bieżącej pracy.
- ▶ Aktywizacja młodzieży do samodzielnego działania.
- ▶ Organizowanie współpracy środowisk młodzieżowych w społeczności lokalnej.

Dorota Niewiadomska – Gimnazjum im. Kazimierza Jagiellończyka w Trąbkach Wielkich

Tytuł przedsięwzięcia: *Rok Niemiecki*

Język przedsięwzięcia: niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

Głównym celem projektu było zainteresowanie uczniów nauką języka niemieckiego przez poznanie kraju. Język niemiecki przestaje być dla uczniów atrakcyjny, jest wypierany coraz częściej przez popularniejszy język angielski. Proponując przez cały rok szkolny różne zadania, chciałam pokazać, że znajomość języka niemieckiego jest potrzebna (wycieczka), nauka może być połączona z zabawą i może sprawiać przyjemność, zaś poznanie kraju przez przygotowywanie projektów lub prezentacji może być przygodą. W projekcie brali udział wszyscy uczniowie. Różnorodność zadań pozwoliła wykazać się i zaistnieć na forum szkoły zarówno uczniom bardzo dobrym, jak i słabym w nauce, uczniom uzdolnionym plastycznie, muzycznie, uczniom nadpobudliwym, jak i uczniom spokojnym, wstydlivym.

Romana Koszela – Gimnazjum nr 2 im. Ziemi Wodzisławskiej w Wodzisławiu Śląskim

Tytuł przedsięwzięcia: *Cudze chwalicie, Łęczzoka nie znać...*

Języki przedsięwzięcia: angielski, francuski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Rozwijanie i doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem angielskim i francuskim.
- ▶ Kształcenie podstawowych umiejętności językowych: słuchanie, mówienie, czytanie.
- ▶ Opanowanie obcojęzycznego słownictwa z zakresu biologii.
- ▶ Poznanie flory i fauny Rezerwatu przyrody Łęczzok.
- ▶ Uwrażliwienie uczniów na piękno przyrody.
- ▶ Rozwijanie umiejętności pracy w grupie.
- ▶ Korelacja treści nauczania – biologia, ekologia, język angielski, język francuski.
- ▶ Aktywizowanie uczniów.
- ▶ Mobilizowanie i motywowanie uczniów do nauki języków obcych.
- ▶ Integrowanie grup rówieśniczych z Polski, Turcji i Francji.
- ▶ Nawiązanie współpracy ze szkołami z Francji i Turcji.

▼ **Kategoria Szkoły ponadgimnazjalne**

Małgorzata Sobolewska – II Liceum Ogólnokształcące w Krakowie

Tytuł przedsięwzięcia: *Dni Języka Niemieckiego – performance*

Język przedsięwzięcia: niemiecki

Cele przedsięwzięcia:

Pokazy odbyły się w ramach organizowanych w szkole *Dni Języka Niemieckiego*. Zauważyłam, że dużą wadą wszelkich dni przedmiotowych w szkołach jest ich hermetyczność – ograniczenie uczestników do klas/grup uczących się tylko danego przedmiotu. W np. *Dniach Matematyki* uczestniczą przeważnie uczniowie z klas matematycznych. Stworzyliśmy „performance” w centrum szkoły, na przerwie na schodach i w holu. Tak, aby przechodzący tamtędy nauczyciele i uczniowie szkoły mogli wziąć udział w projekcie – świadomie lub przypadkowo.

Beata Urbaniak – Zespół Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych w Kole

Tytuł przedsięwzięcia: *Dzień Kultury Francuskiej*

Język przedsięwzięcia: francuski

Cele przedsięwzięcia:

Od kilku lat w ZSE-A w Kole jest organizowany *Dzień Kultury Francuskiej*, w którym uczestniczy młodzież o różnym stopniu znajomości języka francuskiego. Są przygotowywane spektakle, wieczorki poezji i piosenki francuskiej, kwizy, wystawy, projekty lekcji. Publiczność to zwykle młodzież, nauczyciele i zaproszeni goście. Celem tych spotkań jest rozbudzenie zainteresowania uczniów kulturą francuską, pobudzenie postaw kreatywnych, motywowanie uczniów do nauki przez inne formy niż te spotykane na zajęciach w sali lekcyjnej, tj. pozyskiwanie informacji z różnych źródeł, przygotowywanie dekoracji, prezentacja w formie występu, a nie odpowiedź na forum klasy – przy tablicy, wzbogacanie rozwoju pamięci, koncentracji, elastyczności myślenia. Uczenie się języka nie musi przecież kojarzyć się uczniowi jedynie ze zwykłą, schematyczną lekcją. Można pobudzać ucznia do działania przez wyżej wymienione formy i w ten sposób umocnić jego wiarę w siebie i rozbudzić ciekawość oraz tolerancję i otwartość wobec innych kultur.

Wojciech Wyszogrodzki – I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Gorzowie Wielkopolskim

Tytuł przedsięwzięcia: *Koło języka i kultury włoskiej*

Język przedsięwzięcia: włoski

Cele przedsięwzięcia:

- ▶ Rozwijanie zainteresowań kulturą i językiem Półwyspu Apenińskiego.
- ▶ Wskazanie różnic i podobieństw między kulturą Polaków i Włochów.
- ▶ Przełamywanie stereotypów opisujących nasze narody.
- ▶ Nawiązanie kontaktów między uczniami a środowiskiem Włochów w Gorzowie.
- ▶ Wzbogacanie zasobu słownictwa, umiejętności komunikacyjnych.
- ▶ Zachęcenie do wykorzystywania przez uczniów własnych uzdolnień, umiejętności.
- ▶ Zaangażowanie uczniów do pracy na rzecz szkoły i miasta.
- ▶ Kształcenie umiejętności pracy w grupie.

▼ **Kategoria Szkoły wyższe**

dr **Józef Dobrowolski** – Uniwersytet Warszawski

Tytuł przedsięwzięcia: *Сёрфинг по русскому языку*

Język przedsięwzięcia: rosyjski

Cele przedsięwzięcia:

Autorski program kursu internetowego na poziomie podstawowym A2 (2x 60 godzin w semestrze) skierowany jest do studentów nowoczesnych, niezależnych i samodzielnych, kreatywnych, ceniących własny czas. Uczący się jest architektem własnego trybu pracy, to on narzuca tempo opanowania materiału z wykorzystaniem technik komputerowych. Po ukończeniu kursu student będzie potrafił napisać list osobisty, np. podziękowanie, e-maila i SMSa, widokówkę, życzenia, pozdrowienia, gratulacje, wyrazy współczucia, odpowiedzi na faks. Po kursie na tym poziomie student umie przeczytać bardzo krótkie, proste teksty rosyjskojęzyczne, zwłaszcza w Internecie. Potrafi znaleźć szczegółową informację w prostych, codziennych materiałach, takich jak ogłoszenia, reklama, prospekty, jadłospisy, rozkład jazdy, proste listy prywatne. Umie pisać na komputerze po rosyjsku.

(październik 2006)

Szkoła i zawód nauczyciela w oczach studentów germanistyki odbywających praktyki pedagogiczne

Praktyka pedagogiczna będąca integralną częścią zawodowego kształcenia nauczycielskiego uniwersyteckich kierunków nauczycielskich stanowi dla studentów okazję do pierwszych samodzielnych doświadczeń, do konfrontacji teoretycznej wiedzy z warunkami jej praktycznego zastosowania, do przeżycia szkoły „z drugiej strony”. Nic dziwnego więc, że łączy się ona z różnymi, często interesującymi przeżyciami i refleksjami. W Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego postanowiliśmy podjąć próbę uporządkowania i ocenienia tych refleksji. Opracowaliśmy ankiety, które wypełnia każdy student po zakończeniu praktyki. Uzyskane w ten sposób informacje mają posłużyć do oceny roli praktyki w kształceniu nauczycielskim, a z drugiej strony do ukazania, jak zmienia się szkoła, a w szczególności warunki nauczania języka obcego i jak postrzegają ją młodzi adepci zawodu nauczycielskiego.

W tegorocznej ankiecie wzięło udział 50 osób, które odbyły dwumiesięczną obowiązkową praktykę pedagogiczną. Dobór szkoły jest w zasadzie pozostawiony studentowi. Można jedynie uznać, że wymogi stawiane opiekunowi praktyk (mgr filologii germańskiej z przynajmniej 5-letnim stażem pracy) powoduje, że większość studentów wybiera liceum ogólnokształcące. W przeprowadzonej ankiecie udział poszczególnych typów szkół kształtował się następująco: LO – 40 osób, szkoła podstawowa – 3, inne – 7²⁾.

Pytania w ankiecie dotyczyły trzech zakresów tematycznych: nauczyciel (opiekun praktyki), uczniowie oraz szkoła i zawód nauczyciela. Pytania dotyczyły więc metod pracy nauczyciela, stosowanego przez niego podręcznika, relacji z uczniami oraz współpracy z praktykantem. W odniesieniu do uczniów pytano o ich motywacje, zachowanie, zaangażowanie w naukę języka niemieckiego.

Pytania z ostatniej grupy dotyczyły porównania szkoły, w której odbywano praktykę z tą, którą studenci znają z własnych doświadczeń, oceny zalet i wad pracy nauczyciela i wreszcie studenckich planów, dotyczących pracy nauczycielskiej i ewentualnego wpływu praktyki na te plany.

Nauczyciel jest oceniany przez większość studentów pozytywnie. Współpracę z nim 84% osób oceniło jako bardzo dobrą, a 16% jako dobrą. W pytaniu o szczegóły współpracy większość ankietowanych wybrała odpowiedź: „*miał inne wyobrażenie o uczeniu, ale dopuszczał moje zdanie*” (46%) lub „*inne*” (40%), wśród nich takie opisy współpracy, jak: popierał, akceptował, interesował się moją metodą, ustalaliśmy metodę razem. Jedynie 14% osób wybrało zdecydowanie negatywną odpowiedź „*mam wrażenie, że było mu obojętne, jak uczyć*”. Również relacje nauczyciel – uczniowie są postrzegane pozytywnie. Większość nauczycieli zna dobrze swoich uczniów (88%), rozumie ich problemy (74%), a wszyscy zwracają się do uczniów po imieniu.

Metody pracy nauczycieli są zróżnicowane. Według ankietowanych 28% nauczycieli tłumaczy wszystko po polsku, 34% preferuje nauczanie frontalne, 40% trzyma się konsekwentnie podręcznika nie stosując żadnych dodatkowych materiałów. Można by więc tę grupę zaliczyć do zwolenników metod tradycyjnych. Liczba zwolenników metod nowocześniejszych jednak przeważa. 62% stara się, aby uczniowie do wszystkiego doszli sami, a wyjaśnia w razie potrzeby (12% różnicuje sposób postępowania w zależności od poziomu i zaawansowania grupy). 36% nauczycieli często zmienia formy pracy, a 30% sporadycznie. Co do użycia podręcznika, to wymienioną powyżej grupę nauczycieli trzymającą się ściśle podręcznika przewyższa grupa stosująca podręcznik, ale również inne materiały (52%). Pojedyncze osoby

¹⁾ Dr Małgorzata Zimmermann jest starszym wykładowcą w Zakładzie Współczesnego Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Zespoły szkół ogólnokształcących – szkoła podstawowa i gimnazjum, zespoły szkół ponadgimnazjalnych – Technikum + LO, licea profilowane.

prowadzą zajęcia korzystając wyłącznie z własnych materiałów, np. z Internetu. Wśród podręczników szkół średnich króluje *Alles klar* (prawie 70%), na drugim miejscu jest *Delfin* – 18%, pozostałe były wymieniane jednokrotnie (*Themen neu*, *Themen aktuell*, *Partnersprache*). Pozytywnie został również oceniony udział poszczególnych sprawności w kształtowaniu kompetencji językowej. 74% ankietowanych uznało, że sprawności są kształtowane równomiernie. Wśród pozostałych 26% („nie rozwija sprawności równomiernie”) jako zaniedbywaną sprawność wymieniano przede wszystkim jedną z produktywnych – mówienie lub pisanie.

W kolejnej części ankiety pytano o stosunek uczniów do nauki języka niemieckiego, ich zainteresowanie i motywacje. Przeważa tu opinia, że uczniowie uczą się raczej niechętnie, ale łatwo ich zmotywować urozmaiceniem i uatrakcyjnieniem zajęć (54%), a 20% ankietowanych zróżnicowało odpowiedź w zależności od klasy, wymieniając odpowiedzi: „chętnie”, „różnie, w zależności od stopnia zaawansowania uczniów”. Negatywnych odpowiedzi praktycznie nie było (jedna odpowiedź: „nie uczą się, nie biorą udziału w lekcji, nie interesują się”). 24% uważa, że uczniowie uczą się jedynie ze względu na ocenę. Co prawda liczba uczniów zainteresowanych i zmotywowanych do nauki języka niemieckiego nie jest szacowana zbyt wysoko, najczęstsza jest odpowiedź „około 20%” (66% ankietowanych), rzadsza „ok. 50% lub więcej” (24% ankietowanych), a 10% ankietowanych uważa, że są to tylko pojedynczy uczniowie.

Ocena szkoły w ogóle i odniesienie jej do porównania z własnymi doświadczeniami jest różna. Prawie tyle samo ankietowanych ocenia, że szkoła nie zmieniła się od czasu ich edukacji i jest podobna do ich szkoły (38%), jak i że szkoła zmieniła się na korzyść (36%). Liczba osób uważających, że szkoła zmieniła się na niekorzyść jest niższa (24%). Jako pozytywne zmiany wymieniane są przede wszystkim: lepsze warunki uczenia języka, lepszy podręcznik, grupy międzyklasowe, więcej godzin języków obcych, lepszy poziom uczniów, możliwości wyjazdów zagranicznych, ambitni i sympatyczni młodzi nauczyciele, nowoczesne metody dydaktyczne (np. projekty). Negatywne zmiany to problemy z dyscypliną i niska motywacja uczniów do nauki.

Ostatnim zagadnieniem jest ocena zawodu nauczyciela, jego zalety i wady. Ankietowani

zakreślali najczęściej po kilka cech (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych). Wśród minusów dominują niskie zarobki (80%), niechętna i niezdyscyplinowana młodzież (66%). Nieco mniej istotne są wymogi biurokratyczne (20%), monotonia i nuda (28%). Dodatkowo wymieniano jeszcze niski prestiż zawodu nauczyciela, brak respektu ze strony uczniów, brak możliwości rozwoju („przewidywalność kariery”). Równie licznie wymieniano jednak plusy zawodu nauczyciela, przede wszystkim „satisfakcja, że można kogoś czegoś nauczyć” (76%), dużo wolnego czasu (54%), praca z młodymi ludźmi (54%), pewne i stałe miejsce pracy (28%). Co przeważa więc w życiowej decyzji, zostać czy nie zostać nauczycielem? Liczba zdecydowanych na nie (odpowiedź: „nie chciałem i nie chcę zostać nauczycielem”) nie jest zbyt wysoka (26%), zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę, że kształcenie nauczycielskie jest obowiązkowe dla wszystkich studentów germanistyki (uczestniczą więc w nim także osoby, które mają od dawna inne plany zawodowe). Zdecydowanych od dawna (odpowiedź: „chciałem i chcę nadal zostać nauczycielem”) jest co prawda jeszcze mniej (14%), ale stosunkowo dużo (34%) jest grupa zachęconych do zawodu nauczyciela przez praktykę („nie chciałem zostać nauczycielem, ale praktyka mnie do tego zachęciła”) zwłaszcza w porównaniu z jedynie 3 osobami (6%), które praktyka zniechęciła do zawodu nauczyciela. Do grupy pozytywnie nastawionych można też dodać ankietowanych, wymieniających odpowiedź „inne”, np. „nie wykluczam”, „zastanawiam się”, „ewentualnie”. Mimo więc ambiwalentnego stosunku do tego zawodu praca w szkole jest w sumie uznana za dość atrakcyjną możliwość.

Obraz szkoły i zawodu nauczyciela wynikający z ankiet należy w sumie ocenić pozytywnie. Studenci oceniają dość wysoko nauczycieli, warunki nauczania języka obcego w szkole i widzą wiele plusów pracy nauczyciela, przy czym nie są też bezkrytyczni. Krytyczne wypowiedzi zarówno w odniesieniu do nauczycieli, jak i uczniów i szkoły, świadczą o umiejętności obiektywnego spojrzenia ankietowanych na zawód nauczyciela. Co szczególnie istotne, ankieta wykazała pozytywny wpływ praktyki na stosunek studentów do instytucji szkoły w ogóle i do zawodu nauczyciela w szczególności.

(lipiec 2006)

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Agata Czeremuszkin¹⁾
Częstochowa

Lekcja internetowa – *Planning a trip to New York*

W mojej pracy dość często staram się korzystać z Internetu. Jest to nieocenione źródło informacji, przydatnych stron, które z powodzeniem można wykorzystać właśnie w nauce języka obcego. Do tego dodajmy zainteresowanie młodzieży lekcją z Internetem oraz ich zaangażowanie... i przepis na udaną lekcję gotowy.

Poniższa lekcja to wynik wykorzystania materiałów własnych (ulotki, informatory, broszurki, zdjęcia), które przywiozłam z mojej podróży po Stanach Zjednoczonych oraz tak doskonałego medium, jakim jest Internet. Jeżeli ktoś nie posiada takich materiałów, to może pomóc sobie ilustracjami/informacjami z czasopism lub zamienić Nowy Jork na np. Londyn, jeżeli akurat ma materiały o tym mieście. Wystarczy jeszcze dostosować stronę internetową wykorzystaną na tej lekcji i gotowe. Biorąc pod uwagę fascynację młodzieży Internetem, sukces jest gwarantowany.



Planning a trip to New York

Temat: *Planning a trip to New York*

Poziom: średnio zaawansowany

Cele:

- ▶ ćwiczenia w rozumieniu tekstu czytanego oraz ćwiczenie sprawności mówienia,
- ▶ ćwiczenia w użyciu Internetu do odnajdywania potrzebnych informacji.

- ▶ ćwiczenia w odnajdowaniu niezbędnych informacji na stronach internetowych,
- ▶ zapoznanie uczniów z informacjami dotyczącymi Nowego Jorku (interesujące miejsca, pogoda, ceny wycieczek),
- ▶ zaznajomienie uczniów ze sposobami odnajdywania powyższych informacji w Internecie,
- ▶ wybór najciekawszych miejsc w Nowym Jorku i zaplanowanie wycieczki po Nowym Jorku,
- ▶ umiejętność sprawdzenia prognozy pogody przy użyciu Internetu.

Język: nazwy miejsc i obiektów w mieście, opisy miejsc, słownictwo związane ze zwiedzaniem, pogoda.

Pomoce dydaktyczne: ulotki, informatory i broszurki związane z Nowym Jorkiem, zdjęcia interesujących obiektów w Nowym Jorku, komputer, Internet, słowniki Longman.

Przebieg lekcji:

- ▶ *Wprowadzenie:* Pokazuję uczniom zdjęcia – mają za zadanie odgadnąć, jakie to miasto. Zapisuję na tablicy temat lekcji i wyjaśniam, że celem lekcji jest wybór najciekawszych miejsc/zabytków w Nowym Jorku i zaplanowanie wycieczki po Nowym Jorku z uwzględnieniem pogody na dany dzień oraz kilka następnych.
- ▶ *Prezentacja:* Dzielę uczniów na grupy dwu lub trzyosobowe oraz podaję im adres internetowej <http://www.nyctourist.com>. Uczniowie wchodzić na stronę główną, prezentującą oferty wycieczek oraz ciekawe miejsca i wydarzenia w Nowym Jorku. Wybierają

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół im. St. Żeromskiego w Częstochowie.

link *Attractions* (na pasku na górze strony) i wchodzi na stronę prezentującą najciekawsze miejsca w tym mieście (na dole strony). Przeglądają najciekawsze miejsca Nowego Jorku (każde miejsce jest przedstawione na zdjęciu a obok znajduje się link do opisu tego miejsca. Na tym etapie uczniowie nie klikają na linki z opisem miejsc). Pokazują im zdjęcia wybranych miejsc korzystając z materiałów własnych. Każda grupa ma za zadanie wybrać jedno miejsce spośród zaprezentowanych.

- ▶ *Praca pod kontrolą nauczyciela:* Po wybraniu danego miejsca w Nowym Jorku, uczniowie klikają na link z nazwą tego miejsca i wchodzi na stronę prezentującą informacje szczegółowe. Zapisują najważniejsze informacje dotyczące: rodzaju miejsca (muzeum, park), decydują, czy zwiedzanie będzie odbywało się wewnątrz (w budynku) czy na zewnątrz (na świeżym powietrzu), położenie tego miejsca w Nowym Jorku, opłaty za wstęp i godziny otwarcia. Powyższe informacje zapisują w tabelce, którą wcześniej rysują na tablicy i wyjaśniam zapisane w niej słownictwo.

Place	
Indoors/outdoors	
Location	
Admission	
Opening hours	

Uczniowie korzystają ze słowników sprawdzając nowe słówka. Nadzoruję ich pracę, udzielając wskazówek, jeśli to konieczne. Uczeń z każdej grupy prezentuje wybrane miejsce, które grupa chciałaby zwiedzić, korzystając z informacji zapisanych w tabelce a następnie

zapisuje nazwę i charakterystykę tego miejsca na tablicy.

- ▶ *Praca indywidualna:* Podaję uczniom adres strony internetowej, umożliwiającej sprawdzenie pogody w danym miejscu (<http://www.weather.com>). Uczniowie wchodzi na tę stronę, wpisują w wyszukiwarce nazwę miasta (Nowy Jork) a następnie na stronie, która się ukazała klikają na link *Current*. Pojawia się strona z informacją o pogodzie w Nowym Jorku. Wyjaśniam im różnicę w jednostkach miary temperatury w Polsce i Stanach Zjednoczonych oraz podaję przelicznik. Uczniowie sporządzają notatki w zeszytach w formie tabelki:

	Today	Day 1	Day 2
Weather conditions			
Temperature			
Wind			
Humidity			

Następnie klikają na link *10-day* i sprawdzają prognozę na następne dni, uzupełniając tabelkę danymi. Następnie cała klasa ustala kolejność zwiedzania wybranych przez każdą grupę miejsc w zależności od pogody i rodzaju miejsca (w budynku czy na zewnątrz).

- ▶ *Praca domowa:* Napisanie pocztówki z Nowego Jorku opisując miejsca, które zobaczyli podczas wycieczki.

Lekcja z Internetem to wspianała zabawa i sposób na zwiedzanie świata. To również oddziaływanie na wzrost motywacji uczniów do nauki języków. Jeśli je znają, całe bogactwo Internetu staje się ich bogactwem.

(czerwiec 2006)

Janusz Leśniak¹⁾
Poznań

Przykład nauczania zintegrowanego: generator liczb losowych na lekcji języka angielskiego

Jednym z podstawowych narzędzi wykorzystywanych w programach komputerowych

są generatory liczb losowych. Nie inaczej jest w przypadku programów do nauczania języków

¹⁾ Dr Janusz Leśniak jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.

obcych. Spośród wielu zagadnień, w których istotne znaczenie ma korzystanie z zasad losowości, można tu wymienić takie, jak na przykład: losowe tworzenie zdań na podstawie tablic substytucji, losowe ustalanie kolejności zadań wielokrotnego wyboru czy ukazywania się odpowiedzi w tych zadaniach, losowe rozmieszczanie na ekranie komputera zdjęć czy rysunków oraz opisujących je nazw w celu ich wzajemnego przyporządkowania. Interesujące mogą też być doświadczenia z zastosowaniem generatorów liczb losowych do nauki liczebników. Na tym ostatnim przykładzie chciałbym pokazać możliwości prezentacji zagadnienia losowości na lekcji języka angielskiego a także przedstawić kilka refleksji na temat nauczania zintegrowanego.



Jak się przygotować?

Aby można było wykorzystać elementy informatyki na lekcji języka obcego, musimy mieć dostęp do komputera i oprogramowania. Jeśli chodzi o sprzęt komputerowy, można wykorzystać szkolny laptop albo przeprowadzić zajęcia w pracowni komputerowej. W niektórych szkołach uzyskanie dostępu do pracowni jest trudne. Są już jednak i takie szkoły, w których istnieją dodatkowe sale komputerowe, specjalnie przeznaczone do realizacji innych przedmiotów niż informatyka. Jeśli chodzi o dostęp do oprogramowania, szkoły najczęściej wykorzystują darmowe czy zakupione programy do nauki języków obcych. To samo dotyczy języków programowania komputerów. Chcąc pokazać, jak działa generator liczb losowych, najlepiej dysponować językiem programowania, np. Pascal, C czy Visual Basic. Prawdopodobnie istnieją gotowe programy prezentacji zagadnienia losowości, jednak zakładam, że uczniowie będą mogli zobaczyć, jak wygląda realizacja tej zasady na przykładzie analizy kodu programu. Oznacza to konieczność napisania programu komputerowego. Ponieważ nauczyciel języka obcego najczęściej nie posiada umiejętności pisania takich programów, można poprosić o pomoc szkolnego informatyka. Okazuje się również,

że coraz więcej uczniów, szczególnie w szkołach o charakterze technicznym, posiada całkiem niezłe umiejętności w tej dziedzinie. Dobrym rozwiązaniem, podkreślającym integracyjny charakter omawianego przedsięwzięcia, byłoby więc przygotowanie programu komputerowego na lekcji informatyki.



Jak wygląda lekcja?

Założmy, iż tematem lekcji będzie powtórzenie angielskich liczebników w zakresie od 1 do 100. Lekcja może składać się z trzech części:

1. Ćwiczenia powtórzeniowe, przypominające uczniom nazwy angielskich liczebników.
2. Prezentacja programu komputerowego.
3. Omówienie zasady działania generatora liczb losowych.

W części 1. nauczyciel może uruchomić magnetofon z nagraniem nazw liczebników, może poprosić uczniów o przeczytanie liczebników zapisanych na tablicy, może również zaproponować wykonywanie zadań arytmetycznych, w których liczebniki są podawane w postaci wyrazów, na przykład:

twenty-seven + seventeen =

Poza tym w podręcznikach istnieje wiele ćwiczeń, które mogą być wykorzystane w tej części lekcji.

W części 2. nauczyciel uruchamia program komputerowy. Temat zadania może być różny. Przyjmijmy wersję najprostszą: na ekranie mają się ukazywać liczby. Po ukazaniu się każdej z nich uczeń odczytuje ją po angielsku, następnie klika na klawisz, powodując pojawienie się jej zapisu w postaci wyrazu. Aby zdynamizować ćwiczenie, można spowodować, iż przerwy między ukazaniem się liczebnika w postaci cyfr oraz liter będą coraz krótsze.

Założmy, że program został napisany w języku Visual Basic a na ekranie umieściliśmy obiekty pokazane na rysunku 1. Prostokąty *Number* i *Word* nazwiemy komendami, zaś prostokąty po ich prawej stronie okienkami.



Rysunek 1.

W górnym okienku będą ukazywać się liczby zapisane cyframi, zaś w dolnym – literami. Kliknięcie na komendę *Number* spowoduje ukazanie się przykładowej liczby w górnym okienku, jak na rysunku 2.



Rysunek 2.

Po kliknięciu na klawisz *Word* ta sama liczba zostanie pokazana jako wyraz w dolnym okienku – rysunek 3.



Rysunek 3.

Ćwiczenie to można powtarzać wiele razy.

W 3. części lekcji można pokazać, w jaki sposób komputer losuje poszczególne liczby. Możemy zastanowić się, jak to przedstawić nie zapominając, że jesteśmy na lekcji angielskiego a nie informatyki. Z tego też względu najlepiej byłoby przedstawiać objaśnienia w języku angielskim przy jednoczesnym tłumaczeniu całych zdań lub niektórych struktur na język polski.

Zacznijmy od kliknięcia na klawisz *Number*. W tym momencie otrzymujemy zapis jak na rysunku 2. Przerwijmy program i pokażmy, jaki jego kod znajduje się wewnątrz tej komendy (rysunek 4).

```
number = Int (Rnd * 100) + 1
lblShowNumber = str (number)
```

Rysunek 4.

Pierwsza instrukcja powoduje wylosowanie

liczby *number*. Druga jej ukazanie w górnym okienku.

Ponownie uruchamiamy program. Klikamy teraz na klawisz *Word*. W rezultacie otrzymamy obraz jak na rysunku 3. Pokażmy, co zawiera ta komenda (rysunek 5).

```
lblShowWord = A (number)
```

Rysunek 5.

Mamy tu tylko jedną instrukcję. Aby ją omówić, powiedzmy najpierw, co oznacza znajdującą się po prawej stronie instrukcji litera *A*. Jest to nazwa tablicy, w której są zapisane nazwy liczb od 1 do 100. Mamy więc:

```
A (1) = „one”
A (2) = „two”
...
A (76) = „seventy-six”
...
A (100) = „a hundred”
```

Takie przyporządkowanie jest konieczne, ponieważ inaczej program nie wiedziałby, jakie wstawić wyrazy w dolnym okienku. Jak więc działa instrukcja z rysunku 5? Weźmy przykład liczby 76. Najpierw zostanie wykonana prawa część instrukcji. Skoro mamy *number* = 76, to zapis wyrażenia po prawej stronie można przedstawić jako *A (76)*. Wyrażeniu temu odpowiada wartość *seventy-six*. Następnie wartość *seventy-six* zostaje podstawiona pod lewą stronę instrukcji. Mamy więc:

```
lblShowWord = „seventy-six”
```

Termin *lblShowWord* jest nazwą dolnego okienka. W ten sposób w tym okienku ukaże się wyraz *seventy-six*.

Jak działa generator liczb losowych?

Na koniec można pokazać, w jaki sposób są losowane liczby. W tym celu powróćmy do rysunku 4. Pierwsza jego instrukcja jest następująca (rysunek 6):

```
number = Int (Rnd * 100) + 1
```

Rysunek 6.

Do generowania liczb losowych służy umieszczona po prawej stronie tej instrukcji funkcja o nazwie *Rnd*. Jest to skrót od wyrazu *random* (losowy). Powoduje ona wydrukowanie liczby losowej z zakresu od 0 do 0.9999999. Przykładowe cztery liczby wylosowane za pomocą tej instrukcji podaję na rysunku 7.

0.8695434, 0.00053908, 0.9966844, 0.7477432

Rysunek 7.

Jeżeli pomnożyć wartość *RND* przez 100, czyli zastosować zapis $Rnd*100$, będziemy otrzymywać liczby losowe z zakresu od 0 do 99, 99999. Liczby z rysunku 7 przybiorą więc postać jak na rysunku 8.

86, 95434, 0.053908, 99.66844, 74.77432

Rysunek 8

Chcemy jednak otrzymywać jedynie liczby całkowite. W tym celu musimy obciąć ich części rzeczywiste. Aby to zrobić, musimy zastosować funkcję o nazwie *Int* (*integer*, czyli całkowity). Mamy więc zapis $Int(Rnd*100)$. W rezultacie liczby z rysunku 8. przybiorą postać jak na rysunku 9.

86, 0, 99, 74

Rysunek 9.

Gdybyśmy polecieli wyświetlić więcej liczb losowych, okazałoby się, że wyrażenie $Int(Rnd*100)$ umożliwi otrzymywanie liczb z zakresu od 0 do 99. Ponieważ chcemy otrzymywać liczby z zakresu od 1 do 100, musimy do tego wyrażenia dodać 1, otrzymując postać: $Int(Rnd*100) + 1$. W rezultacie, zapis liczb z rysunku 9. przybrałyby postać końcową jak na rysunku 10.

87, 1, 100, 75

Rysunek 10.

W ten sposób wyjaśniliśmy, jak działa generator liczb losowych podany na rysunku 6.



Zakończenie

Być może niejeden nauczyciel języka obcego zastanawia się w tej chwili, czy re-

alizacja zaproponowanego tematu w ogóle ma sens. Czy warto wchodzić w kompetencje nauczyciela informatyki? Czy, jeżeli już się „integrować”, to może lepiej z geografią czy historią? Z drugiej jednak strony zainteresowania wielu nauczycieli języków obcych nie odnoszą się jedynie do dziedzin humanistycznych. Wraz z rozwojem informatyki i Internetu wzrasta zainteresowanie różnymi aspektami komputerowego wspomaganie nauczania języków obcych (*CALL – Computer Assisted Language Learning*). Są już nauczyciele języków obcych, którzy sami potrafią napisać programy komputerowe. Jeżeli do tego dodać wiedzę niejednego ucznia szkoły średniej w dziedzinie programowania, może się okazać, że temat przedstawiony w tym artykule dla wielu z nich nie będzie żadną nowością. Dodajmy jeszcze, że na zajęciach z informatyki są omawiane podstawy programowania, stąd też użyte w tym artykule takie pojęcia, jak komenda, instrukcja czy wyrażenie, lub też nazwy *RND* i *INT* nie będą uczniom obce.

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiony tu temat można analizować z różnych punktów widzenia. Na przykład można by się zastanowić, czy nie poprowadzić takiej lekcji z udziałem nauczyciela informatyki, który objaśniałby zasady programowania po polsku, natomiast nauczyciel języka obcego tłumaczyłby jego zdania na angielski. Można by przeanalizować, jaki przyjąć stopień szczegółowości omawiania zagadnień informatycznych. Gdyby chcieć rozwinąć zasady nauczania zintegrowanego, można by też opracować plan współpracy z nauczycielem informatyki, obejmujący szerszy zakres materiału niż tylko jedną lekcję.

Myślę, że zarówno przedstawione powyżej propozycje, jak i inne tematy z tej dziedziny będą w miarę wpływu czasu poruszane na lekcjach. Z pewnością jednak, aby osiągnąć jakies bardziej istotne wyniki w dziedzinie integracji międzyprzedmiotowej, potrzebne są nie tylko działania nauczycieli, ale i władz oświatowych. Jak dotąd o potrzebie nauczania zintegrowanego mówi się bowiem wiele, ale praktycznych przykładów w tej dziedzinie nie widać za dużo w szkołach.

(marzec 2006)

Wykorzystanie korpusów językowych na lekcjach języków obcych



Wstęp

Korpusy językowe to duże zbiory tekstów, najczęściej z różnych rejestrów językowych, które mogą być wykorzystywane w nauce języków obcych jako autentyczny materiał językowy, a które dla językoznawców najczęściej stanowią bazę do badania znaczenia słów, ich łączliwości oraz analizy struktury języka. Na podstawie korpusów językowych tworzy się konkordancje, które są wertykalnym zestawieniem kontekstów danego wyrazu i które mogą być faktycznym materiałem do wykorzystania w nauczaniu języków obcych. W ćwiczeniach posługuję się przykładami z języka angielskiego, jednak samo zagadnienie ma charakter uniwersalny i informacje zawarte w niniejszym artykule mogą być wykorzystane przez nauczycieli innych języków.

Korpusy językowe nie mają zastępować słowników jedno i dwujęzycznych – stanowią ich uzupełnienie. W słownikach dwujęzycznych odnajdujemy tłumaczenia słów i często bardzo ograniczoną liczbę przykładów (choćby ze względu na objętość słownika), podczas gdy korpusy dają nam ogromne możliwości przeszukiwania tekstowych baz danych. Uzyskuje się w ten sposób dużą liczbę kontekstów, które mogą być wykorzystane zarówno na poziomie leksyki, jak i składni. Uzyskane konteksty są autentyczne, nieobrobione, nieuproszczone, co często ma miejsce w przypadku materiału ilustracyjnego w słownikach.

Przy odpowiednim wykorzystaniu korpusy językowe mogą być bardzo pomocne w nauczaniu języków obcych. Można je wszechstronnie wykorzystać przy zdobywaniu poszczególnych umiejętności językowych na różnych poziomach nauczania, zarówno na

zajęciach dla uczniów początkujących, jak i na kursach bardzo wyspecjalizowanych, w których następuje nacisk na poszczególne rejestry językowe (np. język biznesu) oraz przy nauce tłumaczeń czy analizie językowej ze studentami w szkołach wyższych. Konkordancje uzyskane na podstawie korpusów mogą być wykorzystywane przez nauczyciela przy przygotowaniu materiałów lekcyjnych, zasadniczych i uzupełniających oraz przez uczniów zarówno podczas lekcji, jak i w trakcie samodzielnej pracy w domu, np. przy realizowaniu projektów językowych.

Dane uzyskane z korpusów językowych mogą mieć formę tradycyjnego wydruku lub formę elektroniczną i stanowić surowy lub obrobiony przez nauczyciela materiał językowy. Uczniowie mogą również pracować z monitorem komputerowym i tekstem elektronicznym, jeśli umożliwiają to warunki techniczne. Istnieje cała gama możliwości wykorzystania korpusów.

Słowniki dwujęzyczne pod wieloma względami są wynikiem pewnego kompromisu, co wynika ze względów praktycznych (liczba kontekstów, wybór haseł i przykładów). Ponadto w tradycyjnych słownikach, choć wydaje się, że tendencja ta jest powoli przełamywana, mamy do czynienia ze zwrotami powtarzanimi, typowymi, „słownikowymi”, nierzadko takimi, które wygodnie się tłumaczy i dlatego właśnie różnorodność i wielość słowników jest po części pozorna i często nie stanowi faktycznego ułatwienia dla uczących się. W słownikach jednojęzycznych z kolei odnajdujemy ograniczoną liczbę przykładów, które często są niewystarczającym materiałem do analizy dla korzystających. Ponadto możliwości i tempo przeszukiwania słowników jest ograniczone. W związku z tym wydaje się, że korpusy językowe mogą być dobrym narzędziem uzupełniającym w warsztacie nauczycielskim.

¹⁾ Autor jest anglistą, niderlandystą, historykiem sztuki i nauczycielem języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr XIV we Wrocławiu.



Korzyści płynące z wykorzystania korpusów językowych

Korpusy językowe stanowią narzędzie, które daje możliwość przeszukiwania baz danych zawierających teksty z różnych rejestrów językowych. Możemy wykorzystywać gotowe korpusy lub sami je tworzyć, szczególnie jeśli chodzi o korpusy z określonych dziedzin, co z kolei może być bardzo przydatne przy pracy z określonymi grupami wiekowymi czy w przypadku kursów specjalistycznych. Korpusy możemy również tworzyć samodzielnie (pozyskując materiał choćby z sieci Internetu) i dostosowywać je do naszych potrzeb. Możemy np. stworzyć korpus składający się z powieści młodzieżowych i wykorzystywać go do przygotowywania ćwiczeń dla uczniów gimnazjum.

Korpusy, choć w naturalny sposób ich jakość i specyfika zależy od ich zawartości, mają charakter opisowy i w tym sensie obiektywny. Obiektywizm rozumiemy w odniesieniu do zawartości korpusów, gdyż są one wynikiem kompetencji językowych twórców tekstów, które się na nie składają. Dzięki korpusom można wykorzystać na lekcjach przykłady z języka żywego (nie zaś np. z książek gramatycznych, w których przykłady są uproszczone oraz dostosowane do ćwiczeń i wyjaśnień, pisanych czasami przed kilkudziesięciu laty), interpretując i opisując znaczenia słów w oparciu o ich użycie w danym kontekście. Dla przykładu, korpus składający się z tekstów dziennikarskich może stanowić dobry punkt wyjścia do nauki pisania artykułów prasowych i w tym właśnie sensie jest obiektywnym źródłem przykładów stylu dziennikarskiego.

Tradycyjne metody nauki słownictwa mają charakter w większości pasywny. Naturalnie ćwiczenia mają różny charakter i zwykle różnicuje się metody i techniki uczenia, jednak czy to będą listy słów i zwrotów, fiszki opatrzone przykładami i ich tłumaczeniami, czy też oznaczanie przedmiotów, na samym końcu nauka będzie polegała na zapamiętaniu jak największej liczby słów i zwrotów na podstawie gotowego materiału, co nierzadko ma charakter niekończącego się procesu, który frustruje uczniów. Naturalnie wykorzystanie korpusów nie jest panaceum na tę sytuację, jednak może w znacznym stopniu ożywić i uatrakcyjnić

naukę, jak również zaktywizować ucznia. Nauczyciel nie będzie już tylko tym, który wymusza naukę słów, staje się bardziej koordynatorem i animatorem nauki słownictwa.

Wykorzystując konkordancje można zaprojektować takie ćwiczenia, które skłonią uczących się do aktywnej nauki języka. Uczniowie przeprowadzają analizy językowe: odkrywają znaczenia słów, dokonują wyborów i analizy strukturalnej, dzięki czemu biorą na siebie większą odpowiedzialność za swoją naukę. Wykonując powyższe działania siłą rzeczy zaczynają lepiej rozumieć, jak funkcjonuje dany język obcy, poznając jego strukturę oraz mechanizmy nim rządzące. Uczący się wytwarzają techniki, które pozwalają szybciej opanować materiał. Mając do dyspozycji wielość przykładów, jaką mogą zapewnić korpusy, zaczynają poruszać się w świecie języka obcego, na drodze dedukcji pojmując coraz lepiej sposób, w jaki dany język naturalny opisuje świat.

Korpusy dają również możliwość nowego spojrzenia na naukę gramatyki języka obcego. Nauka tejże ma zwykle charakter dwuetapowy. Prezentuje się uczniom reguły języka w formie abstrakcyjnych struktur; nauczyciel podaje paradygmaty gramatyczne, a uczniowie starają się wstawiać w nie logiczne ciągi słów. Ponieważ niesposób przedstawić uczniom od razu bardzo złożone reguły, wiele struktur wymyka się, są wciąż niezrozumiałe i powodują zniechęcenie uczniów. Ponadto samo przełożenie reguł i paradygmatów na język mówiony czy nawet pisany jest skomplikowane i pomimo ich znajomości uczniowie nadal popełniają liczne błędy, niemalże tak jakby o tych regułach nigdy wcześniej nie słyszeli. W konsekwencji nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele zniechęcają się do nauki i nauczania gramatyki.

Analizując konkordancje uczniowie sami układają reguły i, co ważniejsze, posługują się nimi intuicyjnie, pomijając niejako etap teorii gramatycznej. Dzięki wykorzystaniu korpusów językowych istnieje możliwość skrócenia dystansu między teorią gramatyczną a praktyką językową. Korpusy stanowią zarówno materiał do nauczania, jak i analizy. Na podstawie analizy, której wyniki nierzadko różnią się znacznie od materiału przedstawionego w książkach gramatycznych, używamy zarówno wyprowadzone przez samych uczniów reguły, jak i same treści nauczania.



Założenia

Wykorzystując korpusy językowe, zakłada się, że znajomość słownictwa stanowi podstawę zarówno przy biernej, jak i czynnej znajomości języka obcego oraz że akwizycja języka następuje szybciej i ma charakter szerszy, kiedy uczący się mają do czynienia z wielością kontekstów. Ponadto zakłada się, że sama analiza konkordancji w sposób automatyczny i intuicyjny przyczynia się do zwiększania kompetencji językowych uczniów.



Wykorzystanie

Istnieje całe kontinuum wykorzystania korpusów. Nauczyciel może wykorzystywać je do przygotowywania zajęć oraz do testowania²⁾. Może korzystać z konkordancji przetworzonych i przygotowanych na poszczególne zajęcia. Uczniowie mogą sami tworzyć konkordancje i wykorzystywać je zarówno na zajęciach, jak i pracując samodzielnie w domu. W nauce słownictwa i gramatyki korpusy stanowią bogate źródło łatwo dostępnych przykładów. Kiedy zdobędziemy nieco doświadczenia, przerabiany materiał zasugeruje nam z pewnością, w jaki sposób możemy wykorzystywać korpusy. Nierzadko brakuje nam przykładów bardziej skomplikowanych struktur gramatycznych. W korpusach z łatwością je odnajdziemy. Ponadto możemy dobierać liczbę oraz stopień trudności przykładów zależnie od stopnia zaawansowania i specyfiki grupy, a nawet jej poszczególnych członków.

Należy dążyć do tego, aby uczniowie i nauczyciele na tyle oswoiли się z konkordancjami, żeby potrafili używać ich samodzielnie jako źródła naturalnego materiału językowego. Chodzi o to, żeby korpusy stały się codziennym narzędziem w nauce języków obcych, żeby uczniowie coraz pełniej wykorzystywali potencjał korpusów, w miarę jak zwiększa się ich kompetencja językowa. Aby to osiągnąć, nauczyciele winni sami zapoznać się z korpusami językowymi

i korzystać z nich w miarę potrzeb jak najczęściej, choćby przy rozstrzyganiu sporów o poprawność struktur językowych czy słownictwa.



Trudności

Istnieją określone trudności związane z wykorzystaniem komputerów. Przede wszystkim nauczyciele muszą posiadać pewne minimum wiedzy o korpusach i tworzeniu konkordancji, o co wciąż nie jest łatwo, ponieważ brakuje takich zajęć dla przyszłych nauczycieli języków obcych w szkołach wyższych. Ponadto niezbędne jest oswojenie uczniów z pracą z korpusami i konkordancjami. Bywa, że nie jest łatwo zmotywować uczniów do pracy z tekstem elektronicznym i z początku w istocie wydaje się, że same procedury wykorzystania konkordancji komplikują tylko sprawę. Podobne trudności pojawiają się przy korzystaniu z oprogramowania do tworzenia konkordancji.

Szczególnie na początku obróbka materiału i przygotowanie lekcji może zająć dużo czasu, jednak moje doświadczenie wskazuje, że przy odrobinie wprawy naprawdę można przygotować właściwe ćwiczenie czy test bardzo szybko i sprawnie. Konkordancje uzyskane za pomocą korpusów nie stanowią tekstu linearnego. Stanowią fragmenty zdań lub całe zdania czytane wertykalnie, co może być z początku frustrujące dla uczniów. Ponadto następuje ciągła zmiana tematyki oraz rejestrów językowych. Co więcej – uczniowie muszą nauczyć się szybko skupiać na określonych treściach, które mogą uzyskać z korpusów. Pewną barierą wydaje się początkowo napotykanie w korpusach przez uczniów przykładów, które nie pasują do znanych im reguł gramatycznych. Choć może to być frustrujące, stymuluje jednocześnie do głębszej analizy języka. Moje doświadczenie wskazuje wreszcie, że uczniowie średnio zaawansowani i na wyższych stopniach zaawansowania najefektywniej wykorzystują korpusy językowe, jednak przez samego nauczyciela mogą one być wykorzystywane na każdym poziomie.

²⁾ Zapewniam, że trudno jest precyzyjnie wykorzystać korpusów do układania w szybkim tempie odpowiednich testów, gdyż sam robię to od kilku lat.



Uwagi końcowe

Warto przebić się przez pierwszy etap korzystania z korpusów, w którym możemy napotkać pewne trudności (techniczne czy organizacyjne), aby potem wzbogacić się o możliwość korzystania z naprawdę wydajnego narzędzia językowego. Korzystam z korpusów od kilku lat i wciąż odnajduję nowe możliwości ich wykorzystania. Należy pamiętać, że przykłady z korpusów są pozbawiane szerszego kontekstu i czasami niektóre z nich trudno jest zrozumieć i w związku z tym należy je zignorować podczas obróbki. Ponadto nie zapominajmy, że sama analiza użycia danego słowa na podstawie korpusów jest wartością metodyczną. Wydaje się, że można zrobić więcej, podając uczniowi gotowy materiał i ekwiwalenty, jednakże w ten sposób tak naprawdę nie zwiększamy efektywności pracy i dajemy uczniom do zrozumienia, że słowa w danych językach mają swoje jednoznaczne odpowiedniki, co jest dalekie od prawdy. W końcu pamiętajmy, że korpusy to tylko jedno z narzędzi w warsztacie nauczyciela języków obcych i należy z niego korzystać rozsądnie, tzn. odpowiednio do poziomu i możliwości grupy.



Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem konkordancji

1. Słuchanie (średnio zaawansowani)

1.1. Wykorzystamy fragment wywiadu z Dianą Spencer.

PRINCESS DIANA SPEAKS OUT

This is a transcript of the interview with the Princess of Wales provided by the BBC.

QUESTION: Your Royal Highness, how prepared were you for the pressures that came with marrying into the Royal Family?

DIANA: At the age of 19, you always think you're prepared for everything, and you think you have the knowledge of what's coming ahead. But although I was daunted at the prospect at the time, I felt I had the support of my husband-to-be.

QUESTION: What were the expectations that you had for married life?

DIANA: I think like any marriage, specially when you've had divorced parents like myself, you'd want to try even harder to make it work and you don't want to fall back into a pattern that you've seen happen in your own family.

I desperately wanted it to work, I desperately loved my husband and I wanted to share everything together, and I thought that we were a very good team.

QUESTION: How aware were you of the significance of what had happened to you? After all, you'd become Princess of Wales, ultimately with a view to becoming Queen.

DIANA: I wasn't daunted, and am not daunted by the responsibilities that that role creates. It was a challenge, it is a challenge.

As for becoming Queen, it's, it was never at the forefront of my mind when I married my husband: it was a long way off that thought.

The most daunting aspect was the media attention, because my husband and I, we were told when we got engaged that the media would go quietly, and it didn't; and then when we were married they said it would go quietly and it didn't; and then it started to focus very much on me, and I seemed to be on the front of a newspaper every single day, which is an isolating experience, and the higher the media put you, place you, is the bigger the drop.

And I was very aware of that.

QUESTION: How did you handle the transition from being Lady Diana Spencer to the most photographed, the most talked-about, woman in the world?

DIANA: Well, it took a long time to understand why people were so interested in me, but I assumed it was because my husband had done a lot of wonderful work leading up to our marriage and our relationship.

Dostępny w Internecie: <http://scoop.evansville.net/diana.html>

1.2. Nauczyciel wypisuje nowe słownictwo na tablicy. Wyboru słów dokonuje na podstawie swojej znajomości grupy i jej poziomu.

pressure	fall back
daunted	pattern
prospect	aware
support	significance
challenge	

1.3. Uczniowie słuchają wywiadu jednokrotnie, starając się wyłowić z tekstu słowa, które zostały wypisane na tablicy. Zaznaczają poszczególne słowa, kiedy je usłyszą (niektóre mogą pojawić się dwukrotnie). Jednocześnie starają się na podstawie kontekstu odgadnąć znaczenie słów (jeśli ich nie znają) lub ustalić chociaż, jakimi są częściami mowy. Robią też notatki na temat kontekstu, w jakim pojawiają się omawiane słowa.

1.4. Uczniowie otrzymują uprzednio przy-

gotowane wydruki konkordancji omawianych słów z dostępnych korpusów. Pracują indywidualnie lub w grupach. Dobrze jest podzielić ich na trzy grupy, przy czym każda grupa dostaje trzy inne słowa do analizy. Starają się odgadnąć znaczenie słów z kontekstu, jak również wypisują najczęstsze kolokacje. Należy zachować proporcje w liczbie konkordancji (zwykle do 20 przykładów na jedno słowo), aby analiza nie trwała zbyt długo (10 do 15 minut). Konkordancje można wykorzystywać wielokrotnie.

PRESSURE³⁾

that mattered. Being aware of the stress and **pressure** that many people and their families experience when AIDS

or meaning in life. No-one has the right to **pressure** you. You're always free to say NO!

Our task today is to increase the international **pressure** on behalf of the thousands of prisoners of conscience all of Amnesty's campaign, perhaps the clearest direct **pressure** is being exerted by the Sri Lanka Aid Consortium up on you. It's certainly true that the **pressure** on you builds up as the terms go on —;

a full panoply of institutions emerged from the dual **pressure** of the church's concern for its people,

bill legalizing adoption, despite considerable **pressure** from prospective adoptive parents and adoption

that they considered the legislation inopportune, **pressure** for an explanation eventually brought forward a

covertly could well have been affected by a double **pressure**. On the one hand, the laity would

this already widespread opinion, but of Roman catholic **pressure** of the monopoly type. The writing into the

have been around two-thirds; and despite considerable **pressure** from the clergy, only one-third of the

also affected the protestant community, and the increased **pressure** on schools in urban areas, such as Dublin,

to support interdenominational education was defeated, despite **pressure** from its ecumenical lobby. The main grounds

. All of this change was brought about by **pressure** from the integrated education movement discussed in the next

of Northerners would not be infringed by any **pressure** from the Roman catholic church in an eventual

May, by a more specific and highly organized **pressure** group headed by many who had previously mounted the

in the Dáil on 23 April 1986. Opposing **pressure** groups were already in existence and preparing for the

the legal availability of divorce builds up a social **pressure** which, for large numbers of people, becomes

the Roman catholic hierarchy had responded to the **pressure** with the production and projected distribution of one

going to burst into a million pieces if some inner **pressure** doesn't abate. He wanted to play at the

unpleasantly fizzy pint. CAMRA does not recognise such **pressure** systems. A number of brewers now use a

DAUNTED

were shown into his room did not appear to be **daunted** by this. "Detective Inspector Milsom," said

way to tackle a dragon, a beloved dragon, **daunted** her for a minute. Her doubts came back.

of the challenges he has tackled that would have **daunted** the more faint-hearted. There was one classic occasion

in Cadillac 69 Running Report Metro: dented but not **daunted** 71 DATABASE Info 73, How Much 74, How

fancy trying your needle at tapestry but feel **daunted** by mammoth prices and Bayeux complexity, Myriad

and encouraging." Some researchers had become so **daunted** by the devious nature of the virus, which

lends authority to the proceedings. Some people are **daunted** by the technology of sound, but it's

³⁾ Przykładowe wydruki na podstawie <http://view.byu.edu/> (interface Marka Daviesa, profesora w Brigham Young University, do British National Corpus).

Dynasty. I have always been half impressed, half **daunted** by these paragons. They tend to be brittle, area manager for Brent. Nevertheless, even he was **daunted** by the sparse length of turf (with few plants me?" His shipmaster was too angry to be **daunted**. "Stop you, is it?" he then that I felt a new resolve not to be **daunted** in respect to the one professional task I have entrusted sure you have a Black Pennel on?" Nothing **daunted**, we fished round the loch and caught our fair waves were breaking fiercely over the road. Nothing **daunted**, Father continued, in spite of protests from Mother.

turned the corner into Bridgefoot Street he stopped, **daunted** by the steep slope before him. He rested the long climb to the top of the house always **daunted** him. Father Poole's plaintive voice came back, of proteins from certain sections of DNA —; that **daunted** many of his senior colleagues. In each case with tuning into the programme in stereo. Nothing **daunted**, the BBC's engineers have designed a clever after operating for all of a second. Nothing **daunted**, the reactor personnel managed to get an extra has shown what can be done if one is not **daunted** by the "unscientific" nature of small samples, there are other things." Breeze refused to be **daunted**. "Cooking, for instance. We could turn this be expected to achieve and, initially Fiona was rather **daunted** by the task. But then, encouraged by her the windows, so two bars were fitted. Nothing **daunted**, the bearers of comfort brought a flagon of ale . When she went to look round she was both **daunted** and enchanted by its dark, gloomy interior which was speak on the side of public morality." Nothing **daunted**, the Mail accuses the Queen of treason on its a petition around the scattered islands. Nothing **daunted**, the committee members set to; they he could find work in another law-office; the prospect **daunted** him. He loved books, but not the dusty . Prospective buyers came and went. Sometimes the turbine **daunted** them; sometimes, I suspect, the stairs but cooed into his ministerial mobile, refusing to be **daunted** by the haughty stares of the opera world.

PROSPECT

glimmer of hope for the shares appears to be the **prospect** of a takeover. However, it would be dangerous job. Ditching its shareholders is an equally daunting **prospect**. Not even Mr Morton can play down the , in its hour of need, it found no **prospect** of comfort from its own supposedly sovereign power, Britain resort. But Terry McCarthy sees little immediate **prospect** of package tours By TERRY MCCARTHY THE SEAFRONT

; and, after two close relationships, the **prospect** of staying single depresses her. "I desperately operation —; money which will fly away at the **prospect** of a Labour victory." The Labour Party a complement of 119 —; with little immediate **prospect** of filling the vacancies. The vacancies came , in spite of an extra pawn, he held no serious **prospect** of a win. Timman now leads 1½ to ½ That leads to anger and frustration." The **prospect** of the North Sea quota of 54,800 tonnes running PIENAAR, Political Correspondent MAYBE it is the hazy **prospect** of political power. But if members of Labour

the future for Jane looked bleak. She had no **prospect** of a job and, without even a roof over contests and was reckoned to be a considerable **prospect** in the division until he was overwhelmed by bargain appears to have been dissolved by the **prospect** of television pictures showing young East German families

and complex tragedy. He ended by saying that the **prospect** of a Labour government was a beacon of hope for who will be those most put off. The **prospect** of students saddling themselves with enormous debts to pay after all. "Let's hope that the **prospect** of becoming Libyan citizens will frighten Venetians into to take place the week after. So the **prospect** of a proper European Festival that would cover last the signs are that radio is an exciting **prospect** —; the forthcoming deregulation of the industry with , perhaps, but with lighter regulation and the **prospect** of consolidation on a regional level, the independent out for this season, and Neath's lock **prospect** Gareth Llewelyn also limped out of contention for a Test trading losses. The shares were helped by the **prospect** of a resumed dividend payments next year following a DOWDEN ATHENS (AP) —; Greeks faced the **prospect** of new general elections next month after party leaders the pace of future democratic reforms, raising the **prospect** of further acrimony between Britain and China. The of similar treatment and feel gloomy at the **prospect**; and they receive less support from health

SUPPORT

Writers Talks is in 1991 presented with **the support** of The Guardian. LYNDLA LA PLANTE —; that you care and will give them all **the support** and help you can —; even if they are in will fund the work. You will need **the support** of the Social Services Occupational Therapist for the work joint without losing technical effectiveness. Loosen **the support** when the competition is over and work the unstably-sprung devices whose proper purpose in life is **the support** of wet laundry on a clothes line. It contacted during the project's work. **The support** you need: information for carers of Afro-Caribbean 8ft) above ground level Excavate holes for **the support** poles, and wedge them in place with broken , provide the safest blueprint. Without **the support** of the Americans, harmonisation seems a distant in Deloitte Haskins and Sells, with **the support** of the Audit Commission, the local authority opened the door to the inner sanctum where **the support** band was playing. Here, in a room actual facts of persecution, that we urge **the support** of Labour's leaders and membership by restoring Maronite collaboration with the French —; and **the support** for a Maronite state which later came from , challenging its professional politicians with **the support** of his business colleagues and unifying the no longer has a close relationship to give her **the support** she needs. Without it, she has become the Labour leadership: the NUM lacked **the support** it commanded last month at Blackpool from Nalgo to 2,715,000 Black activists were heartened by **the support** of the TGWU for a blacks-only body. : thanks in part, it is suspected, to **the support** of the drug barons of Colombia. Several of the to survive. The drugs barons often win **the support** of the poor because they provide the means for , in 1984 10 Carmelite nuns gained **the support** of the Archdiocese of Krakow to establish a to four leading black journalists. **The support** given to the Urban Foundation showed British chairmanship after a Midani bid. Midani has **the support** of another director, Nigel Burrows, who has prime minister, is unlikely to win **the support** he would need —; ruling out any course chairman of the National Curriculum Council, had **the support** of all the teachers' and heads' unions The Independent. Sir David is assured of **the support** of Sir Claus Moser, newly-elected President of the , then I'm not sure they'll get **the support**. But it's not too late to change things but shadowing the DM, we deny ourselves **the support** of the system at times of currency fluctuation. Tzannetakis, to form an interim government with **the support** of the left, is confident of gaining the

FALL BACK

want everyone to look at me"; "I **fall back** on this as my last resource"; the party apparatus, next the state's need to **fall back** on the army and police to preserve its own , East Germany has no nationalism upon which to **fall back**, as the dogmas of nearly half a is three, four or five per cent. If we **fall back** on market laws in our present position, this was an alien in the country with no dole to **fall back** on, didn't have much money. So six years of Mrs Thatcher that they can no longer **fall back** into their old ways —; or whether more "I do. She'd always have something to **fall back** on. You never know what is going to GM, the young company had no car-making base to **fall back** on, so it started afresh. When the Charlton. Other entertainers on the wane can often **fall back** on a "club circuit", musicians time I come out of it I'm so tired I **fall back** into it again. The inaccurate information given by . If all goes according to plan the enemy will **fall back** into a defensive position to the west of , Granada loses its franchise, it could **fall back** on its programme-making and its library to work, it would give him some stable grounding to **fall back** on. So David did go to work there connection" between our ideas, we have to **fall back** on observation and experiment. They have tended She had no other interests in life, nothing to **fall back** on. And her eyesight was getting worse. partners, Paul Whitehead and Charlie Higson, to **fall back** on. If he's been largely absent his foot off the pedal again, the revs will **fall back** to their preset level again. A second push lifted her hands in the air and let them **fall back** into her lap with a sigh of exasperation of conversation, and then she is obliged to **fall back** and take no more part in it though stood alone without a liturgy on which to **fall back** or a priestly vocation which made good below that of his audience he could not **fall back** on the validity of the Sacraments he

was punched a second time, which caused him to **fall back** and land on a bench.” Mr Thomas briefed to harass the Japanese as they began to **fall back**. Of the subsequent actions around Ukhruul, of the service delivered to pupils. Rather than **fall back** on an increased emphasis upon managerialism based suffered. They had no subsistence plots to **fall back** on, some tried reviving traditional handicrafts

PATTERN

extrajudicial execution by Indonesian security forces. This **pattern** of human rights violations is described in a since July 1990. Of particular concern is the **pattern** of abductions by armed men in plain clothes in further example of abstract form which is not mere **pattern** is Tantric art. A Tantric painting or drawing . By the end of the century, a **pattern** emerged through Europe of societies of artists breaking away from years, Rothko’s work consisted of reanimating this **pattern** with the substance of his emotional life. It the artist’s contemporaries. This not an invariable **pattern** for monographs, but readers can usually expect that she did what she intended. That there was a **pattern** for her in Lermontov’s novel is conceivable: but filed for divorce. It was argued that the **pattern** in other countries was that laws permitting divorce followed been the main reason for the maintenance of this **pattern** of politics. Up to the late 1960s, catholic drought, wrote Harsnet. That seems to be the **pattern**. But no easier to deal with for that reason of starlings flying past. Became fascinated by the **pattern** as they wheeled and changed direction. Got out the same twice over. “There is no uniform **pattern** or discipline to my cooking in this sense.” rub blades and spoon bowls in an irregular **pattern** and therefore cause unsightly marks. With silver-plated a wide number of manufacturers work to the same **pattern** means that the caterer who is topping up need this particular author. My essay will trace the **pattern** of references to other literary sources of which the Rebels) will be considered. Following the 1990 **pattern** when the final seminar took a Birmingham focus, this. I had also never before been without a **pattern** to the future, and I was starting to realize were imitation wickerwork and there was a pointless trellis **pattern** on the curtains. Only the flowers in the kept with me in my broom cupboard. A new **pattern** of life now quietly started to emerge. I refer annual weeds in any garden and because of their leaf **pattern** are easily confused, when young, with the , selective planting will help to soften the overall **pattern** and, if the shapes are carefully worked out ingredients in most compositions). Softening the **pattern** It is an interesting thought that this whole alternative, they may try to make their formal **pattern** and so run themselves into an even more difficult woman gets older, she may notice changes in the **pattern** of her periods. When periods finally stop, she early the next morning. Jay had picked up a **pattern** of sleeplessness over the last five months. Her sleeve Jay along the sands away from her, away from the **pattern** of I-love-her, she-loves-me-not. It wasn’t even . Could she do this one alone? Break a **pattern** and emerge into the daylight without the hovering angel face

AWARE

has to be commissioned. The reader can thus be **aware** that a writer may have written round what happens to still overwhelmed by the painting, but I was now **aware** that I was overwhelmed, and this, somehow, of Graham McClintoch. To imagine this is to be **aware** that the aggressive term which I have applied to Amis and came out naked to lift the unsleeping, finely **aware** child back into bed, to lie between her and Here, too, there is an antiquity to be **aware** of. The book is a succession of anecdotes carefully many of the novels we now read. We are **aware**, in the novels we read, both of an 's the secret of being more and more relaxed and **aware** of everything that is going on at the same time own presentation is another thing you need to be **aware** of. Clothes are important —; you should wear performed at the Royal Court. You should be **aware** of this period and I recommend reading all four University acting can be very good and technically **aware**, or it can be immensely self-indulgent and weight out in placement very considerably. Being technically **aware** of your body is very important and the more and safe. It was then that I became fully **aware** of how your personality is really at stake. That . When I came to train properly I was already **aware** of the professional background. A.R. Did you go wonderful and idyllic. And I was scouting around vaguely **aware** that, in fact, I’d actually located it which is straightforward, understandable, and theatrically **aware**. Nowadays, nearly every young person has

a film. As you read you will probably be **aware** of a character's potential as a role for the demands of the medium. And you will become **aware** of technical skills —; noticing economy of effect and itself, and this is something that dramatists are **aware** of and have always written for. Sometimes you them in the church. Irish bishops have been well **aware** of Spencer's (1968) research. Using traditional question that the bishops are not in any way **aware** of this arrogation, as it is mediated in Laffan 1983: 119) Whether or not he was equally **aware** of a similar alienation process in asserting the catholic , wrote Harsnet (typed Goldberg), but always **aware** of the dangers of beginning too soon. For there is only having begun, beginning , scribbled Goldberg, **aware** now of the black stains on his hands left by but they came so late that I was not even **aware** of their lateness, and so they were doubly false . Dear Harsnet, he wrote, I am well **aware** of the fact that for some years now you have listen, who are prepared to change, who are **aware** of human weakness and vulnerability, who are aware of aware of human weakness and vulnerability, who are **aware** of the imperatives of life and the imperatives of pad towards him, Dear Harsnet, I am well **aware** of the fact that you have cut yourself off from , that images have already died and we are not **aware** of it? You who read me, he concluded week, sitting in the Luxembourg Gardens, he became **aware** of a pain in his foot. He took off old themes, he wrote. Without my even being **aware** of it. That which is hidden is that which and fire and health authorities should be made more **aware** of the character and needs of historic buildings. because the people using the systems are not **aware** of its possibilities. Pabulum Consultants' Jennifer

SIGNIFICANCE

, along with the high family traditions and the **significance** of his names. Moreover, the covenant at times perhaps deliberately down-played, that is of immense **significance** to him. And to us if we are to faith, in which names are of the greatest **significance**, but also from that of Solomon Klinitsky-Klein, branches of Judaism (which counts letters and finds **significance** in the smallest linguistic minutiae), is not solitudes —; and was to have a telling **significance** educationally and politically. (When Leonard came his favourite cities. All this is of great **significance** for exploring Leonard's characteristics, for what was one of Leonard's background, for it captures a **significance** which the kite could not: that man is only Ideas, according to Berkeley, are particulars whose **significance** is explained by saying that they stand for). These data are of great theoretical **significance** within cognitive neuropsychology. For instance the strength of , and perhaps begging the question of its mental **significance**, it has come to be known as the is the validity of these claims and their **significance** for our understanding of the mind-body relationship. the subject's perception of its probability and **significance**. The most cognitively complex association with an spaced tones and that the actual probability and **significance** of the stimulus is less important in determining It is worth spending a little time to ponder the **significance** of this. There was a time when British clocks livery, was chosen to give a new character and **significance** to the rail system in the south east, and film Give My Regards to Broad Street achieved extra **significance** on 30 September when all pleas for a reprieve she is to give proper thought, impetus and **significance** to the movements made by the dancers whether: , when it has to be given to emphasise the **significance** of a step. This always used to happen in of the best examples of the single gesture of great **significance** are to be found in Ashton's A Month in it, giving it much greater strength and **significance**). Specially arranged music "Specially Arranged by the composer. This can be of particular **significance** if the chosen music is already combined with words to have a greater understanding of the **significance** of each movement, particularly if the which proposed that certain geometrical figures had great **significance**. They could only be understood by those far from meaningless. Not only do they reflect the **significance** of each part of the ancient ritual, but objective dangers and pleasures (views and historical **significance**). A detailed description of the hut life. He was an ecologist of international **significance**, widely acknowledged —; indeed revered —; as my timid psyche gave it a quality and **significance** its components: loose rock, repetitive moves that "... use of the telegraph increased in **significance**, the greater the distance that had to be it deserves. But we must also acknowledge the **significance** of computing and digital design. EW + WW

CHALLENGE

and prevention, we urgently need you to share **the challenge** with us. This is why we are asking your

has never been greater. To meet **the challenge** we have strengthened our management team to provide . Amnesty groups' work responded to **the challenge** with new techniques such as networks focusing on abuses equal competence on different topics. Occasionally **the challenge** is too daunting, and teams of writers of the whole family. This is **the challenge** for the brewers and their designers —; to and their designers should address **the challenge** represented by imported concepts. French-style less than 20 miles away. Loiseau took on **the challenge**. By 1977 the gamble regained the restaurant one producers forum "Independents and broadcasters: **the challenge** of the Nineties". It is still stars of the East Those who relish **the challenge** of something different should seek out the striking Nevertheless, he felt bound to accept **the challenge** of post-graduate work at Columbia University in New . Available at most good sports shops, **the Challenge** 26 retails at around £45.00. Styled to and 105 which are currently the norm, **the Challenge** 26 is also lighter and specially balanced to suit older people and most will welcome **the challenge**. Leisure activities offer opportunities for older all circumstances a daunting task, but **the challenge** is even more difficult when the government of the quality of the managers who took up **the challenge** of "Other Provincial Services.. As a strong and precise technique and who can enjoy **the challenge** it sets before them. Monotones I and II We were all keen walkers, and enjoyed **the challenge** of remote places, but nothing in Britain could opening paragraphs —; is as exhilarating as **the challenge** of life's opacities to a healthy curiosity gained from discussion with colleagues, and **the challenge** of teaching lively young minds. And for and damaging to pretend that it does. **The challenge** to one's premises and assumptions will be made context is to fudge the issue, and evade **the challenge** of the poem as a whole. The scale on jettisoned as Labour endeavours "to meet **the challenge** and make the change". In the he said. Labour should "face **the challenge**" —; the slogan of the policy review menu from which entrepreneurs could choose. **The challenge** for him is to improve the service of slogan told us again and again, "Meet **the Challenge**: Make the Change." Mr Kinnock has made , earlier this week. But it was **the challenge** from within the Panamanian Defence Force (PDF) Westminster have had to tussle with **the challenge** of reconciling the remarks Tory politicians are was an "oppressive contrast" to **the challenge** posed him by the recent exodus and the , the obligation imposed by paragraph 16. **The challenge** to the Secretary of State for Health's decision sessions and the way they brushed aside **the challenge** from a truly competitive outfit here, it have characterised post-war Britain. "**The challenge** was underlined by yesterday's scathing front-page determined hackers off, but it does not remove **the challenge** so it won't stop hacking." The law bill, was in equally devastating form ending **the challenge** of Wayne Harris of Guyana in the third round

- 1.5. Uczniowie prezentują rezultaty swoich dociekań językowych. Każda grupa po kolei, przy czym w miarę możliwości wszyscy uczniowie w danej grupie biorą udział w prezentacji. Nauczyciel zapisuje spostrzeżenia dotyczące znaczenia i kolokacji na tablicy. Oto przykłady informacji dla słowa *pressure*:

international, considerable, social **pressure**
 respond to, experience, exert **pressure**
pressure from, on
pressure group

- 1.6. Uczniowie ponownie słuchają taśmy i odpowiadają na pytania typu prawda/nieprawda. Oto przykłady:

a. Diana was not in the least afraid of becoming a member of the Royal Family.

b. Diana very much wanted to have a happy marriage because her parents had been happily married for a long time.

c. Diana was convinced that she and her husband were a very well-matched couple.

d. Diana desperately wanted to become Queen.

e. Diana was not afraid of the media at all.

f. Diana believed she was so popular because her husband had taken care of their image as a couple.

Klucz: a. [f], b. [f], c. [t], d. [f],
 e. [f], f. [t].

2. Gramatyka (średnio zaawansowani)
 Struktury *such + noun, so + adj/adv + that*.

- 2.1. Uczniowie pracują w parach. Każda

para dostaje jedną strukturę i analizuje ją. Uczniowie starają się zidentyfikować

strukturę gramatyczną, którą analizują, oraz sparafrazować ją⁴⁾.

To Blame". Kylie enjoyed the performance so much that when a Melbourne football club asked the people are handsome. They like foreigners so much that they dispute with one another as to who he preferred a parson to any other. There was so much that he could tell him." Of course, Germans have lifted, however, has revealed so much that is nasty that many East Germans pity, really, that rugby has taken over so much that I haven't been able to continue saddle-bags. These were solid leather and weighed so much that, not surprisingly, we were surroundings. The shock of all of this is so great that she might well lose her health. bearing in mind that the cant must not be so great that if an engine is halted it will remain cheap and popular, but demand is so great that they are bought mostly by subscription Dacia. But concern about the operation has been so great that police on the Isle of Man have . Mr Lumley said parallel trade had become so great that eight in 10 High Street chemists areas. The importance of the machinery groups was so great that an effort was made to obtain full was indelibly American: Mr Eliot has lived abroad so long that we rarely think of him as an seems to have lived with his material for so long that he has forgotten to throw out Hutchison's managing director. Talks dragged on so long that some doubted whether the project —; , they have been afraid of the Russians for so long that they have learned to live with it men and women of these families had experienced for so long that „Life itself is work”. ”locked in the bunker surrounded by sycophants so long that she's lost touch with reality Jill Jones's album had been on the shelf for so long that when it did come out, it sounded of humour died fast. The waves of protest were so strong that I almost gave up there and then. , public fascination with the disaster remains so strong that a flourishing market has developed and rice, but the charnel-house smell was so strong that few were hungry. By three huge fortified camp at Fronsac. This camp was so strong that it remained as a major fortress for „The Chancellor's position has become so strong that his opponents and supporters alike 's„trimphones”. The resemblance is so close that a human can easily mistake the quite separate from Haketa, the relationship was so close that in practice it would be accurate ran along the north shore of Lake Superior, so close that at times the train seemed to be sleek and curved as a fish or a gull, so close that he could hear the rise and fall of told the front rows in the Moore tragedy were so close that they had to bend at the waist are saying to each other. Finally, we are so close that we can see only the details of . Thus death has been ever close point that the distance between the two views is so large that they are probably not going to be that it had a large number of actions: so large that the trade name Largactil was coined. local clusters. These local clusters may grow so large that they spread out into other areas department. In the event, the task was so large that a small group would not have been love for Uncle Ted, now deceased, looms so large that their grief overwhelms their faith. It Leyland, accompanied the singing. The crowds were so large that, by the third year, Hawes us of his ideas these and other flaws were so obvious that many of us assumed that either we Henderson, „because to her it was so obvious that people preferred to live in an

**

Christmas, did I tell you? Such a pretty little thing —; very much the coquette!” salted with a spark of starlight. Such a pretty sight. The bottles are first-class and blown on be married. Linnet, who wore such a pretty little diamond watch pinned to her bosom, ought ideal in small shoals. Marine fish have such beautiful vivid colours and it is a pity not to An idea came into Alice's head of such beautiful and apt simplicity that she began laughing quietly to served him well enough. „You've got such beautiful hands,” she gasped, as calmly as she this would happen. To sit like this with such a beautiful woman. What more could any man what Timothy had been working up to. He was such a good man and she was so fond of

⁴⁾ Przykładowe wydruki na podstawie <http://view.byu.edu/>.

reputation," she repeated, „for being such a good man, such a very good man Why was he familiar? And why was such a well-dressed man using a brothel like the City the men behind her. She had never seen such a fat woman; voluptuous was the word that feet nine or ten inches tall. Running such a large family didn't present any problems Once again, the intensity of contact spread over such a long time in the field makes this Berlin contract. The likelihood is that after such a short time in Vienna, he will political life in the industrial countries. Such a phenomenon may be explained in various time out, and Valiant Boy may not have won such a good race as Stay Awake. Dancing River, for post-war theology. The development of such a good relationship between Christian leaders and nightclubs. But is deference to „reality” such a good thing anyway? What exactly is of lives, that Mr Overbye has managed to write such a good book. The Lydian hoard And so Labour 35.2 per cent. There has not been such a bad outcome for the professionals since the make a permanent home here. Perhaps that's not such a bad move. DAYS & NIGHTS A weird and themselves with little personal money. This was not such a bad thing at this stage. Morrissey's Michael” of that surname, I wonder whether such a step might have the reverse effect. to the demands of vocationalism in education, such a step was welcome and, indeed, . It had been difficult to convince him that such a step would be the worst one he could single main message can not be overstated. Simple such a step may be, but simplicity is what why it is improbable that they would take such a step which both students and professor would

2.2. Uczniowie prezentują swoje spostrzeżenia. Starają się własnymi słowami opisać struktury, które analizowali. Nauczyciel zapisuje na tablicy kilka przykładów.

2.3. Uczniowie wykonują ćwiczenie gramatyczne, które w miarę możliwości ma twórczy charakter. Na przykład:

Z podanych informacji ułóż pełne zdania z wykorzystaniem omawianych struktur.

- a. boy/ fussy
- b. attractive girl/ not take my eyes off
- c. Ben/ tired/ fall sleep/ instantly
- d. exercise/ hard
- e. Laura/ busy/ not help/ at the moment
- f. wait/ hot day/ long time

Klucz: (oczywiście wersje uczniów mogą się różnić od tych w kluczu)

- a. This boy is so fussy./ That was such a fussy boy.
- b. That was such an attractive girl that I couldn't take my eyes off her.

- c. Ben was so tired that he fell asleep almost instantly.
- d. That exercise was so hard./ That was such a hard exercise.
- e. Laura was so busy that she couldn't help me at the moment.
- f. We've been waiting for such a hot day for a long time.

3. Słownictwo (średnio zaawansowani). Czasowniki frazowe stanowią dość złożone zagadnienie w nauce języka angielskiego (i innych języków germańskich). Należy zwrócić uwagę zarówno na znaczenie, użycie, jak i składnię, która różni się znacznie od składni języka polskiego⁵⁾.

3.1. Uczniowie pracują w parach. Rozdajemy im uprzednio przygotowane konkordancje (po trzy znaczenia dla czasowników frazowych zbudowanych na podstawie *take, bring i get*)⁶⁾.

She took off her clothes and stepped into be homeless, but no hostel in town will take them on because perhaps they have a mental illness expectantly. "None of them was prepared to take you on in the middle of the semester. the cleared locations on his street map. He had taken off his helmet and gloves for the job, you're in a stronger position than if you take somebody on and find out six months later that at the and then if she's any good, take her on, providing she gets a driving licence.

⁵⁾ Konkordancje wydają się tutaj szczególnie pomocne, gdyż dostarczają różnorodnych kontekstów, umożliwiając uczniom głębsze zrozumienie i przyswojenie sobie czasowników frazowych.

⁶⁾ Wykorzystane konkordancje na podstawie <http://view.byu.edu/>.

boyfriend and said that she would be able to take Susan in a few weeks, we had to before you can do anything else.” She took off her glasses and turned down the families in the village have taken in refugee children could earn some extra money by taking in foreign students cognition, and care institutions taking in poor people with any of these conditions but also with blindness ‘ll all go in to the one. I’ve taken my coat off. Oh you’ve taken your coat leave are having problems finding employers who will take them on, or being accepted by new And so he had taken the old lady in to his house, for better anyone could have done.” Mrs Hollidaye took off her leather gloves and laid them neatly able to keep it. “Then they’d never take you on as better than a labourer.” She Well, you were out.” Nan had taken her coat off and was examining the mud stains . She didn’t notice when he had taken his glasses off. Sensations running wild, long as we keep taking in poor people, we will never end Matthew’s.” It was too late now to take refuge in discretion. “He didn’t. He or some place, just anybody who would have taken him in. but he would never stay

**

laugh. But, to my mind, Colin Watson brings off almost every time the difficult feat he attempts. divorced in nineteen seventy six, she brought three children up single-handedly and so she pleased with himself when he seemed to have brought things off. So far things had apparently that you feel he really might just possibly bring it off. Howard strolls up Sixth Avenue this, I blamed my Aunt Lillian who had brought me up to give too much importance to careers the pit long before —; he took me in and brought me up. His wife was alive then, poor . She refused to marry him, and he brought the child up. In 1849 he married Maria first introduced the rule of monogamy and thus brought about the first great change. Through monogamy it wrong. That kind of people power has brought about the result today.” He added: year. That split ended an era, but brought about the birth of real political parties. For a really difficult part to act but I think she brought it off on the mother, which in turn may bring about a different relationship with the child; do not cut effective costs, they will bring about changes in patterns of demand for services stage of development, and that it will bring about long-term effects only if it is repeatedly But I think she’s doing a good job of bringing Thomas up I must say. . She certainly does is to guide them. The Vietnam had seemed to bring it off as if by a miracle. Was not their that it was his peace mission which brought about the joint US-Soviet communiqué which embarrassed not a savant himself, he nevertheless brought his children up with a healthy respect

**

did the cheering cease when the runners got down to business and the three-mile race away to her about their day until they got down to the schoolwork. Both girls were in Manchester, several decades before London got down to the task of comprehensive sanitation on the beef teriyaki, medium rare. We get back to the subject of dating. Denice says that you wake during the night and can not get back to sleep again. If you have a a month. Abnormally so. Then life started to get back to normal. When I gave up my job you get back in time, you can come with us. the impression that he was now ready to get down to some serious talking. I was wary lest and stole his heart. She was trying to get over the death of her husband, Michael Whitney well but how could Hari ever get over the shock of her mother’s sudden death? He made doubting whether they have had enough time to get over the illness, even if it did strike deck. But it was useless. He could not get over the fact that the only woman who had come was only just getting over the flu when she got a stomach bug telling Julia that it would help her mother to get over the loss of her house if she could much better?” After much discussion Angel got down to details. He explained he had When we got back to the hotel, Ann had already “ said Mr Humble. “But when we got down to signing the papers I saw there was

he has none it will have to wait until we get back to the camp. To save time we hitch plan. Mr Farmer said: "You have got down to the core of the problem. You have got yourself in this situation and can not get back to the beach, drop your sail and time, but the two sides had only got down to serious discussions in the past few It was a couple of hours before I could get back to Eleanor Darcy. LOVER AT THE GATE

3.2. Uczniowie starają się podzielić swoje przykłady na trzy grupy według zawartych w nich znaczeń czasowników frazowych. Na przykład:

Powstawiaj w luki czasowniki frazowe (take on, take in, take off, bring up, bring about, bring off, get down to, get over, get back to) w odpowiednich formach.

- a. He has ... them ... with the belief that they are strangers in this foreign land and are here purely for financial reasons.
- b. Students may think of changes ... by modern trains, highways and air travel.
- c. When that pub closed, Lower Loxley ... him ... at their Orangery café.
- d. He found solitude depressing, so he often ... the poor and homeless so that he could be surrounded by people.
- e. But I haven't ... the shock the news from Buffalo gave me.
- f. At the end of the day the Romans ... the serious business of feasting and orgies.
- g. Siegfried despises and hates the dwarf who has ... him
- h. When we ... the house we read some stories and played a few games.
- i. When he ... the illness, no more medicine is necessary.
- j. Constant worry and tension may ... insomnia.
- k. Alex has proven an absolute genius at organization or we would not have been able to ... it
- l. Harker started driving at age 16 when a neighbour ... him ... as a helper.
- ł. So on his honeymoon he ... his pants and said to Jill: „Here try these on.”
- m. Several families ... foreign students.
- n. The team tried a few years to win the competition and they finally ... it
- o. She ... her hat and bowed.
- p. Now its time to ... work.
- q. When we ... the site, I went about setting up the tent, while Mrs. D set up the kitchen area.

Klucz: a. He has brought them up with the belief that they are strangers in this foreign land and are here purely for financial reasons.

- b. Students may think of changes brought about by modern trains, highways and air travel.
- c. When that pub closed, Lower Loxley took him on at their Orangery café.
- d. He found solitude depressing, so he often took in the poor and homeless so that he could be surrounded by people.
- e. But I haven't got over the shock the news from Buffalo gave me.
- f. At the end of the day the Romans got down to the serious business of feasting and orgies.
- g. Siegfried despises and hates the dwarf who has brought him up.
- h. When we got back to the house we read some stories and played a few games.
- i. When he got over the illness, no more medicine is necessary.
- j. Constant worry and tension may bring about insomnia.
- k. Alex has proven an absolute genius at organization or we would not have been able to bring it off.
- l. Harker started driving at age 16 when a neighbour took him on as a helper.
- ł. So on his honeymoon he took off his pants and said to Jill: "Here try these on."
- m. Several families take in foreign students.
- n. The team tried a few years to win the competition and they finally brought it off.
- o. She took off her hat and bowed.
- p. Now its time to get down to work.
- q. When we got back to the site, I went about setting up the tent, while Mrs. D set up the kitchen area.

3.3. Uczniowie prezentują podzięk, jakiego dokonali; nauczyciel weryfikuje.

3.4. Uczniowie przy pomocy słowników jednojęzycznych dopasowują znaczenia poszczególnych czasowników frazowych do każdej grupy przykładów. Jeśli słowniki są niedostępne, starają się odgadnąć znaczenia, które weryfikuje nauczyciel.

3.5. Uczniowie wykonują ćwiczenia z czasownikami frazowymi.

UWAGA: Niektóre korpusy językowe są dostępne w sieci Internetu online.

<http://view.byu.edu/>

<http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>

<http://www.edict.com.hk/concordance/>

<http://www.hti.umich.edu/m/micase/>

<http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html#democonc>

<http://www.ruf.rice.edu/~barlow/corpus.html#English>

Ponadto można wykorzystać programy do tworzenia konkordancji na podstawie własnych korpusów, które mogą składać się np. z różnych powieści, sztuk, scenariuszy filmowych, transkrypcji wywiadów.
http://www.corpus-linguistics.de/software/software_onlineconc.html
(różne programy)

Bibliografia:

A *Ten-step Introduction to Concordancing through the Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://web.quick.cz/jaeth/Introduction%20to%20CCS.htm>

British National Corpus: How the BNC was created. [dostęp: 15 kwietnia 2006]. Dostępny w Internecie: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml.ID=creation>

British National Corpus: What is the BNC? [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml>

Cander A. (2003). „Internet jako łatwo dostępne źródło informacji”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 56.

Chudak S. (2003). „World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 57-61.

Cobb T., Greaves C., Horst M. *Can the rate of lexical acquisition from reading be increased? An experiment in reading French with a suite of on-line resources*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/BouleE.htm>

Conrad S. (2000). „Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century?”, w: *TESOL Quarterly*, nr 34, s. 548-560.

Crystal D. (1998). „To surf of not to surf: that is the question”, w: *Network A Journal for English Language Teacher Education*, nr 1, 1.

Gajek E. (1999). „Internet na lekcji języka angielskiego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, s. 342-348.

Gajek E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa, PWN.

Hockey S. *Introduction to the Use of Computer Corpora in Linguistics*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: http://www.humanities.ualberta.ca/Susan_Hockey/Intro_to_Corpora/Corpora.htm Stevens V. *Concordancing with Language Learners: Why? When? What?* [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.eisu.bham.ac.uk/johnstf/stevens.htm>

How to use concordances in teaching English Some suggestions. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.nsknet.or.jp/~peterr-s/concordancing/usingconcs.html>

Johns T. *Data-driven Learning Page* [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.eisu.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>

Kennedy C., Miceli T. (2001). „An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation”, *Language Learning & Technology*, nr 5, s. 77-90. [dostęp: 15 kwietnia 2006]. Dostępny w Internecie: <http://llt.msu.edu/vol5num3/kennedy/>

Krieger D. *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching* [dostęp: 15 kwietnia 2006]. Dostępny w Internecie: <http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>

McEnery T., Wilson A. *Research Issues in Applied Linguistics Part One. Early Corpus Linguistics and the Chomskyan Revolution*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.sal.tohoku.ac.jp/ling/corpus1/1fra1.htm>

Piotrowski T. (1994). *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa: PWN, s. 176-196.

Somogyi E. *Using the concordancer in vocabulary development for the Cambridge Advanced English (CAE) course*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.ctr.uq.edu.au/oncall/somogyi102.html>

The basics of concordancing. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.cch.kcl.ac.uk/legacy/teaching/av1000/textanalysis/concord.html>

Tribble C. *Improvising corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching*. [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://www.ctribble.co.uk/text/Palc.htm>

Warschauer M. (1996). „Computer Assisted Language Learning: an Introduction”, w: *Multimedia Language Teaching*, s. 3-20, Tokyo, Logos International.

Warschauer M., Fawn Whittaker P. *The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers* [dostęp: 15 kwietnia 2006] Dostępny w Internecie: <http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>

(maj 2006)

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

Są na nich:

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

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Jolanta Niziołek¹⁾
Skarżysko-Kamienna

Podróże kształcą...

Ta stara prawda nie traci nic na aktualności. Dzięki Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – Agencji Narodowej Programu Socrates wyjechałam na przełomie czerwca i lipca bieżącego roku do Bristolu na kurs *Teaching English in the Primary School*. Spotkałam tam dwudziestu nauczycieli z ośmiu krajów pracujących w szkołach podstawowych. Zajęcia prowadzili głównie nauczyciele szkół podstawowych z Bristolu i Bath. Mieliśmy naprawdę mnóstwo zabawy wykonując ćwiczenia przeznaczone dla naszych uczniów.

Oto kilka przykładowych ćwiczeń dla najmłodszych:

▼ Tongue Twisters – *Take a deep breath, and off you go...*

- ▶ Red lorry, yellow lorry.
- ▶ A shy little she said 'Shoo!'
To a fly and a flea in a flue.
- ▶ Wood said he would carry the wood through the wood.
And if Wood said he would
Wood would.
- ▶ She sells sea shells by the sea shore.

▼ Gry i zabawy

- ▶ **Concentration** – siadamy w kole. Każdy uczeń ma swój numer. Zaczynamy zabawę klaszcząc w ręce:

– *clap clap* – *Are you ready?* – *clap clap* – *If so*
– *clap clap* – *Let's go... 1 to 6 clap clap 6 to 4 clap*

clap etc. (You can use names – można posługiwać się imionami uczniów).

- ▶ **Fruit Salad** – Dzieci siedzą w kole. Każda osoba jest owocem, np. *apple, pear, orange*. Gdy wymawiam nazwę owocu, osoba, która nim jest, musi się przesiąść. Gdy powiem *fruit salad* – wszyscy zmieniają miejsca.
- ▶ **Swapping belongings** – Stoimy w kole. Każdy uczeń przygotowuje przedmiot (którego nazwę angielską zna). Podchodzi do dowolnej osoby w klasie i mówi: „*Hello, I'm Tomek and this is my (pencil)*”. Wymienia przedmiot (tu: ołówek) z uczniem, do którego podszedł. Dziecko podchodzi do kolejnej osoby i mówi: „*Hello, I'm Tomek and this is Kasia's comb*”. Zamiana trwa do momentu, aż wszyscy uczniowie wymienią między sobą przedmioty. Kończąc, stajemy w kole i każda osoba zwraca przedmiot pierwotnemu właścicielowi: „*Piotrek, this is your pen*” itd.
- ▶ **Stop That Noise!** – Dzielimy klasę na grupy: chłopcy, dziewczęta oraz nauczyciela (nauczycielem może być również uczeń). Zabawa polega na tym, że grupa chłopców na zmianę z grupą dziewcząt naśladują jeden z dźwięków np. *miaow, miaow, woof, woof*. W tym czasie nauczyciel rozpoczyna zabawę:
Teacher: Sh! Sh! Stop that noise!
Chorus: (cała klasa) Sh! Sh! Stop that noise!
Sh! Sh! Stop that noise!

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 5 w Skarżysku-Kamiennej.

Teacher: Come on girls, tell all the boys.
Tell all the boys to stop that noise!

Girls: Please be quiet. Stop that noise!
Please be quiet. Stop that noise!
Please be quiet. Stop that noise!

Teacher: Come on boys, tell all the girls.
Tell all the girls to stop that noise!

Boys: Shut up girls! Stop that noise!
Shut up girls! Stop that noise!
Shut up girls! Stop that noise!

Teacher: Come on girls, come on boys.
Tell everybody to stop that noise!

Chorus: Sh! Sh! Stop that noise!
Sh! Sh! Stop that noise!
Sh! Sh! Stop that noise!

Teacher: Tell all the boys to stop that noise!

- **Fizzbuzz** – Stoimy w kole. Liczymy po kolei pamiętając o tym, że zamiast 3 i jej wielokrotności mówimy *fizz*, zamiast 5 i jej wielokrotności mówimy *buzz*, a gdy cyfra jest równocześnie wielokrotnością 3 i 5 – *fizzbuzz*. Na przykład: *one, two, fizz, four, buzz, fizz, seven, eight, fizz, buzz, eleven, fiz, thirteen*. Jeśli osoba w kole pomyli się, zaczynamy odliczać od niej od 1.

▼ **Nursery Rhymes** – powtarzamy, ćwiczymy wymowę, bawimy się tekstem...

Twinkle, twinkle little star
How I wonder what you are.
Up above the world so high
Like a diamond in the sky.
Twinkle, twinkle little star
How I wonder what you are.

Hickory, dickory dock
The mouse ran up the clock.
The clock struck one,
The mouse ran down,
Hickory, dickory dock.

Jack and Jill
Went up the hill
To fetch a pail of water.
Jack fell down
And broke his crown
And Jill came tumbling after.

Ring a ring of roses
A pocket full of posies.
Atishoo!
Atishoo!
We all fall down.

Jack Sprat could eat no fat.
His wife could eat no lean.
And so between the two of them
They licked the platter clean!

Dan, Dan the Piper's son
Stole a pig and away he run.
The pig was eat
And Dan was beat
He went howling down the street!

Mam nadzieję, że ćwiczenia okażą się przydatne dla uczniów. Zachęcam do ich stosowania i do udziału w kursach programu Socrates-Comenius akcja 2.2c. Dwa tygodnie minęły bardzo szybko, natomiast wiadomości oraz wrażenia zostaną na dłużej.

(październik 2006)

Anna Pach¹⁾
Borowe, woj. śląskie

A French teacher had lunch on the bench – Wprowadzenie i utrwalenie zapisu głoski [tʃ]

Poniższa lekcja, poświęcona sposobom nauczania wybranych relacji głoska-litera

w języku angielskim, okazała się przydatna nie tylko dla ucznia dyslektycznego. Z ćwiczeniami

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum we Wręczy Wielkiej (woj. śląskie).

i materiałami, które posłużyły do przygotowania zajęć zapoznali się również nauczyciele języków obcych z naszej szkoły zaproszeni przeze mnie na lekcję otwartą w klasie I gimnazjum. Spośród szerokiej oferty materiałów praktycznych dr Joanny Nijakowskiej, z jakimi miałam możliwość się zapoznać, wybrałam kilka ćwiczeń poświęconych zapisowi głoski [tʃ] i dostosowałam je do potrzeb moich uczniów. Lekcja bardzo się podobała, a co ważniejsze, przyniosła oczekiwane efekty.

Cel główny: wprowadzenie i utrwalenie zapisu głoski [tʃ] na początku wyrazów za pomocą liter *ch* oraz na końcu wyrazów jednosylabowych za pomocą liter *ch* lub *tch* metodą wielozmysłową oraz udoskonalenie procesu wzrokowo-słuchowej syntezy i analizy wyrazów zawierających tę głoskę.

Cele operacyjne: uczniowie, w tym uczeń dyslektyczny, potrafią poprawnie odczytać i zapisać wyrazy z głoską [tʃ] zapisaną na początku wyrazów w postaci *ch* lub na końcu wyrazów w formie *-ch* lub *-tch*; uczniowie znają zasadę ortograficzną.

Pomoce dydaktyczne: kolorowe plansze z przykładowymi wyrazami oraz z regułą gramatyczną, zestawy ćwiczeń dla uczniów, karty samooceny, lizaki, domino, karty.

Materiały: ćwiczenia i przykłady z artykułów i opracowań zgromadzonych w materiałach metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego²⁾.

Metody: praca indywidualna i w parach, metoda nauczania wielozmysłowego integrująca funkcje percepcyjno-motoryczne³⁾, instrukcja bezpośrednia, dryl, powtarzanie za wzorem, tworzenie reguły gramatycznej na podstawie przykładów.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie uczniów, zapisanie tematu i przedstawienie celu lekcji.
2. Rozgrzewka językowa – *tongue twisters*, na przykład:
 - ▶ *It is hard for a witch to switch on TV and watch a match.*
 - ▶ *A coach gave a speech on the beach.*
 Czytam zdanie, uczniowie starają się powtarzać szybko i poprawnie. Jeśli sprawia im to trudności, można powtarzać od końca, czyli

a match, watch a match, and watch a match, switch on TV and watch a match itd.

3. **Prezentacja materiału** – zapoznanie uczniów z trzema grupami wyrazów, w których pojawia się głoska [tʃ] na początku lub na końcu. Zadaniem uczniów jest samodzielne wskazanie reguły związanej z wymową i zapisem zaprezentowanych wyrazów. Następnie uczniowie powtarzają wyrazy za nauczycielem grupowo i indywidualnie.

Tabelle z trzema grupami wyrazów.

chance change check child choice China chapter chop	witch catch sketch stitch Dutch match	beach each speech teach bench lunch march wyjątki: such, much, which, rich, attach, de- tach
Głoska [tʃ] na początku wyrazu jest zapisywana często w postaci liter 'ch'.	Głoskę [tʃ] zapisuje się jako '-tch' na końcu jednosylabowego wyrazu, gdy '-tch' jest poprzedzone samogłoską.	Głoskę [tʃ] zapisuje się jako '-ch' na końcu jednosylabowego wyrazu, gdy '-ch' jest poprzedzone spółgłoską lub dwiema samogłoskami.

Źródło: J. Nijakowska (2004), *Nauczanie wybranych relacji głoska-litera w języku angielskim. Materiały praktyczne*, s. 170.

4. **Praca nad nowym materiałem:**
 - a) Ćwiczenie manipulacyjne – uczniowie tworzą wyrazy z pomocą tzw. lizaków i wpisują je w odpowiednie pola tabelki, odczytują na głos dla sprawdzenia.

Przesuwając pasek papieru utwórz wyrazy z pomocą tzw. lizaków i wpisz je w odpowiednie pola tabelki. Przeczytaj na głos.

²⁾ Nijakowska J. (2004), *Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową*, s. 144-183 oraz *Nauczanie wybranych relacji głoska-litera w języku angielskim – materiały praktyczne*, w: Bogdanowicz M., Smoleń M., (red) „Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych”. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 168-201, Czabaj R. (2004), *Technika uczenia się młodzieży z dysleksją*, w: Bogdanowicz M., Smoleń M., (red) „Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych”, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia s. 133-143.

³⁾ czyli zaangażowanie kilku zmysłów: wzroku, słuchu i kanału kinestetyczno-dotykowego.

ance	eck	ange	apter	ild	op	ina
[tʃ] ch-						

wi	ca	sti	Du	ma	ske	
						[tʃ] -tch

ea	rea	spee	ben	bea	mar	
						[tʃ] -ch

Głoska [tʃ]		
Na początku wyrazu	Na końcu wyrazu	
'ch'	„-ch”	„-tch”

Źródło: J. Nijakowska (2004), s. 177.,

chapel	punch	punch	switch	switch	search	search	watch
--------	-------	-------	--------	--------	--------	--------	-------

watch	charge	charge	branch	branch	charity	charity	stretch
-------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------

stretch	bench	bench	sketch	sketch	chain	chain	peach
---------	-------	-------	--------	--------	-------	-------	-------

START							

Źródło: J. Nijakowska (2004), s. 183-184.

b) Wzrokowe rozpoznawanie wyrazu i łączenie w pary – uczniowie przyglądają się poszczególnym wyrazom z tabeli A, wypowiadają nazwy podkreślonych liter, wzdając po nich palcem i dźwięk, któremu odpowiadają. Czytają wyrazy, a następnie znajdują ten wyraz w tabeli B.

Przyjrzyj się pierwszemu wyrazowi z tabeli A, wypowiedz nazwy podkreślonych liter, wzdając po nich palcem i dźwięk, któremu odpowiadają. Przeczytaj wyraz a następnie odzyskaj ten wyraz w tabeli B.

Tabela A

change	each	fetch	teach	check	stretch
cheese	speech	catch	coach	watch	chapter

Tabela B

tea__	coa__	ea__	stre__	__eck	ca__
__eese	__ange	spee__	__apter	fe__	wa__

Źródło: J. Nijakowska (2004), s. 181-182.

c) Domino – ćwiczenie w czytaniu i wzrokowym rozpoznawaniu wyrazów: na każdej karcie są zapisane dwa różne wyrazy. Uczniowie kładą dowolną kartę na polu z napisem start i dokładają karty tak, by obok siebie znalazły się identyczne wyrazy. Odczytują je.

Domino. Na każdej karcie są zapisane dwa różne wyrazy. Połóż dowolną kartę na pole z napisem start. Dokładaj karty w taki sposób, aby obok siebie znajdowały się identyczne wyrazy. Przeczytaj je.

- d) Dryl, czytanie – uczniowie wypowiadają nazwy podkreślonych liter na kartach, wodząc po nich palcem i dźwięk, któremu odpowiadają. Sprawdzają znaczenie na odwrotnej stronie karty. Wymieniają się kartami i przepytują się wzajemnie.

Przyjrzyj się wyrazowi, wypowiedz nazwy podkreślonych liter, wodząc po nich palcem i dźwięk, któremu odpowiadają. Przeczytaj wyraz i sprawdź jego znaczenie na odwrotnej stronie karty, gdzie znajduje się tłumaczenie w języku polskim.

witch	catch	sketch	stitch	Dutch
match	fetch	switch	watch	stretch
church	search	beach	each	scratch
speech	check	child	chapter	peach
channel	march	coach	chest	crunch

Źródło: J. Nijakowska (2004), s. 185-187.

5. Ćwiczenie utrwalające:

- a) Gra Bingo – wzrokowo-słuchowa identyfikacja wyrazu – uczniowie starają się zapamiętać położenie wyrazów na karcie Bingo. Następnie słuchają nauczyciela czytającego wyrazy i zaznaczają te, które znajdują się na karcie. Zabawa jest kontynuowana do momentu, aż wszyscy uczestnicy rozpoznają wszystkie wyrazy.

Przyjrzyj się uważnie wyrazom znajdującym się na twojej karcie Bingo i postaraj się zapamiętać ich położenia. Posłuchaj nauczyciela czytającego wyrazy i przykrywaj białymi kartonikami te, które znajdują się na twojej karcie. Osoba, która jako pierwsza przykryje wszystkie wyrazy, mówi „Bingo!” i wygrywa grę. Zabawę kontynuujemy do momentu, aż wszyscy uczestnicy przykryją wszystkie wyrazy na swoich kartach.

branch	scratch	choice	each	chapel
match	catch	punch	charm	child
search	choose	China	check	speech
stitch	march	change	sketch	switch
chance	witch	beach	church	stretch

Źródło: J. Nijakowska (2004), s. 188-189.

- b) Tongue twister – *How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?* Uczniowie po paru minutach ćwiczeń starają się poprawnie wypowiedzieć zdanie.

6. Zadanie pracy domowej: Quiz – uczniowie mają za zadanie odnaleźć w tabeli 10 wyrazów, zapisanych poziomo lub pionowo oraz umieć odczytać je na głos.

Odszukaj 10 wyrazów w tabeli. Wyrazy są zapisane poziomo (od strony lewej do prawej i odwrotnie) lub pionowo (od góry do dołu i odwrotnie). W razie trudności skorzystaj z tabelki z wyrazami. Przeczytaj odnalezione wyrazy.

march	bench	French	watch	search
touch	teach	witch	check	fetch

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	H	C	B	S	J	P	T	Y	F
2	A	T	E	A	C	H	E	I	R
3	L	O	N	V	H	C	W	H	E
4	H	U	C	Z	E	H	M	C	N
5	C	C	H	L	C	C	P	T	C
6	R	H	P	D	K	T	T	E	H
7	A	R	H	C	R	A	M	F	G
8	E	A	J	X	E	W	S	Q	N
9	S	O	F	C	H	C	T	I	W

7. Podsumowanie lekcji miało formę samooceny. Wypełniając karty samooceny, uczniowie sami ocenili przydatność lekcji.

KARTA SAMOOCENY UCZNIWA

-
1. Wiem, jak wymawia się litery „ch” na początku wyrazu oraz „ch” i „-tch” na końcu wyrazu. 1-2-3-4-5
 2. Potrafię zapisać głoskę [tʃ] w postaci liter na początku i na końcu wyrazu. 1-2-3-4-5
 3. Umieć przeczytać wyrazy: *child, China, witch, teach.* 1-2-3-4-5
 4. Rozpoznaję w grze Bingo wyrazy przeczytane przez nauczyciela. 1-2-3-4-5
- * 5 – jest oceną najwyższą.

Powyższą lekcję – ze względu na jej cel i potrzebę zastosowania instrukcji bezpośredniej w pracy z uczniem dyslektycznym – przeprowadziłam w języku polskim. Równie dobrze można ją jednak prowadzić w języku angielskim, gdy uczniowie nie mają kłopotów ze zrozumieniem poleceń.

(sierpień 2006)

Jak urozmaicać lekcje w gimnazjum...

W gimnazjum w Rudnej Wielkiej – małej miejscowości położonej 7 km na południowy-wschód od Rzeszowa – raz do roku każdy nauczyciel ma hospitację diagnozującą. Na lekcjach języków ma ona na celu sprawdzenie stopnia opanowania języka obcego, ze zwróceniem szczególnej uwagi na opanowanie umiejętności porozumiewania się. W tym roku zdecydowałam się przygotować nieco inną lekcję – nietypową – by zachęcić uczniów do systematycznej nauki. Składała się ona z dwóch części – około dwudziestominutowego przedstawienia i rozmowy na temat popularnych bajek, tak chętnie oglądanych kiedyś przez prawie już dorosłą młodzież gimnazjalną.

Oto opis tej lekcji – można ją przygotować na przykład jako lekcję otwartą dla rodziców.



What are your favourite fairy tales?

Temat: *Snow White* – przedstawienie w języku angielskim. *What are your favourite fairy tales?*

Cel ogólny: zaprezentowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym; rozbudzenie zainteresowania językiem angielskim.

Cele operacyjne: *Wiedza:* uczniowie znają słownictwo związane z przedstawieniem oraz słownictwo potrzebne do opisu obrazka, zasady budowania zdań twierdzących, pytań i przeczeń.

Umiejętności: uczniowie recytują swoje role z pamięci, mówią płynnie z poprawnym akcentem zdaniowym, rozumieją swoje role (jest to widoczne przez ich zachowanie na scenie), potrafią opowiedzieć ogólny zarys bajki i opisać obrazek.

Postawy: uczniowie słuchają się nawzajem i umieją pracować w grupie, potrafią skupić na sobie uwagę kolegów i widzów oraz pokazać, że nauka języka obcego to nie tylko bieme uczenie się, ale też wykorzystanie w praktyce wiedzy i umiejętności.

Metody i techniki: drama, krótki opis, dialog z nauczycielem.

Środki dydaktyczne: magnetofon, rekwizyty, stroje do przebrania, najważniejsze wyrazy wypisane z tekstu przedstawienia, obrazki z bajek.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie uczniów i widzów – zaproszenie do oglądania przedstawienia.

Przedstawienie – *Snow White*

Na scenę wchodzi uczennica ubrana w czarną kurtkę, szerokie spodnie, z walkmanem na uszach, w tle słychać jakąkolwiek piosenkę Tarkana.

Uczennica: Co za dzień! Ohyda!

Znowu w szkole jedyńka z matmy.

Ja się już z tego nie wykaraskam...

Macocha znowu da mi szlaban,

A stary będzie zrzedził.

Jednym słowem: kicha.

A tu jeszcze leje i leje...

No i to najgorsze... Mariusz mnie zostawił i znowu prowadzi się z tą rudą z l b.

A poza tym jestem brzydka!

Jak może? (płacze, ociera łzy – siada zmartwiona i odruchowo sięga po książkę „Śnieżka” – czyta, a po chwili mówi) – Och, jak ja chciałabym zostać Śnieżką! Jej też nie zawsze wszystko się układało... (czyta pierwsze słowa bajki „Królowa Śnieżka i siedmiu krasnoludków” i zasypia na podłodze).

Scene one

Narrator: Good friends, we now present before you,

And I trust, we will not bore you,

A happy, hippy, pantomime

Snow White, and Gnomes, told in rhyme.

I know it should be dwarves on stage,

But really, they have come for age

Gnomes are funnier, you will see

They give me more variety.

We go at once to „Castle Doom” (wchodzi Lustro i Zła Królowa, siadają przy stoliku, na którym są kosmetyki oraz rama lustra),

Flit at once into the room

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Rudnej Wielkiej.

Where wicked Queen sits combing hair.
She thinks she hasn't got a care.

Queen: Mirror, mirror on the wall
Who is the fairest of them all?

Mirror: You what?

Narrator: The mirror says to queenie.

Mirror: Don't talk to me, you vicious meanie!

Queen: Look, tell me what I want to know
At once you hear and then I'll go.

Mirror: Well, wicked Queen, you know it's true
That beauty doesn't lie on you
For, lovely as you know you are,
Snow White is prettier by far!

Queen: Snow White! Snow White! Oh, who is she?
She can't be prettier than me?

Mirror: The kitchen maid, I think you'll find
But queen, why should you ever mind?
She's only in the kitchen here,
Cooking food and serving beer
She's always in a frantic hurry,
Surely there is no need to worry.

Queen: I will not rest until she is dead,
I will not heed what you have said,
Servant, servant, come to me,
I want a job done painfully.

Uczennica (*budzi się i wstaje*): Kobieto! A dlaczego nie pojedziesz na farmę piękności albo nie zastosujesz kremu z koenzymem Q10? Tylko ciągle knujesz coś na Śnieżkę... po co ci ten służący? Czyżby się krocił jakiś horrorek?

Narrator: Now Pigswill was her servant true,
He did what he was told to (*wchodzi Pigswill*).

Pigswill: I have to run about this place
To serve the queen, to show good grace.
What is it, that I have to do?
Please, don't request, I clean the loo.

Queen: Go to the kitchen, find Snow White.
Make sure somehow, she dies tonight (*wychodzi królowa*).

Pigswill: I can't let quennie kill this wench.
If she should die, they'd be a stench
Or scandal in this pantomime
When this should be a happy time!
I'll tell her she must go away
Follow the path, and never stray
Until she's hidden in the wood.
This plan of mine sounds really good (*wychodzi*).

Uczennica: Biedny zawsze z biednym trzyma. Hura! Śnieżka chyba uratowana! I nie trzeba było wzywać detektywa Rutkowskiego ani policjantów W11. No, ale co się będzie działo dalej? Co to? Smerfy? Nie, to chyba krasnoludki...

Narrator: So Pigswill goes and warns Snow White
And off she flies into the night.
She has to hide from wicked Queen
But knows that she cannot be seen
By people from the castle grey,
She lives to fight another day.

At last she saw upon the track (*wchodzi Śnieżka i krząta się koło stolika, na którym widać warzywa, dzbanek z herbatą, filiżanki, w końcu siada na krześle*).

A house, quite small, no turning back.
She looks and sees there's food inside.
The door was also open wide
She walked right in and smelt the food
But decided that it might be rude
To help herself to food and eat.
Then heard the noise of tramping feet.

Muzyka z „Różowej Pantery” – wchodzi krasnoludki – ubrane współcześnie, w rybaczeki, kolorowe koszulki, skarpetki, chustki na głowach, umalowani.



Gnomem: We've dug the gold, the day's work done (*mówią razem*).

We're heading home to have some fun.
But who are you?

Narrator: The Gnomes declare,
They shoulder in, and stand and stare.

Snow White: Gnomebody special.

Narrator: Snow White replies,
Then greets the stares of prying eyes.

Snow White: I'm sorry, but I've run straight here
It's queenies fault, I fled in fear.

Gnome 1: Can you cook?

Gnome 2: Can you bake bread?

Gnome 3: Can you iron?

Gnome 4: And make the bed?

Gnome 5: Can you dust?

Gnome 6: Yes, can you clean?

Snow White: What, all of them? Oh, don't be mean.
I'm sorry that I've had to roam
But now I haven't got a gnome.

Narrator (*do publiczności*): You see I warned about the jokes,

I know they're bad, don't worry folks.

Snow White: If I can stay, it will be true

I even could look after you.

I used to be a nurse you know

For the Elf service.

Gnome 7: She'll have to go.

Gnome 1: No, she can stay and make the tea.

Gnome 2: I think that we should grant her plea

For safety from the wicked queen.

Come on fellows, don't be mean (*krasnoludki schodzą ze sceny*).

Uczennica: No, Śnieżce dobrze. Nawet bidulka pracuje jako gospodyni. Dzisiaj miałyby z tego niezłą kasę, szczególnie jeśli pracowałyby w Anglii, nie? No, ale co, teraz musi się ukrywać, bo ta wiedźma macocha znowu coś knuje... ja bym jej dała Persen, aby się uspokoiła, ale ona słucha tylko lustra, a co ono może?

Narrator: But back at Castle Doom that day

The wicked Queen begins to say

Melodia Ennio Moricone – „The Man with harmonica”.

Queen: Mirror, mirror, on the wall

Who is the fairest of them all?

Mirror: I've told you once, I'm always right

The fairest one is sweet Snow White.

Queen: She should be dead! Not living free.

Mirror: It's not my fault, so don't blame me.

Queen: Where does she live?

Mirror: I'll have to pass, I can't tell you.

Queen: I'll smash your glass.

Mirror: OK, OK, she's in the woods

With seven gnomes, they've got it good.

Queen: She shall not live, I'll kill her soon.

Narrator: So, getting up, she leaves the room (*wychodzi królowa*).

Let us leave this vicious dame

Who plans to play a deadly game.

The gnomes meanwhile are at their works

Watch out Snow White, for danger lurks!

Uczennica: Przydałyby mi się takie krasnoludki. A te brylanty? Złoto-malina! Ale ja ich nie mam niestety! I jeszcze na dodatek Mariusz mnie rzucił. Zobaczmy, a może Śnieżce jest gorzej. Nawet nam na to wszystko ten Persen nie pomoże!

Scene two

Narrator: Now our scene moves on again (*wchodzi gnomy*).

I hope that you can stand the strain.

We've moved down to the gnomic mines

Where they mine gold and jewels fine.

But hark! Here comes the merry throng

At least we have been spared their song.

Gnome 1: We're here to mine jewels you see.

Gnome 2: For hours we work, we're never free.

Gnome 5: I don't think this should be the way.

Gnome 6: That we should spend our time each day.

Gnome 7: We should complain, it's fair to say

We've got a rotten rate of pay.

Narrator: Four rhymes at once, don't push your luck

Just put the jewels in this truck.

You want a rate of pay that's fair,

A gnomical increase you won't wear.

Gnome 1: It's one out, all out, come on mates

Let's go and lock the pit shaft gates.

Narrator: Now! Gnome, back to our pantomime.

It's time for you to stop a crime.

Snow White's in danger from the Queen

So just move quickly, change the scene.

Back home, Snow White is making tea.

She is as busy as a bee.

She's made some bread and gathered honey

Baked a cake, that's saved some money.

There's bags of crisps and lots to eat

But look, a stranger, not so sweet!... (*wchodzi rozgniewana królowa*).

Snow White: Who's calling during working hours?

Oh, look, a lady selling flowers,

Apples, oranges and grapes,

And parsnips, grown in funny shapes.

Narrator: Snow White's in danger, Gnomes be quick.

I think she's falling for this trick.

Queen: Hello, my dear, is this your home?

You look too big to be a gnome!

Take pity on a poor old soul

Buy some apples, fill your bowl.

They're nice and tady, good and clean (*na boku*) but they are laced with white strychnine.

Narrator: That's a poison, don't you know

Come, let's get back into the show.

Snow White: Oh do come in, you poor old dear

Take a seat, please sit down here.

Take this money, have it all.

Narrator: The queen just waits to see her fall!

(*Śnieżka bierze jabłko i je je*).

Snow White sinks deep her pearly teeth

Then crashes to the floor beneath.

The old queen rubs her hands with glee

It's not my fault, don't look at me.

I said that danger was quite near.

It's not my place to interfere!

Queen: Now I'm the fairest of them all

I'm going to have a festive Ball (*pochyla się nad Śnieżką i na tle „We are the champions” udaje, że zabija Śnieżkę i wychodzi*).

Uczennica: No i zaczęło się. Ta wiedźma spełniła swoją obietnicę... a ty głupia, po co zjadłaś to jabłko, skoro ono nie było z polskich sadów? No ale na szczęście pojawił się ten jeden wybrany – ale to nie mój Mariusz i pewnie niczym Kaszpirowski uleczy naszą Śnieżkę...

Narrator: So dear Snow White she lies quite still. She's choked herself and is quite ill.

Oh. Let's hope someone gives her aid

To try and save this kitchen maid.

Wchodzi książę – ubrany w czarne getry, białą koszulkę, na głowie hełm, w ręce miecz, na plecach peleryna z prześcieradła, podchodzi do lustra, przegląda się, pije herbatę, w tle melodia Jamesa Blunta „You are beautiful” – zauważa leżącą Śnieżkę.

Narrator: But who is this? He's just in time

To stop this friendship, awful crime.

Prince: What ho! I'm lost!

I have been since

I first became a questing prince.

But wait! Who is this damsel fair?

It is Snow White, I do declare.

She looks so pale, she seems quite dead.

Perhaps she's ill, I'll touch her head (*dotyka czoła, Śnieżka podnosi się*).

Narrator: Princes are known for healing touches, Snow White's saved from the Queenie's clutches.

Snow White: I'm saved. My hero, heavenly bliss.

Prince Charming, oh, give me a kiss.

Prince: Georgeous maiden, you will soon be,

My queen, upon the throne with me!

Snow White: But wait, an apple I did eat,

And poisoned I fell off my feet.

That apple seller must have been

My nemesis – the wicked queen.

Prince: Then from this land I'll surely ban her

Or get the critics here to pan her.

I'll make her work at nasty chores

Like cleaning up and mopping floors.

Gnomy zbierają się wokół Śnieżki.

Snow White: It seems the Gnomes are back once more.

The tea's not ready, I am sure.

That they'll be hungry, can't you see

That these good friends rely on me.

Gnome 1: Now dear Snow White, where is our tea?

Gnome 2: Don't forget, there's more for me.

Gnome 3: I knew she wouldn't make the grub.

Gnome 4: We'll have to go off to the pub.

Gnome 5: And who's this bloke inside our home?

Gnome 6: He doesn't look quite like a gnome.

Prince: Listen gnomes, I am your Prince.

No, it's the truth, you needn't wince

Snow White and I are soon to marry

We can't stay here, we cannot tarry.

Gnome 7: When love's about, she doesn't falter.

Gnome 1: He's taking her straight to the altar.

Gnome 2: And can I be a wedding guest?

Prince: You're all invited.

Narrator (do publiczności): I'll be blessed

Our pantomime has surely ended

The Prince's touch Snow White has mended

With a future full of laughter.

All: They will be happy ever after!

Melodia „What a beautiful world” – Kenny Gee.



Wszyscy schodzą ze sceny, współczesna dziewczyna podnosi się i mówi:

Nie masz pały z matmy, to była pomyłka! Ktoś podmienił twój sprawdzian. Nie gniewaj się, tej rudej musiałem pomóc dojść do higienistki, bo zemdląca na polskim. Kocham Cię, Mariusz!

Do widowni – no i co, ja też mam swojego księcia! Czyż w życiu, jak i w bajce nie zdarzają się cuda?

2. Podział klasy na cztery grupy. Każda grupa losuje jeden zestaw z obrazkami. Nauczyciel opisuje każdą z bajek:

▲ *Little Red Riding Hood,*

▲ *Shrek,*

▲ *Pinocchio,*

▲ *Winnie the Pooh*

Dana grupa odgaduje, jak nazywa się dana bajka w języku angielskim.

a)



b)



c)



d)



3. Każda grupa przygotowuje opis obrazków – na ich podstawie przedstawiciel grupy opowiada bajkę.
4. Nauczyciel zadaje pytania związane z bajkami w ten sposób aktywizując uczniów, którzy do tej pory nie mieli okazji wypowiedzieć się.
5. Podsumowanie lekcji – uczniowie wyrażają swoje opinie o lekcji, nauczyciele wypełniają poniższy arkusz, który ułatwia dyskusję na jej temat.

Arkusz diagnostyczny

Standard osiągnięć	Wskaźniki
Zastosowanie języka w warunkach podobnych do naturalnych	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Czy uczeń potrafi wypowiedzieć się płynnie? ▶ Czy uczeń potrafi odpowiednio zareagować na pytanie nauczyciela? ▶ Czy uczeń potrafi opisać otaczającą go rzeczywistość?
Opanowanie słownictwa dotyczącego życia codziennego	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Czy uczeń potrafi zastosować słownictwo w kontekście? ▶ Czy uczeń potrafi ominąć dane słowo, którego nie zna i wytłumaczyć to, co chce przekazać parafrazując swoją wypowiedź? ▶ Czy wypowiada wyrazy tak, że są one zrozumiałe dla pozostałych członków grupy?
Umiejętność spontanicznych reakcji językowych	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Czy uczeń potrafi udzielać odpowiedzi na pytania nauczyciela? ▶ Czy potrafi sformułować krótką, kilkuzdaniową wypowiedź na dany temat? ▶ Czy potrafi wyrazić swoje zdanie na zadany temat?

(kwiecień 2006)

Nauka przez zabawę – projekt lekcji interdyscyplinarnej z języka niemieckiego i wychowania fizycznego

Nauczyciele i uczniowie dwóch szkół podstawowych z gminy Dorohusk – w Wólce Okopskiej i w Michałowce – od lat są ze sobą zaprzyjaźnieni. Współpraca między nimi układa się pomyślnie i jest bardzo owocna. Wspólnie organizujemy różne uroczystości i imprezy (np. nadanie imienia M. Kopernika szkole w Wólce Okopskiej, Dzień patrona szkoły, projekt edukacyjny „Święta Bożego Narodzenia”, zabawa karnawałowa, turniej tenisa stołowego, kuli, rajd rowerowy) i wspólnie w nich uczestniczymy.

W trakcie jednej z ostatnich imprez integracyjnych powstała idea zorganizowania lekcji interdyscyplinarnej z języka niemieckiego i wychowania fizycznego. Zaplanowaliśmy ją w następujący sposób.

Zajęcia łączące naukę języka niemieckiego z zabawą i ruchem są przeznaczone dla uczniów klas szóstych, którzy poznają zagadnienia leksykalne i gramatyczne z rozdziału 6 *Sport macht fit* z podręcznika *Der, die, das NEU*²⁾. Lekcja interdyscyplinarna służyłaby zapoznaniu się z leksyką niemiecką dotyczącą sportu (nazwy dyscyplin sportowych) oraz stopniowaniem przysłówków (np. *schnell, schneller, am schnellsten*), umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, prawidłowemu wykonywaniu ćwiczeń, kształtowaniu „zdrowej” rywalizacji i współpracy w grupie. Głównym celem językowo-komunikacyjnym byłyby ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu i mówieniu. Zajęcia mają trwać 90 minut i będą odbywać się na boisku szkolnym w Wólce Okopskiej z zaproszonymi jako kibice nauczycielami i rodzicami.

Na boisku szkolnym gromadzą się uczniowie dwóch klas szóstych: ze szkoły w Wólce Okopskiej i w Michałowce. Stanowią dwie przeciwnie, rywalizujące ze sobą drużyny. Miejsca zajmuje również publiczność: rodzice i nauczyciele. Na boisku są ustawione duże tablice z napisami

w języku niemieckim, które wcześniej wykonają uczniowie:

Auf dem Sportplatz, Start, Ziel, Wettlauf, Ballwurf, Kugelstoßen, Sackhüpfen, Hochsprung, Weitsprung.

Ponadto są tam słowniki niemiecko-polskie i polsko-niemieckie, kartony oraz różne przyrządy umożliwiające przeprowadzenie zawodów sportowych. Każdy z uczniów klasy szóstej posiada długopis, podręcznik i zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego oraz odpowiedni strój sportowy.

Na początku zajęć dwaj chętni uczniowie z obu szkół odczytują tekst w języku niemieckim:

Auf dem Sportplatz

„Meine Damen und Herren, wir sind heute in der Grundschule in Wólka Okopska. Heute findet hier ein Sportfest statt. Viele Eltern, Lehrer, Schülerinnen und Schüler sind auf den Sportplatz gekommen. Hier sehen wir verschiedene Sportmannschaften. Alle wollen eine Siegerurkunde bekommen”.

Podczas powolnego odczytywania tekstu dwaj inni uczniowie pokazują wszystkim zgromadzonym wykonane przez siebie rysunki:

Grundschule, Sportfest, Sportmannschaften, Siegerurkunde,

by ułatwić dokładne zrozumienie tekstu przez pozostałych uczestników gier i zabaw oraz publiczność. Wszyscy uczniowie powtarzają głośno wybrane z tekstu słowa: *Grundschule, Sportfest, Sportplatz, Sportmannschaft, Siegerurkunde*, by je zapamiętać i opanować ich poprawną wymowę.

Nauczyciel wychowania fizycznego przeprowadza kilkuminutową rozgrzewkę. Obie drużyny wybierają następnie po dwóch reprezentantów do każdej z sześciu konkurencji.

Wysługi – *Wettlauf* są pierwszą dyscypliną sportową, w której bierze udział czterech uczniów. Ustawiają się na lini startu, wypowiadają zdanie:

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Szkole Podstawowej im. M. Kopernika w Wólce Okopskiej (pow. chełmski). Piotr Lewkowicz nauczycielem wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej w Michałowce.

²⁾ Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2002), *der, die, das NEU*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 53-62.

„*Ich laufe um die Wette*” i rozpoczynają bieg po słowach nauczyciela: „*Auf die Plätze, fertig, los!*” W tym czasie pozostali uczniowie z drużyn kibicują swoim przedstawicielom, skandując wspólnie z nauczycielami i rodzicami: „*Schnell! Schnell! Schneller! Schneller!*”. W ten sposób poznają ze stopień równy i wyższy przysłówka. Po zakończonej konkurencji nauczyciel wychowania fizycznego ogłasza wyniki, zwycięzcy uczniowie zajmują na podium odpowiednie miejsca z napisami: *schnell, schneller, am schnellsten*. Nauczyciel języka niemieckiego podsumowuje wyścigi: „*Schüler X läuft schnell. Schüler Y läuft schneller. Schüler Z läuft am schnellsten*” oraz wyjaśnia zasady tworzenia stopnia wyższego i najwyższego przysłówka. W podobny sposób są przeprowadzane biegi w workach – *Sackhüpfen*. Każdy uczeń powtarza zdanie: „*Ich hüpf im Sack*”.

Przed rozpoczęciem kolejnych konkurencji – skoku w dal (*Weitsprung*) i skoku wzwyż (*Hochsprung*) – każdy z uczniów powtarza kolejno zdania: „*Ich springe weit*”, „*Ich springe hoch*”. Zgromadzona publiczność krzyczy: „*Weit! Weit! Weiter! Weiter!*”, „*Hoch! Hoch! Höher! Höher!*” Zwycięzcy ustawiają się na podium z napisami: *weit, weiter, am weitesten, hoch, höher, am höchsten*. Nauczyciele wychowania fizycznego i języka niemieckiego dokonują podsumowania tych konkurencji.

Podczas rywalizacji w następnych dyscyplinach sportowych: rzut piłką (*Ballwurf*) i pchnięcie kulą (*Kugelstoßen*) uczniowie ćwiczą leksykę i wymowę, powtarzając zdania: „*Ich werfe Ball in den Eimer*”, „*Ich stoße Kugel*”. Poznają też zasady tworzenia stopnia wyższego i najwyższego przysłówków *stark: stärker, am stärksten* i *gut: besser, am besten*.

Po zakończeniu zawodów sportowych, zliczeniu uzyskanych punktów i ogłoszeniu wyników uczniowie klas szóstych obu szkół siadają po turecku w dwóch oddzielnych kręgach i rozwiązują zestawy ćwiczeń, mające na celu utrwalenie poznanej leksyki i gramatyki niemieckiej. Zadaniem obu grup jest szybko i dokładnie podanie prawidłowej odpowiedzi. Zestaw ćwiczeń jest następujący:

▼ **Ćwiczenie 1.** *Pantomime*. Uczniowie jednej ze szkół prezentują za pomocą gestów i ruchów ciała poznaną dyscyplinę sportową. Zadaniem drugiej drużyny jest odgadnięcie

i nazwanie tej czynności w języku niemieckim, np. *Ich springe weit. Weitsprung*. Wygrywa drużyna, która wymieni poprawnie najwięcej nazw czynności i dyscyplin sportowych.

▼ **Ćwiczenie 2.** *Auf dem Sportplatz. Was ist richtig? Markiere! Na boisku. Zaznacz poprawną odpowiedź.*

Każdy uczeń otrzymuje kartkę z ćwiczeniem, które powinien uzupełnić, naradzając się ze swoją grupą.

1. *Die Leute sind heute:*
 - ▲ *in der Oberschule in Wólka Okopska*
 - ▲ *im Gymnasium in Wólka Okopska*
 - ▲ *in der Grundschule in Wólka Okopska*
2. *Hier findet:*
 - ▲ *ein Klassenfest statt*
 - ▲ *eine Party*
 - ▲ *ein Sportfest*
3. *Die Sportmannschaften sind:*
 - ▲ *auf dem Tennisplatz*
 - ▲ *auf dem Sportplatz*
 - ▲ *auf dem Schulhof*
4. *Alle Schüler wollen:*
 - ▲ *eine Siegerurkunde bekommen.*
 - ▲ *eine Schokolade*
 - ▲ *eine Medaille*
5. *Der Start beginnt mit:*
 - ▲ *Auf die Plätze, los!*
 - ▲ *Kommt tanzen!*
 - ▲ *Abgemacht!*

Przed rozpoczęciem tego ćwiczenia nauczyciel języka niemieckiego czyta jeszcze raz wszystkim uczniom tekst *Auf dem Sportplatz*.

▼ **Ćwiczenie 3.** *Patrz zadanie A2 str. 90 z zeszytu ćwiczeń do „der, die, das NEU”* – uczniowie mogą tu skorzystać z tablic rozstawionych na boisku, na których są napisane nazwy poszczególnych dyscyplin sportowych lub ze słownika polsko-niemieckiego. Ćwiczenie polega na podpisaniu po niemiecku rysunków przedstawiających różne dyscypliny sportowe.

▼ **Ćwiczenie 4.** *Patrz zadanie A4 str. 91 z zeszytu ćwiczeń do „der, die, das NEU”*. Tu uczniowie uzupełniają luki wpisując stopień równy, wyższy i najwyższy przysłówka. Wygrywa ta grupa, która prawidłowo napisze w odpowiednim miejscu właściwe stopnie

przysłówka oraz poprawnie odczyta tekst zamieszczony w tym ćwiczeniu.

▼ **Ćwiczenie 5.** *Interview mit einem Sportler!* W koszyku znajdują się karteczki: słowa-klucze do przeprowadzenia wywiadu ze sportowcem (układanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi):

- | | |
|--------------------|------------------------|
| 1. Name, Vorname, | 6. Lieblingstier, |
| 2. Wohnort, | 7. Lieblingsgruppe, |
| 3. Alter, | 8. Freizeit, |
| 4. Hobby, | 9. Pflichten zu Hause, |
| 5. Lieblingsessen, | 10. Geburtstag. |

Przedstawiciele dwóch drużyn podchodzą i losują po pięć karteczek. Następnie wspólnie z innymi członkami swej grupy układają pytania, które zadadzą drużynie przeciwnej, np. 1. Name, Vorname: *Wie heißen Sie?* Po kilku minutach obie drużyny zadają sobie wzajemnie pytania dotyczące wylosowanych słów-kluczy i udzielają odpowiedzi. Wygrywa grupa, która zada więcej poprawnych pytań i udzieli więcej prawidłowych odpowiedzi.

Lekcja interdyscyplinarna kończy się wspólnym śpiewem jednej z niemieckich piosenek, np. *Wenn du Lust hast*, bądź *Geburtstagslied* przy akompaniamencie gitary, wręczeniem dyplomów (*Siegerurkunde*) wszystkim uczniom klas szóstych obu szkół, zadaniem pracy domowej (*Napisz 5-7 zdań na temat: „Sportfest in Wólka Okopska”*), po-

dziękowaniem rodzicom i pedagogom za doping i gromkie brawa.

Jesteśmy pewni, że takie zajęcia interdyscyplinarne byłyby żywe, pełne działania i entuzjazmu, dostarczyłyby satysfakcji zarówno uczniom, jak też ich rodzicom. Nasze odczucia odnośnie przebiegu i efektów przyszłej lekcji są bardzo pozytywne. Sądzimy, że zajęcia te przyczyniłyby się do większej integracji uczniów i pedagogów z obu szkół, zachęciłyby ich do wspólnego aktywnego działania, rozwinęłyby kreatywność, samodzielność myślenia i postępowania. Pomysłowo zorganizowane zawody sportowe wpłynęłyby na przyswojenie przez uczniów leksyki niemieckiej dotyczącej sportu. Świeże powietrze, słońce, ruch, „zdrowa” rywalizacja i doping rodziców sprawiłyby, że uczniowie chętnie łączyliby przyjemne z pożytecznym: naukę z zabawą. Korzyści odnieśliby również rodzice, którzy mieliby okazję obserwacji pracy nauczycieli, wiedzy i umiejętności językowych swoich pociech, ich sprawności fizycznej, zaangażowania w tok zajęć oraz zachowania.

Pomysł jest połową sukcesu. Życzylibyśmy zatem sobie i innym, pragnącym zorganizować w przyszłości takie zajęcia interdyscyplinarne, by zaplanowane działania zostały w pełni zrealizowane, a lekcja przyniosła pożądane efekty i sprawiła radość wszystkim uczestnikom. My przekonamy się o tym na wiosnę

(sierpień 2006)

Daria Muzyczka¹⁾

Nowy Sącz

O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – autorskie gry edukacyjne

Najrozmaitsze, używane w szkole rodzaje gier umożliwiają uczniom samodzielne dochodzenie do wiedzy w najbardziej dla nich odpowiednim tempie, a także uatrakcyjniają im drogę do zdobywania wiadomości. Pozwalają także na stworzenie w klasie takiej atmosfery, w której uczniowie chętnie podejmują się rozwiązywania problemów i czują, że poznawane zagadnienia nie są wcale trudne.

Jednak zestawy pomocy do gier i zabaw są bardzo kosztowne, poza tym niejednokrotnie okazują się słabo dostosowane do potrzeb konkretnej grupy uczniów. Dlatego wspólnie z Małgorzatą Kubik, która, tak jak ja, pracuje w Zespole Szkół w Wielogłowach, postanowiliśmy wykorzystać nasze obserwacje i doświadczenia do przygotowania pomocy dydaktycznych, które pozwolą naszym uczniom opanować trudniejsze

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

zagadnienia gramatyczne szybko i bez wysiłku. Razem opracowałyśmy dwie gry edukacyjne, które okazały się bardzo pomocne w utrwaleniu schematów budowy zdań w języku angielskim oraz form czasu Simple Past i Past Participle angielskich czasowników nieregularnych. Od kilku lat używamy obu tych gier w grupach o różnym poziomie zaawansowania językowego. Stwierdziłyśmy, że cieszą się one u naszych uczniów niezmiennym powodzeniem. Nawet jeżeli w danej grupie te gry są używane kilkakrotnie, nieznaczne modyfikacje – na przykład użycie czarno-białych kart w miejsce kolorowych lub lekkie zaostrenie reguł – pozwalają na osiągnięcie przy ich użyciu znakomitych efektów.



The Present Simple Dominoes

Jest to systemowa gra edukacyjna powstała na zasadzie zbliżonej do zasady domina. Zamiast oczek na kartach występują słowa, które odpowiednio ułożone tworzą zdania w czasie teraźniejszym prostym (Present Simple). Oprócz kart ze słowami są karty puste, które pełnią funkcję kropek. Słowa na kartach są wydrukowane w różnych kolorach – każdy kolor oznacza konkretną część zdania.

Karty do gry rozdaje się losowo grupie uczniów złożonej z trzech do ośmiu uczestników. Jeden z uczniów rozpoczyna grę kładąc na stole kartę oznaczoną słowem, które może pełnić funkcję podmiotu zdania. Kolejni uczestnicy gry dokładają po jednej karcie, tak aby zakończyć zdanie. Uczeń kończący zdanie kładzie kartę z kropką, a następny uczestnik gry rozpoczyna nowe zdanie. Punktowane są tylko poprawnie zbudowane zdania. Punkt zdobywa uczeń, które zakończył zdanie. Zdania są zapisywane przez jednego, wybranego uprzednio uczestnika gry, najlepiej, żeby to był uczeń najbardziej sprawny językowo w danym zespole. Wygrywa ten, kto zdobędzie największą liczbę punktów. Gra trwa do wyczerpania zapasu kart przez wszystkich członków grupy.

Po nabraniu przez uczniów wprawy w budowaniu zdań można przejść na wyższy poziom zaawansowania, stosując karty, na których słowo wydrukowano w tym samym kolorze.

Oto przykładowe karty do gry *The Present Simple Dominoes*:

ADVENTURE BOOKS	ANN	PLAY THE GUITAR
	CAN	EVERY SUNDAY
MY BROTHERS	BOOKS	SHE
READ	EVERY SUNDAY	PLAYS



Irregular Verbs Memory Game

To druga z opracowanych przez nas gier, przypominająca nieco obrazkową *Tele-grę* znaną w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia. Znowu używamy kart, tym razem mniejszych, „pojedynczych”.

Przygotowujemy dużą, płaską powierzchnię – można złączyć kilka stolików lub odsunąć stoliki pod ściany, aby zyskać miejsce na podłodze. Wszyscy uczestnicy gry siadają w dużym kręgu. Starannie tasujemy karty i rozkładamy je w równoległych rzędach grzbietami do góry.

Każdy uczestnik gry po kolei podnosi dowolną parę kart, ogląda je i pokazuje kolegom. Jeżeli wybrał karty oznaczone formami tego samego czasownika – może je zatrzymać. Jeżeli nie – odkłada je na miejsce, nadal grzbietami do góry i do gry przystępuje kolejny uczestnik. Gra kończy się wraz z zabraniem ostatniej pary kart. Wygrywa ten uczeń, który zebrał największą liczbę prawidłowo dobranych par.

Także i tej gry można używać w grupach o różnym poziomie zaawansowania. Uczniowie, którzy dopiero poznają czasy przeszłe, powinni

używać kart, na których – dla ułatwienia – formę podstawową czasownika i jego formy przeszłe wydrukowano w różnych kolorach. Uczniowie bardziej zaawansowani, którym chcemy tylko przypomnieć te czasowniki, powinni używać kart czarno-białych.

Poniżej przykładowe karty do gry *Irregular Verbs Memory Game*:

BE	WAS, WERE BEEN
BEGIN	BEGAN BEGUN

Jak już wspomniałam, obydwie przygotowane przez nas gry okazały się prawdziwym „hitem” wśród naszych uczniów. Dlatego rozszerzyliśmy je, przygotowując zestawy kart do treningu innych, bardziej złożonych struktur, nie zmieniając jednocześnie zasad²⁾. Owe rozszerzone wersje także cieszą się uznaniem naszych uczniów, pomagając im jednocześnie przyswoić sobie – lub przypomnieć – niektóre zagadnienia gramatyczne i leksykalne. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że uczniowie korzystając z potrzebnych do tych gier kart wiedzą, że same je dla nich zrobiliśmy. Być może nie potrafią tego okazać, ale doceniają naszą pracę i fakt, że oto dorosły, nauczyciel, zupełnie obcy dla nich człowiek, poświęcił swój wolny czas, aby choć trochę umilić im i ułatwić naukę w szkole.

(maj 2006)

²⁾ Pomysł obu serii został opatrzony prawami autorskimi w 2003 roku.

WARTO WIEDZIEĆ



Dlaczego tak promujemy *Europejskie portfolio językowe*?

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

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

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

Zespół Redakcyjny

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Dorota Żuchowska¹⁾

Łódź

Mianownictwo anatomiczne: *Corpus humanum*

Proponowane poniżej ćwiczenia służą utrwaleniu terminologii anatomicznej oraz doskonaleniu umiejętności posługiwania się poznanym słownictwem. Oczekiwane umiejętności, jakie uczniowie powinni osiągnąć uczestnicząc w tym cyklu lekcji, dotyczą nie tylko dziedziny poznawczej lecz także sfery emocjonalnej. Proponowane gry i zabawy dydaktyczne mają za zadanie sprzyjać rozwojowi takich dyspozycji, jak logiczne myślenie, spostrzegawczość, selekcja materiału. Zaś umiejętności współpracy w grupie, samodzielnego podejmowania decyzji czy opanowanie emocji na pewno zaowocują w przyszłości.



Lekcja 1 – Prezentacja słownictwa

▼ **Ćwiczenie 1.** Na stoliku wyłożyłam kartki z łacińskimi nazwami części ciała, wydrukowanymi w kolejności alfabetycznej (rzeczowniki w formach podstawowych). Wskazując je na tablicy anatomicznej, opowiadałam o nich po łacinie. Używam przy tym krótkich, prostych zdań. Gdy opowiadałam, uczniowie podchodzą do stolika, wybierają kartkę z nazwą części ciała, którą akurat prezentuję i przyklejają ją na tablicy, dopisując przy tym rodzaj gramatyczny rzeczownika i deklinację. Wpisują do zeszytów miana anatomi-

miczne, a po zakończeniu prezentacji otrzymują wydrukowany, opracowany przeze mnie tekst *De corpore humano*. Następnie po kolei czytają głośno kolejne zdania tekstu.

DE CORPORE HUMANO

Ecce corpus humanum. Partes corporis sunt: caput, truncus, membra.

CAPUT

In capite capilli crescunt. Ecce vultum videtis. Vultus frontem, oculos, nasum, os, mentum genasque continet. In partibus lateralibus capitis aures sunt.

Caput cum trunco collum iungit.

TRUNCUS

Pars anterior trunci ex thorace et abdomine constat. Pars posterior trunci dorsum et pelvim continet. Trunco bina membra superiora et bina membra inferiora sunt.

MEMBRA

- membrum superius in brachium, cubitum, antebrachium et in manum dividitur;
- membrum autem inferius in femur, genu, crus et pedem dividitur.

Manus quinos digitos habent, totidem pedes.

Pytania do tekstu:

- Quae partes corpori humano sunt?
- Ubi capilli crescunt?
- Quas partes vultus continet?

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

4. Quid caput cum trunco iungit?
5. Quae anteriores et posteriores partes trunci sunt?
6. In quas partes membrum inferius dividitur?
7. In quas partes membrum superius dividitur?
8. Quot digitos homines habent?

▼ **Ćwiczenie 2.** Ponownie pokazuję na tablicy anatomicznej wybrane części ciała. Wskazani uczniowie podają, korzystając z notatek, ich łacińskie nazwy (formy podstawowe).

▼ **Ćwiczenie 3.** To ćwiczenie może być potraktowane jako ewaluacja wiedzy zdobytej przez uczniów. Dla mnie jest również informacją zwrotną, na co jeszcze należy zwrócić uwagę utrwalając materiał leksykalny. Tym razem uczniowie nie mogą korzystać z notatek. Korzystam z wydruków łacińskich nazw mian anatomicznych z ćwiczenia 1.

Przyklejam losowo wybraną kartkę w dowolnym miejscu tablicy. Zadaniem uczniów jest poprawne topograficznie ułożenie (naklejenie) pozostałych nazw, tak aby słowo *caput* (głowa) znajdowało się na szczycie, *pes* (stopa) na dole, zaś pozostałe we właściwych dla ciała ludzkiego miejscach.

Aby usprawnić pracę na następnej lekcji, uczniowie powinni przyswoić sobie w domu poznane słownictwo. Jedną z form egzekwowania wiedzy może być uzyskanie odpowiedzi na pytania spod tekstu.



Lekcja 2 – utrwalenie poznanego słownictwa

Proponuję cztery ćwiczenia do wyboru. Podanie kryteriów oceny zmobilizuje uczniów do ich sprawnego i efektywnego wykonania.

▼ **Ćwiczenie 1.** Uczniowie pracują w grupach trzy- lub czteroosobowych. Każda grupa otrzymuje w kopercie zestaw zawierający główne hasło: nazwę miana anatomicznego oraz kilkanaście różnych rzeczowników (nazw pomniejszych mian). Zadanie polega na właściwym logicznie dobraniu podanych rzeczowników do głównego hasła. Wygrywa grupa, która jako pierwsza dokona poprawnej selekcji.

Uwaga! Zestawy różnią się między sobą, lecz prezentują ten sam stopień trudności.

1. CAPUT 2. MEMBRUM INFERIUS 3. TRUNCUS 4. MEMBRUM SUPERIUS

thorax, -acis; cubitus, -i; mentum, -i; genu, -us; oculus, -i; crus, -uris; nasus, -i; femur, -oris; gena, -ae; dorsum, -i; brachium, -i; frons, -ntis; antebrachium, -i; pes, pedis; abdomen, -inis; auris, -is; os, oris; manus; us; pelvis, -is;

▼ **Ćwiczenie 2.** Uczniowie siadają w kręgu. Pierwszy uczeń podaje polską nazwę miana anatomicznego oraz wskazuje osobę odpowiadającą. Ta podaje nazwę łacińską, a następnie polskie miano, które po łacinie ma nazwać wskazana osoba, np. zaczyna Ola – mówi *ucho*, wskazuje Marka, Marek odpowiada *auris*, mówi *ramię*, wskazuje Ewę itd. Uczeń, który nie poda nazwy łacińskiej bądź pomyli się, opuszcza krąg. Gra toczy się do wyłonienia zwycięzcy bądź wyczerpania słownictwa.

Zabawę tę można zmodyfikować: uczniowie siadają w kręgu. Pierwszy uczeń pokazuje dowolną część ciała, np. dłoń i nazywa ją po łacinie (*manus*). Sąsiad powtarza oraz dodaje nazwę łacińską wskazanej przez siebie części ciała, np. pokazuje szyję mówiąc *collum*. Następna osoba powtarza dodając swoje miano. Osoba nie mająca nic do dodania wypada z gry. Gra toczy się do wyczerpania słownictwa bądź wyłonienia zwycięzcy.

▼ **Ćwiczenie 3.** Praca w parach. Pary otrzymują w kopercie zestawy składające się z czterech prostych zdań. Każda część zdania stanowi oddzielny element wrzucony luzem do koperty. Zadanie polega na ułożeniu zdań z poszczególnych elementów. Dla utrudnienia można dodać kilka rzeczowników lub czasowników nie pasujących do żadnego zdania; należy wówczas zaznaczyć, iż nie wszystkie elementy muszą być wykorzystane. Uwaga! Wszystkie zestawy są jednakowe.

MORBI OCULORUM PERICULOSI SUNT

ABDOMEN PARS TRUNCI EST

HOMINES VIGINTI DIGITOS HABENT

UTINAM CORPORA NOSTRA SEMPER SANA SINT

▼ **Ćwiczenie 4.** Ćwiczenie frazeologiczne. Każdy uczeń otrzymuje na kartce zestaw 15 sentencji, zawierających mianownictwo anatomiczne. Wskazują na tablicy anatomicznej części ciała, a chętni uczniowie odczytują odpowiednie sentencje, zawierające w swej treści nazwę wskazanej części ciała. Dodatkowo mogą podać formy podstawowe, deklinację oraz rodzaj gramatyczny danego miana.

1. A pedibus usque ad caput.
2. Barba crescit, caput nescit.
3. Dum caput aegrotat, omnia alia membra dolent.

4. Fronti nulla fides.
5. Manus manum lavat.
6. Mel in ore, fel in corde.
7. Mens sana in corpore sano.
8. Oculis magis habenda fides, quam auribus.
9. Oculi sunt in amore duces.
10. Pedibus timor addidit alas.
11. Quod oculus non videt, cor non desiderat.
12. Si digitum porrexeris, manum invadet.
13. Sine labore non erit panis in ore.
14. Venter aures non habet.
15. Vultus animi index.

(luty 2006)

Magdalena Raczyńska-Wąsek¹⁾
Wrocław

Zaprzyjaźnić się z „fałszywymi przyjaciółmi”

Po niemiecku zwane *Falsche Freunde*, po angielsku *false friends*, po francusku *faux amis* – to pary wyrazów w dwóch językach, które są w swoim zapisie graficznym czy też fonetycznym podobne, jednakże mają różne znaczenia. Oto przykłady takich par wyrazów polsko-niemieckich:

- ▶ polski wyraz *dom* jako *pomieszczenie mieszkalne, miejsce stałego zamieszkania* i niemiecki wyraz *Dom* w znaczeniu *katedra*,
- ▶ polski wyraz *etat* i niemiecki *Etat* znaczą w obu językach coś innego – w języku polskim *miejsce pracy*, w niemieckim *budżet*,
- ▶ słowo *kryminalista* łudząco przypomina niemieckie *Kriminalist*, ale w języku niemieckim nie znaczy to *przestępca* lecz *złodziej*.

Chociaż istnieją pozornie zbliżone pary wyrazów polskich i niemieckich, nie stanowią one jednak dla uczących się języka niemieckiego większych problemów, ponieważ zjawisko to jest bardzo marginalne.

Okazuje się jednak, że wśród uczniów klas, gdzie wiodącym językiem jest język angielski, a język niemiecki jest nauczany jako drugi od poziomu zerowego, częściej dochodzi do negatywnych interferencji między językiem angielskim a niemieckim w zakresie tych par wyrazów. Skala tego zjawiska jest oczywiście łatwa do wytłumaczenia, wszak język angielski i język niemiecki są ze sobą spokrewnione, stąd występowanie takich

par wyrazów jest dużo bardziej powszechne niż w językach ze sobą niespokrewnionych (np. język polski – język niemiecki). Wśród tych ostatnich zakładamy zresztą automatycznie, że podobieństwo jest przypadkowe, więc problem prawie nie istnieje. Natomiast pary podobnych wyrazów w obrębie języka angielskiego i niemieckiego często rzeczywiście mają takie samo znaczenie (np.: *bring – bringen, begin – beginnen, find – finden, frost – Frost, gold – Gold, hard – hart*) i w nauczaniu języka niemieckiego świadomy nauczyciel często odwołuje się do tych podobieństw, postępując zgodnie z treściami nauczania podstawy programowej, która mówi o korzystaniu z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innych języków obcych. Jednak czasami podobne wyrazy mogą być tylko „fałszywymi przyjaciółmi”, którzy powodują wręcz zabawne lub niezręczne zakłócenia w komunikacji. Na przykład słowo *gift* oznacza w języku angielskim *prezent*, ale już w języku niemieckim *truciznę, mst* oznacza *mgłę*, a w niemieckim *nawóz, obomik*.

Oczywiście pozytywnych interferencji językowych jest znacznie więcej niż negatywnych i znajomość języka angielskiego bardziej pomaga niż szkodzi w nauce języka niemieckiego, nie mniej jednak istnieje kilkadziesiąt słów, na które należy uważać, aby nie stały się rzeczywiście „fałszywymi przyjaciółmi” naszych uczniów. Oto przykładowa lista takich par wyrazów:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

Słowo angielskie	Pozornie zbliżone słowo niemieckie	Znaczenie słowa angielskiego	Znaczenie słowa niemieckiego
(to) absolve	absolvieren	uniewinnić	ukończyć
actual/actually	aktuell	faktycznie, rzeczywiście	aktualnie, obecnie
(to) animate	animieren	ożywiać, uduchowić	dodawać odwagi, zachęcać
also	also	też	więc
art	Art	sztuka	typ, rodzaj
ass	Ass (używane w Austrii)	osioł	as (karta do gry)
bad	Bad	źle, zły	łazienka, kąpiel
bald	bald	łysy	wkrótce
(to) become	bekommen	stawać się	dostać, otrzymać
(to) befriend	befreunden	zajmować się kimś	zaprzyjaźnić się
(to) berate	beraten	skrzyczeć, zwymyślać	doradzać
(to) besiege	besiegen	oblegać, dokuczać komuś, dręczyć	zwyciężyć, pokonać
bier	Bier	katafalk	piwo
(to) blame	blamieren	zganić, skarcić	ośmieszać, skompromitować
(to) blend	blenden	z/mieszać się	oślepić, przen. oczarować
blitz	Blitz	silny atak powietrzny	błyskawica, błysk
bloom	Blume	kwitnienie, kwitnąć	kwiat
boot	Boot	kozak (wysoki but)	łódź
to be blue	blau (betrunken) sein	być zmartwionym	być pijanym
bone	Bohne	kość	fasola
brand	Brand	znak firmowy, marka (np. samochodu)	ogień, pożar
brave	brav	odważny, dzielny	grzeczny
brief	Brief	krótki, krótkotrwały, zwięzły	list
(to) build	bilden	budować	tworzyć, u/kształtować
consequently	konsequent	zatem, przeto, więc, wskutek tego	konsekwentny, logiczny, prawidłowy
craft	Kraft	rękodzieło, rzemiosło	siła, energia
cravat	Krawatte	mała chustka na szyję	krawat
critic	Kritik	krytyk	krytyka
decent	dezent	przyzwoity, dopuszczalny	przytłumiony, delikatny
director	Direktor	reżyser	dyrektor, kierownik
dome	Dom	kopuła	katedra
douche	Dusche, duschen	spłukiwanie, spłukać	prysznic, brać prysznic
drug	Droge	lekarstwo	narkotyki
dry	drei	suchy	trzy
eagle	Igel	orzeł	jeź
eventual	eventuell	końcowy	ewentualny, możliwy
evidence	Evidenz	dowód	jawność, ewidencja
eye	Ei	oko	jajko
fabric	Fabrik	tkanina	fabryka

(to) fade	fade	zwiędnąć	mdły
fast	fast	szybko	prawie
(to) fasten	fasten	przymocować, przypiąć	pościć
firm	firm	mocny, stały	obeznany, doświadczony
(to) fix	fix	przymocować, przytwierdzić	określony
(to) flatter	flattern	schlebiać	trzeptać, fruwać
flock	Flocke	stado	kosmyk, płatek
floor	Flor, Flur	podłoga	żałoba, korytarz
foul	faul	śmierzący, wstrętny	leniwy
fraction	Fraktion	mat. ułamek	frakcja, odłam (w partii)
freedom	Frieden	wolność	pokój
genial	genial	jowialny, serdeczny	genialny
gift	Gift	prezent	trucizna
glance	Glanz	przelotne spojrzenie	blask, połysk
(to) glut	Glut	przesycić, nasycić	skwar, upał, żar
godfather	Gott-Vater (Teil der Dreieinigkeit), gott (ähnlicher) Vater	chrzestny ojciec, szef mafii	Bóg – Ojciec
(to) grab	Grab	s/chwytać	grób
gymnasium	Gymnasium	hala sportowa	szkoła średnia
(to) handle	handeln	dotykać, obsługiwać	postępować, działać
handy	Handy (Mobiltelefon)	zręczny, poręczny	telefon komórkowy
helm	Helm	ster, kierownica	hełm, kask
hell	hell	piekło	jasny
herb	herb (bitter)	zioło	cierpki
hose	Hose	pończochy	spodnie
hut	Hut	chata	kapelusz
kind	Kind	rodzaj, miły	dziecko
kindly	kindlich; kindisch	miło	dziecięcy
knoll	Knolle	pagórek, kopiec	guz, bulwa
(to) lack	Lack	brak czegoś	lak, lakier
list	List	lista, wykaz, spis	podstęp
loan	Lohn	pożyczka, kredyt	zapłata, wynagrodzenie
mist	Mist	lekka mgła	nawóz, obornik
mode	Mode	sposób	moda
(to) nag	nagen	zrzędzić	obgryzać
neck	necken	kark	zaczepiać, drażnić
pathetic	pathetisch	wywołujące współczucie	dramatyczne
plate	Platte (Geschirr)	talerz	pótmisek
pregnant	prägnant	w ciąży	dosadny, dobitny
protocol	Protokoll	protokół w dyplomacji	protokół
rat	Rat (Hinweis)	szczur	rada

(to) realize	realisieren (verwirklichen)	pojąć, zauważyć	zrealizować
rest	Rest	przerwa, wypoczynek, rzadko: reszta	reszta
rock	Rock (Kleidung)	skała	spódnica
Roman	Roman	Rzymianin, rzymski, katolik	powieść
(to) see	See	widzieć	jezioro, morze
sensible	sensibel	rozsądny	wrażliwy, czuły
sin	Sinn	grzech	sens, zmysł
site	Seite	miejsce	strona
(to) spend	spenden	wydawać (pieniądze), spędzać (czas)	ofiarować
stall	Stall	stoisko (miejsce sprzedaży)	stajnia, obora
stark	stark	zupełny, całkowity, kompletny	silny
stock	Stock	zapas, akcje, papier wartościowy	pałka, piętro
strand	Strand	żyła (kabla), nić	
sympathy	Sympathie	najczęściej: kondolencje, współczucie, litość	sympatia do kogoś, życzliwe usposobienie
tier	Tier	rząd, kondygnacja	zwierzę
tor	Tor	skalisty pagórek	wrota, bramka, głupiec
(to) turn	turnen	obrócić, przekręcić	ćwiczyć
(to) vomit	womit	zwymiotować się, wymioty	z czym, czym
war	war	wojna	był
warehouse	Warenhaus	hala magazynowa	dom towarowy
will	will	testament	chcę, chce
wink	winken	mrugać	kiwnąć/kiwać, dać znak

Najprostsze ćwiczenie, które można zaproponować uczniom jest następujące; przygotujemy duże koperty. W jednej z nich są paski z parami wyrazów angielsko-niemieckich (tj. pary *falsche Freunde*). W drugiej paski z polskimi znaczeniami tych par wyrazów. Zadaniem uc-

niów jest dopasowanie odpowiednich znaczeń do par wyrazów angielsko-niemieckich.

Można też zachęcić uczniów do rozszerzania tej listy. Będzie to najlepszym sposobem zapamiętania tych mylących się wyrazów i ich poprawnego stosowania.

(styczeń 2006)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Od biologii do filologii

Das Dasein des Weltganzen und jedes kleinsten seiner Teile ist das erste und das größte aller Rätsel.
(Fr. Kopsch, *Anatomie des Menschen*)

Są uczniowie, szczególnie w ostatnich klasach licealnych, którzy dobrze znają język

obcy. Miałem kiedyś takich uczniów. Uczyłem ich języka angielskiego od pierwszej klasy po 5

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

godzin tygodniowo. Korzystaliśmy z podręczników z serii *Enterprise*²⁾. W czwartej klasie mogłem swobodnie omawiać z nimi dowolny temat, często w ogóle nieporuszany w podręcznikach. Oczywiście ich zdolność do werbalnej reakcji pozostawała w tyle za zdolnością rozumienia, nie dochodziło jednak nigdy do niemożliwości porozumienia się. Rzadko stosowałem angielską parafrazę, rzadko też zachodziła potrzeba przetłumaczenia jakiegoś słowa lub wyrażenia na język polski. Dla tych uczniów lekcje języka obcego musiały wykraczać poza wymogi programu nauczania.

Każdy nauczyciel zna takie irytujące sytuacje, gdy na jego lekcjach uczniowie przygotowują się do innego przedmiotu. W ostatnich klasach liceum, gdy zbliża się matura, zjawisko to nasila się. W jednym rogu klasy trio lub kwartet hektycznie powtarza biologię przed sprawdzianem, innym razem uczennica spokojnie zagłębia się w nurt chemii, a najczęściej ktoś próbuje poświęcić parę minut angielskiego na rzecz geografii. Reakcją nauczyciela może być ostra reprymenda. Lecz ja miałem inny pomysł. Oto moment, gdy wysiłek umysłowy ucznia jest skierowany w kierunku *non stricte* lingwistycznym, np. na jakiś przedmiot ścisły. Zamiast dezintegrować ten stan koncentracji, dlaczego nie użyć go dla własnego celu, pogodzić naukę języka z, dajmy na to, fizyką? Oto kilka przykładów.

Jestem świadkiem, jak uczniowie mają problem z wyjaśnieniem mechanizmu trzęsień ziemi. Przybliżyłem się i mówię:

Earthquakes occur in the thick shell named the lithosphere. The lithosphere is broken into rigid plats that move continually colliding and sliding past one another. Quakes happen at the boundaries of these plates.

Rozumieją! Dalsze wyjaśnienia są zbędne. Innym razem ktoś nie potrafi wymienić podstawowych składników pożywienia. Wypisuję je na tablicy i głośno nazywam:

The chief constituents of food are: proteins, fats, carbohydrates, minerals and vitamins.

Chwilowe zwątpienie powoduje hasło *carbohydrates*, ale staje się jasne po zastąpieniu słowem *sugars*. Wchodzę do klasy, w której przed chwilą skończyła się lekcja biologii. Trwa jeszcze

dyskusja, jaka jest struktura komórki. Wykonuję na tablicy diagram (3 minuty), opisuję go strzałkami (2 minuty) i głośno opisuję:

The cell is enclosed by a membrane and contains the nucleus with the nucleolus, the endoplasmatic reticulum, the lysosomes, the mitochondrion, the vacuole, the Golgie apparatus, and the centrioles. All theses organelles are surrounded by the cytoplasm.

Struktura budowy komórki staje się bardziej przystępna – z wywiadu dowiaduję się, że na poprzedniej lekcji zabrakło graficznej ilustracji. Językowe problemy nie występują, gdyż nazewnictwo angielskie w tym przypadku jest bardzo podobne do polskiego. Para licealistów sprzecza się na temat sformułowania powszechnego prawa ciężenia. Znam je, więc nie waham się napisać na tablicy $F = G (m_1 m_2 / r^2)$ i nazwać rzecz po imieniu:

The force of gravitational attraction between two mass points (particles) is proportional to the product of their masses and inversely proportional to the square of the distance between them. That's Newton's law of universal gravitation.

Podobne przykłady mógłbym mnożyć. I tak dochodzę do sedna sprawy. W każdym kursie języka angielskiego i w programie biologii znajduje się temat wymagający wprowadzenia nazewnictwa anatomicznego. W przypadku standardowego podręcznika do nauki języka angielskiego ogranicza się to do zewnętrznego opisanie kilku części ciała – w przypadku biologii pojawiają się autentyczne elementy anatomii opisowej i topograficznej. Nie mogłem nie wykorzystać tej anatomiczno-biologicznej paraleli. Postanowiłem zacząć od nauki przyrodniczej a skończyć na nauce języka. Zaplanowałem prezentację rozciągającą się na szereg lekcji i składającą się z trzech faz:

- ▶ nazewnictwo części ciała (anatomia opisowa),
- ▶ opis relacji przestrzennych z użyciem przymiów i struktur przymiotnikowo-przymiowych (anatomia topograficzna),
- ▶ angielskie idiomy z nazwami części ciała (anatomia w idiomach).

Przedstawiłem prezentację, podzieloną na części przez 2 tygodnie, co odpowiadało dziesięciu godzinom lekcyjnym.

Faza pierwsza (i druga) wymagała pomocy wizualnej. Mógł to być plakat przedstawiający

²⁾ Evans V., Dooley J. (2002). *Enterprise 1-4*. Berkshire: Express Publishing.

budowę ciała, ja posłużyłem się początkowo rysunkiem na tablicy, na którym zazaczyłem:

HEAD	UPPER LIMB	LOWER LIMB	TRUNK (TORSO)
forehead	shoulder	hip	chest (thorax)
eyes	arm	thigh	sternum
nose	elbow	knee	abdomen
lips	forearm	leg	back
mouth	wrist	ankle	navel
chin	hand	foot	groin
cheeks	fingers	toes	
hair	thumb	heel	
neck	knuckles	sole	

Ponadto wprowadziłem nazwy organów wewnętrznych: *brain, blood, bone(s), backbone (spine), heart, lungs, stomach, intestines ("guts"), liver, diaphragm*. Chciałem jeszcze dodać do tych „słówek” łacińskie odpowiedniki, porzuciłem jednak ten pomysł, gdyż łacina nie była nauczana w tym liceum. Po zaprezentowaniu leksyki przyszła kolej na jej użycie. Uczniowie mogli teraz ćwiczyć stosowanie kombinacji czasownikowo-przymiinkowych *consist of, be made up of, be divided into, be composed of*. Anatomia ciała w ujęciu holistycznym wyglądała tak:

*The human body **consists of/ is made up of** the head, the trunk/torso, and the four limbs/extremities.*

Następnym etapem był bardziej szczegółowy opis tułowia:

The trunk (torso) is the biggest part of the body. It consists of the chest (thorax) and the abdomen. Each of these two parts contains a cavity separated by the diaphragm: the thoracic cavity and the abdominal cavity.

Budowa kończyny górnej przedstawiała się następująco:

***is made up of**
consists of sections
The upper limb **is divided into** three segments:
the arm, the forearm, the hand.*

***is composed of** parts
presents*

The palm, the back, and the fingers are distinguished in the hand.

A tak została opisana kończyna dolna:

***is made up of**
consist of sections*

*The lower limb **is composed of** three segments: the thigh, the leg, the foot.*

***is divided into** parts
presents*

In the foot the sole, the dorsum, the heel, and the toes are distinguished.

Podzielony został również tułów:

***is made up of**
consist of*

*The trunk/torso **is composed of** the chest/thorax, the abdomen, the back.*

***is divided into**
presents*

Przyswajając te informacje uczniowie zadawali sobie i odpowiadali na pytania, równocześnie ćwicząc formy czasu Present Simple. Na przykład:

*Q: What **is** **made of?**
does the human body **consist of?**
is **composed of?***

A: It consists of / is made of / is composed of...

Druga faza polegała na opisanu relacji przestrzennych między częściami/organami ludzkiego ciała. Wymagało to zastosowania przyimków spacji (between, behind, below, in, of, in front of, on either side of, to) oraz kombinacji przymiotnikowo-przymiinkowych (*distal to, proximal to, lateral to, medial to, superior to, inferior to, posterior to, anterior to*). Po zapoznaniu się z wymaganymi wyrażeniami (w przypadku samodzielnych przyimków było to jedynie powtórzenie), przedstawiłem uczniom sposób opisu relacji anatomicznych w obrębie kończyny górnej.

*The hand is **distal to** the elbow.*

*The arm is **proximal to** the elbow.*

*The elbow is **between** the arm and the forearm.*

Podobnie wyglądał opis relacji w kończynie dolnej.

*The thigh is **below** the hip.*

*The ankle is **distal to** the knee.*

Następnym krokiem była demonstracja opisu pozycji i topografii organów wewnętrznych.

are located

*The lungs **are situated** in the thorax/chest.*

are found

lie

*The heart is **located behind** the sternum.*

*The liver **lies under** the diaphragm.*

Po tym nastąpiły opisy relacji przestrzennych wzbogacone o szczegóły, np.:

*The heart is **medial to / related medially to** the lungs.
The lungs are **lateral to / related laterally to** the heart.*

Ostatnim etapem tej fazy były opisy typowo topograficzne, np.:

*The liver is situated directly under the diaphragm in the right upper part of the abdominal cavity.
The stomach is situated in the upper part of the abdomen, its greater portion (about five sixths) is to the left of the median plane.*

Powyższą wiedzę uczniowie utrwalali drogą dalszych serii wzajemnych pytań i odpowiedzi, pokazując odpowiednie szczegóły anatomiczne na ilustracji lub rysunku na tablicy. Poniżej kilka dalszych przykładów krótkich dialogów.

Q: *Where is the liver situated?*

A: *It is situated/located in...*

Q: *What is the topography of the stomach?*

A: *The stomach lies in...*

W praktyce wykorzystali przyswojoną wiedzę i gramatykę używając przede wszystkim form czasu Present Simple łącznie z pytaniami przyjmowymi, np. *What is the lower limb divided into?*

Trzecia faza polegała na nauczaniu się angielskich idiomów zawierających słownictwo anatomiczne. Zaprezentowałem uczniom listę wybranych idiomów łącznie z parafrazami. Jeżeli istniał polski zwrot idiomatyczny, który znaczeniowo dokładnie – lecz nie koniecznie dosłownie – odpowiadał angielskiemu, to został on także uwzględniony.

► **BACK**

get off sb's back = *leave sb alone, stop irritating sb* [zejść z kogoś]

have one's back against the wall = *be in a difficult situation* [być przypartym do ściany]

turn one's back on sb = *ignore sb, refuse help*

► **BLOOD**

in cold blood = *deliberately and unemotionally* [z zimną krwią]

be in sb's blood = *have an inborn talent or aptitude* [mieć coś we krwi]

one's blood runs cold/freezes = *one feels sudden distress or fear*

► **BRAIN**

rack one's brain(s) (about/over sth) = *try hard to solve a problem* [łamać sobie głowę]

have a brainwave = *have a sudden illuminating idea*
have sth/sb on the brain = *think constantly about sb/sth, be obsessed with sb/sth*

► **EAR**

turn a deaf ear to sth = *pretend not to hear sth*

be all ears = *listen carefully to news that may be to one's advantage* [szpicować uszy]

► **EYE**

easy on the eye = *nice to look at*

keep one's eye peeled = *watch carefully*

cry one's eyes out = *cry a lot* [wypłakiwać oczy]

only have eyes for sb = *be attracted to one person only*

turn a blind eye to sth = *pretend not to be aware of sth, not to see sth*

► **FACE**

keep a straight face = *not to laugh even though there is sth funny*

blow up in one's face = *fail because of some unexpected event*

lose face = *be humiliated* [stracić twarz]

in the face of sth = *confronted by, in the presence of* [w obliczu (czegoś)]

► **FINGER**

twist sb round one's (little) finger = *manipulate sb* [owinąć sobie kogoś wokół palca]

work one's fingers to the bone = *work manually hard and long* [urobić się po łokcie]

all fingers and thumbs = *clumsy with one's hands* [mieć dwie lewe ręce]

► **FOOT**

get/start off the right/wrong foot = *make a good/bad start with sb/sth*

get cold feet = *withdraw from sth because of being afraid*

fall/land on one's feet = *get out of a difficult situation by being lucky* [spaść na cztery łapy]

► **HAND**

get the upper hand = *be in a superior position*

win/beat sb hands down = *win easily*

in hand = *under control*

eat/feed out of sb's hand(s) = *be under sb's influence* [jeść komuś z ręki]

► **HEAD**

come to a head = *reach a crisis*

head over heels = *totally*

from head to foot/toe = *all over one's body, entirely* [od stóp do głów]

have (got) one's head in the clouds = *be a dreamer* [chodzić z głową w chmurach]

▶ HEART

lose heart = *become frustrated, unmotivated*
[stracić do czegoś serce]

by heart = *from memory*

take heart = *become confident, find courage in oneself*

▶ LEG

pull sb's leg = *tease sb*

be on one's last legs = *be very tired* [być na ostatnich nogach]

with one's tail between one's legs = *in a humble manner* [z podwiniętym ogonem]

▶ NECK

breathe down sb's neck = *observe sb closely*

stick one's neck out = *do sth risky* [nadstawiać kark]

▶ SHOULDER

give sb the cold shoulder = *ignore sb*

straight from the shoulder = *directly and openly*

▶ SKIN

get under sb's skin = *irritate sb* [zaleść komuś za skórę]

jump out of one's skin = *make a sudden movement out of shock* [wyskoczyć ze skóry]

▶ TOOTH

long in the tooth = *old*

armed to the teeth = *well equipped with weaponry, fully armed* [uzbrojony po zęby]

Gdy uczniowie zaznajomili się z listą, podałem im kilka przykładów użycia tych idiomów.

- ▶ When Karen most needed him, her father **turned his back on her**; he could not forget that she had entered into a clandestine marriage.
- ▶ Most people are unreasonably, but irresistibly, afraid of spiders – the 6-year-old Tony makes an exception to this rule: he squashes the arachnids with his bare hands **in cold blood**.
- ▶ Rona's **blood ran cold** when her cellmate confessed that she was a witch, as well as a healer, midwife, and clairvoyant.
- ▶ **Having** Esmeralda's beauty and evident purity **on the brain**, the repressed and unbalanced Torquemada convinced himself she had bewitched him.
- ▶ "Christine", the tale of a '58 Plymouth with more than just a tiger in her tank, is Stephen King's **brain-child**.
- ▶ The railroaders were **racking their brains** how to stop a train barreling through the frozen wastes of Alaska without an engineer on board.

- ▶ Miss America candidates **were all ears** when the winner was about to be pronounced.
- ▶ If you want to find your lost child in this thick throng of people, you'd better **keep your eyes peeled**.
- ▶ **Easy on the eye** was Eve dressed in skintight minidress, stiletto heels and red leather jacket.
- ▶ Living decent and inconspicuous life, Antonio, a baker, **only had eyes for** pious and beautiful Maria.
- ▶ The film critics praised the high-tension car chase bravely executed in the Old Style, using no digital postproduction – and so they **turned a blind eye to** the obligatory fruit stalls knocked over.
- ▶ I know that Mr. Swank has a nose of Cyrano de Bergerac's size and his ears are not unlike two satellite dishes, still, try to **keep a straight face** when you talk with him.
- ▶ The inhabitants of Pompeii were so convinced the prophesied eruption of Mount Vesuvius was all make-believe that they literally laughed **in the face of** imminent doom.
- ▶ When Sidney returned from active duty in Vietnam he took a series of menial jobs **working his fingers to the bone**.
- ▶ The ultimate soldier, a humanoid robot, life-like enough to pass unnoticed, hadn't been created until Dr. Simmons took the top-secret research project **in hand**.
- ▶ On the wall was a huge poster of a knight in full armor, helmed, corseleted, greaved, bucklered, shielded, and weaponed **from head to foot**, riding straight at the viewer on an armored and caparisoned war-horse.
- ▶ The two fell in love **head over heels** and driven by uncontrollable lust and desire began an affair of unbridled passion.
- ▶ Bonnie knows **by heart** the story her mummy used to tell her before going to sleep – it was an intriguing ghost story about a fog that was hunted by the vengeful souls of shipwrecked sailors.
- ▶ You may have the shape and looks of supermodel Cindy Crawford if only you **take heart** and start working out.
- ▶ Linda **got under her mother's skin** when she had fallen for a guy who lived in the sewer and never shaved.
- ▶ Gretchen was the best looking cop, **armed**

to the teeth, who could show how to really get the max from a weapon or two.

Po przedstawieniu wystarczającej liczby przykładów zachęciłem ich do samodzielnego komponowania zdań z wybranymi idiomami. Efekty ich pracy były następnie analizowane na tablicy. Po zakończeniu całej prezentacji przez następne tygodnie pierwsze pięć minut każdej lekcji, czyli *warm-up*, poświęcałem na błyskawiczne powtórzenia powyższego materiału. Zadawałem szybkie pytania odnoszące się naprzemiennie do anatomii i do „anatomicznych” idiomów. Podawałem parafrazy prosząc o zastąpienie ich odpowiednim wyrażeniem idiomatycznym i odwrotnie, dawałem przykłady zdań zawierających idiomy, prosząc o ich nieidiomatyczne sparafrazowanie. A między tym padały pytania z anatomii opisowej lub topograficznej. Efektem takiego „drylu”, który bardzo im się spodobał, było dość dobre zapamiętanie materiału.

Możliwe jest połączenie nauki języka obcego w szkole z równoczesnym przyswajaniem wiedzy z innego przedmiotu. Jaki przedmiot to będzie, zależy od wiedzy i zainteresowań nauczyciela. W moim przypadku były to geografia,

fizyka, a przede wszystkim biologia. Nie dyskwalifikuję tekstów zawartych w podręcznikach do nauki języka, jednak tylko wyjątkowo dają się one odnieść do tematów i problemów, które zajmują umysły uczniów w trakcie lekcji innych przedmiotów tego samego dnia lub tygodnia. Taka rozłączność tematyczna redukuje efektywność nauczania języka. Dlatego twierdzę, że nauczyciel języka obcego powinien samodzielnie stworzyć ogniwo łączące nauczanie tego języka z dydaktyką innego (innych) przedmiotu (przedmiotów). Metoda taka czyni bardziej skuteczną zarówno naukę języka, jak i innych przedmiotów nauczanych w szkole. Jest to bardziej owocna nauka w porównaniu ze scholastycznym „wkuwaniem” przez uczniów formy *modus irrealis*.

Bibliografia

- Hornby A. S., Cowie A. P. (1989), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford: Oxford University Press.
- Prives M., Lysenkov N., Bushkovich V. (1985), *Human Anatomy*, Moscow: MIR Publishers.
- Uvarov E. B., Isaacs A. (1986), *The Penguin Dictionary of Science*, London: Penguin Books.
- Yavorsky B. M., Pinsky A. A. (1987), *Fundamentals of Physics*, Moscow: MIR Publishers.

(sierpień 2005)

Halina Szwałgier¹⁾
Lublin

Dyskutujmy na lekcji języka obcego

Jestem zwolenniczką prowadzenia dyskusji na lekcji języka obcego w klasie zaawansowanej językowo. Dyskusja może wynikać z ciekawej lektury.

Poniższy tekst na pewno zainspiruje uczniów do wypowiedzenia własnego zdania, a bez wątplenia zmusi do refleksji. Przed właściwą lekcją poświęconą dyskusji, uczniowie otrzymują tekst jako pracę domową. Bardzo ważne jest tu ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu czytanego przy pomocy słownika. Tekst jest fragmentem traktatu pozyskanego z Missionswerk Werner Heukelbach, 51700 Bergneustadt Deutschland.

Ein Unfall in der Schule

Es passierte an einem Mittwoch. Als die Schulglocke den Unterricht beendet, stürmen alle auf den Schulhof. Keiner merkt, dass Katrin im Gedränge gestürzt ist. Alle rennen. Nur raus! Viele treten, schieben, rufen. Katrin liegt am Boden.

„Geschieht dir ganz recht“, schreit Jana, „du bist schon lange nicht mehr meine Freundin“.

Tim hält sich den Bauch vor Lachen: „Liegst ja da wie tot. Bilde dir nur nicht ein, dass ich dir helfe“.

Und schon ist er weg. Dann kommt auch Tina. Sie sieht, wie Blut aus Katrins Stirn läuft und rümpft die Nase: „Igitt!“ Auch sie verlässt schnell das

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

Klassenzimmer und hält Ausschau nach ihren Freundinnen. „Kann denn keiner mal dem Lehrer Bescheid sagen?“, stöhnt Katrin. Aber es ist keiner mehr da. Doch! Da ist noch die dicke Conny. Sie kommt noch mal zurück, weil sie was vergessen hat. „Nee“, denkt Katrin, „die bitte ich nicht um Hilfe. Die kann ich sowieso nicht leiden“.

Aber Conny beugt sich zu ihr und fragt: „Was ist los mit dir“. Mensch, du brauchst ja einen Arzt“.

Schnell legt sie ihren Pulli unter Katrins Kopf und läuft zum Lehrerzimmer. Katrin muss ins Krankenhaus.

Einige Tage später im Krankenhaus. Der Arzt bedankt sich freundlich bei Conny, weil sie ihr geholfen hat. Und als Katrin wieder gesund ist, geht sie auf Conny zu und fragt: „Hey, warum hast ausgerechnet du mir geholfen? Du weißt doch, dass ich dich hasse“. Da sagt Conny: „Das weiß ich, aber.....“

Na pracę z tekstem i dyskusję przeznaczam 2 godziny lekcyjne, przy czym pierwsza lekcja jest poświęcona sprawdzeniu znajomości zrozumienia tekstu.

1. Po zapisaniu tematu lekcji na tablicy, pytam uczniów o ich wrażenia po przeczytaniu lektury domowej. Pytam też, czy wystąpiły w tekście słowa lub zwroty, których nie zrozumieli mimo pracy ze słownikiem. Następnie na tablicy zapisujemy słówka, które według moich uczniów pasują do poznanej historii. Oto one:

Leid, peinliche Situation, Ärger, Schuld, Hilfe, Gleichgültigkeit, Verspottung, Hilflosigkeit, Hass

2. W dalszej części lekcji pracujemy nad słownictwem zawartym w tekście, wypisujemy czasowniki oznaczające ruch np.: *rennen, stürmen, treten, schieben, stürzen...* Wypisujemy też ciekawe zwroty, które są warte zapamiętania np.: *sich den Bauch vor Lachen halten, sich etwas einbilden, die Nase rümpfen, Ausschau halten nach, Bescheid sagen.*

3. Następnie tworzymy plan wydarzeń.

- Es passierte an einem Mittwoch in der Schule.
- Die Pause beginnt.
- Die Schüler stürmen auf den Schulhof.
- Katrin fällt zu Boden.
- Keiner hilft ihr.
- Einige Kollegen verspotten sie.
- Die dicke Conny kommt zur Hilfe.
- Katrin wundert sich darüber.

4. W dalszej części lekcji chętni uczniowie streszczają ustnie powyższe wydarzenie.

5. Podaję zagadnienia do dyskusji na kolejną lekcję. Zadaniem uczniów jest przygotowanie się do dyskusji w domu.

- Jak myślisz, dlaczego Conny pomogła Katrin?
- Jakie przykre sytuacje mogą czasami wydarzyć się w szkole?
- Co powinniśmy zrobić, gdy czujemy, że jakiś uczeń w naszej klasie ma problemy?
- Dlaczego w dzisiejszych czasach jest tak wielu obojętnych i nieodpowiedzialnych ludzi?
- Jak rozumiesz słowa Kazimierza Brandysa: „Powinniśmy tak żyć, by inni nas szanowali“.

6. Praca w grupach: Co denerwuje was w szkole, w życiu? Oto rezultat tego ćwiczenia:

*unfreundliche Menschen
zu strenge und ungerechte Lehrer
Streber
Arroganz
nervige Geschwister
nervige, zu strenge Eltern
alles, was viel kostet und alles, was keinen Spaß macht
schlechtes Wetter
frühes Aufstehen*

7. Scenka: Rozmowa Karin z Conny – są to propozycje uczniów.

8. Praca w grupach jako podsumowanie lekcji

Gute Vorsätze (dobre przesłanki na przyszłość):

*offener auf Leute zugehen
mehr Zeit für Freunde haben
netter zum Geschwister sein
geduldiger werden
alten Leuten helfen
Versprechen halten
nicht mehr lügen*

9. Praca domowa: Napisz wypracowanie (200 – 250 słów), temat do wyboru:

- Opisz osobę, którą często wspominasz. Dlaczego ta osoba pozostanie długo w twojej pamięci.
- Napisz opowiadanie zaczynające się od słów: „To był dla mnie ciężki dzień“.

Cele lekcji: oprócz przesłania wychowawczego, a mianowicie rozwijania szacunku w stosunku

do innych, zwrócenia uwagi na problemy innych obok nas i uczenia odpowiedzialności, postawiłam sobie następujące cele dotyczące języka obcego:

Cele kierunkowe: wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej.

Cele instrumentalne: wyrabianie umiejętności czytania ze zrozumieniem, mówienia, słuchania.

Cele operacyjne: korzystanie ze słownika, tworzenie planu wydarzeń, udzielanie odpowiedzi na pytania, udział w dyskusji, wyrażanie własnych opinii na piśmie w formie wypracowania.

Wydaje mi się, że je zrealizowałam.

(luty 2006)

Monika Dryjska¹⁾
Dąbrowa Górnicza

Realizacja – materiały autentyczne w przygotowaniu do matury z języka niemieckiego

Poniższe materiały, które stosuję w pracy z moimi uczniami, przedstawiłam nauczycielom języków obcych na konferencji metodycznej w kwietniu 2006 r. w RODN Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach. Dotyczyły następujących tematów: *Eine Reise durch Deutschland – Stationenlernen*, *Bildbeschreibung mal anders*, *Sitten und Bruegel – Ostern*, *Deutsche Geschichte – Arbeit mit dem Videofilm: „Good bye Lenin”*, *Das Gemälde von Pieter Bruegel*. Podałam również wykaz przydatnej literatury i adresów internetowych. Wszystkie ćwiczenia są zbliżone do zadań naturalnych i opracowane na podstawie materiałów autentycznych.

Eine Reise durch Deutschland – Stationenlernen

Technika *Stationenlernen*, czyli nauka przez doświadczenie, przez grupowe wykonywanie na kilku stanowiskach (*Stationen*) zadań przygotowanych przez nauczyciela, zawsze wzbudza duże zainteresowanie wśród uczniów, a co najważniejsze dostarcza im wielu emocji. W czasie szkolenia zaważyłam, że również nauczyciele są nią bardzo zainteresowani.

- ▶ Tworzymy cztery stanowiska – 4 stacje, np. według „odwiedzanych” miast niemieckich,

a więc: Berlin, Köln, Heidelberg, Bonn. Na każdej stacji rozłożyłam autentyczny plan danego miasta, pocztówki z tego miasta z jego najważniejszymi zabytkami oraz prospekty, np. przy stacji Kolonia prospekt muzeum czekolady (*Schokoladenmuseum*) i wody kolońskiej (*Echt kölnisch Wasser*), przy stacji Berlin prospekt *Filmmuseum Berlin* i przy stacji Bonn prospekt *Beethoven-Haus*. Do każdej stacji przygotowałam różne zadania. Aby je rozwiązać należało posłużyć się planem miasta.

- ▶ Na mapie Niemiec pokazuję trasę naszej podróży, skupiając się na położeniu miast.
- ▶ Uczniowie tworzą 4 grupy. Każda grupa otrzymuje kartkę, na którą ma nanieść odpowiedzi do zadań z danej stacji, np.:

Station Nr. 1: Berlin	
I	
1. Nr.	
2. Nr.	
3. Nr.	
4. Nr.	
5. Nr.	
II	
1.	
2.	
3.	

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.

4.
 5.

III

1.
 3.

- ▶ Každá grupa odwiedza jedną stację, studiuje plan miasta, ogląda pocztówki i prospekty i rozwiązuje zadania, np. grupa nr 1 jest w Berlinie, grupa nr 2 w Kolonii, grupa nr 3 w Heidelbergu a grupa nr 4 w Bonn.
- ▶ Ta grupa, która rozwiązała wszystkie zadania w danym mieście, czeka na inną grupę, aż ta też będzie gotowa i dochodzi do zamiany, tzn. np. grupa nr 1 „jedzie” do Bonn, a grupa nr 4 do Berlina, grupa nr 2 do Heidelbergu, a grupa nr 3 do Kolonii itd.
- ▶ Každá grupa musi odwiedzić cztery stacje i wykonać wszystkie zadania. Kolejność odwiedzanych stacji jest dowolna.

**STATION NR. 1
 BERLIN – DIE HAUPTSTADT von
 Deutschland**

I. Findet auf dem Stadtplan:



1. das Brandenburger Tor (Nr.)
2. die Siegessäule (Nr.)
3. den Fernsehturm am Alexanderplatz (Nr.)
4. den Reichstag/Deutschen Bundestag (Nr.)
5. die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche (Nr.)

II. Sind die Informationen richtig oder falsch?

1. Die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche liegt in derselben Straße, wie das Jüdische Museum.

2. Links vom Fernsehturm befindet sich das Rote Rathaus.
3. Das Berliner Symbol – das Brandenburger Tor – steht am Pariser Platz und bildet den Abschluss der Straße „Unter den Linden”.
4. Die Siegessäule liegt am Großen Stern.
5. Rechts vom Reichstag liegt das Schloss Charlottenburg.

III. Ihr wollt euch das Filmmuseum ansehen.



1. Wie lautet die genaue Adresse des Museums?

2. Findet das Filmmuseum auf dem Stadtplan.
3. Ihr wollt mit der U-Bahn zu dem Museum kommen.
 Analysiert den S+U-Bahn-Netz-Plan. Ihr seid jetzt in der Uhlandstraße.
 Welche Nummer/Nummern sollt ihr nehmen?

**STATION NR. 2
 KÖLN – DIE STADT DES KARNEVALS UND
 KÖLNISCH WASSERS**

I. Ergänzt die Lücken anhand des Stadtplans:



Die weltberühmte gotische Kathedrale am Rhein ist das Symbol der Stadt Köln. Sie wurde über 600 Jahre lang gebaut. Ihre 2 Türme haben die Höhe von 157 m. Es ist der..... Auf dem Stadtplan hat er die Nummer.....



Dieses Schiff – Gebäude befindet sich ebenfalls am Rhein und ist Sitz der Firma Stollwerck. Stollwerck ist ein Name, der traditionell für Qualitätsschokolade steht. Hier wird die Markenschokolade: Sarotti, Alpia, Alprose hergestellt. Es ist das Auf dem Stadtplan hat es die Nummer

II. Wie heißen die Brücken im Stadtzentrum?

.....

III. In welcher Straße liegt:

- a) WDR?
- b) die St. Kolumba Kirche?
- c) die Oper?

STATION NR. 3

HEIDELBERG – EINE UNIVERSITÄTSSTADT

I. Findet die Plätze auf dem Stadtplan:

1. Universitätsplatz C 2
2. Marktplatz D 2-3
3. Bismarckplatz A 1-2

II. Was befindet sich auf den Plätzen?

- Ad.1.
- Ad.2.
- Ad.3.

III. Ergänzt die Lücken anhand des Stadtplans:



Das **Heidelberger Schloss**, das Wahrzeichen der Stadt und zugleich die bedeutendste Sehenswürdigkeit, liegt (iksnl) vom Karlstor und (hsetcr) von der Alten Universität. Im Schlosskeller befindet sich das **Weinriesenfass** mit der Länge von 8,5 m und Höhe von 7 m.



Mit dem **Brückentor** beginnt die Brücke mit dem korrekten Namen:-Brücke über den Fluss Früher war das Tor der einzige Zugang zu der Stadt von Norden.

IV. Nennt 2 andere Sehenswürdigkeiten der Stadt Heidelberg und notiert, wo sie liegen.

STATION NR. 4

BONN – DIE GEBURTSTADT VON LUDWIG VAN BEETHOVEN

I. Korrigiert die Sätze anhand der Landkarte:

1. Ludwig van Beethoven wurde in Bonn an der *Donau* geboren. Sein Haus befindet sich im *Bonner Talweg*.
Die richtige Lösung:

2. Der barocke Bau, das Poppelsdorfer Schloss, liegt in der *Baumschul – Allee*. Im umgebenden Park wurde der Botanische Garten der Universität angelegt.



Die richtige Lösung:

3. Die *Beethovenhalle* heißt anders die *Oper der Stadt Bonn* und liegt in der Nähe der *Kennedy Brücke*.

Die richtige Lösung:



4. Der Münster, eine der bedeutendsten Kirchen der Stadt, befindet sich am *Rathenauufer*. Die richtige Lösung:

II. Entschuldigung, wie komme ich zu....?

1. Ihr seid am **Hauptbahnhof** und jemand fragt euch nach dem Weg zum **Kloster Kreuzberg**. Beschreibt den Weg und benutzt dabei die angegebenen Wörter und Ausdrücke:

geradeaus/links/rechts gehen – nach links/nach rechts biegen – die erste/zweite Straße rechts/links nehmen – über die Straße gehen – an.... vorbeigehen

.....

2. Jetzt beschreibt den Weg zu der **Kennedy Brücke**.

.....

Podsumowując zajęcia zbieram pocztówki ze stacji i pokazuję je kolejno uczniom. Uczniowie powinni rozpoznać zabytki przedstawione na pocztówkach i miasto, w którym się one znajdują. Takie podsumowanie może mieć formę konkursu.

Celem tych zajęć jest rozszerzenie wiedzy realioznawczej uczniów, przygotowanie do sytuacji, która może się zdarzyć za granicą, nauczenie pracy z planem miasta, poznanie nazw niemieckich miast, ich zabytków, a nawet położenia tych zabytków w mieście. Uczniowie uczą się, jak znaleźć zabytek na planie, jak do niego dojechać czy dojechać i jak opisać drogę.

Poświęcam technice stacji dużo miejsca, gdyż z moich obserwacji wynika, że ma ona wiele zalet. Główną jej zaletą jest aktywność wszystkich uczniów przez cały czas trwania lekcji. Rola nauczyciela jest zminimalizowana. Uczniowie mogą dostosować tempo pracy do swoich indywidualnych możliwości, w małej grupie pracują nawet słabsi uczniowie, którzy czują się w takich warunkach pewniej. Element zabawowy pobudza wszystkich uczniów do dużej aktywności, rozbudzając wiele pozytywnych emocji związanych z rywalizacją. Przygotowane pomoce dydaktyczne uaktywniają różne kanały przyswajania wiedzy przez uczniów. Przy okazji są ćwiczone różne sprawności: sprawność czytania, pisanie i mówienia. Dla mnie jest to dodatkowa okazja poznania strategii uczenia się uczniów, ich preferencji i funkcjonowania w zespole klasowym.

Jedynym minusem tej metody jest czasochłonne przygotowywanie poszczególnych stanowisk. Przygotowane materiały mogą być jednak wielokrotnie użyte



Bildbeschreibung mal anders

Jednym z głównych zadań na maturze ustnej z języka niemieckiego jest opis obrazka. Przy ćwiczeniu tego typu wręczam uczniom poniższy schemat, który porządkuje opisywanie obrazka i przy okazji dostarcza potrzebnych do opisu zwrotów:

Bildbeschreibung

1. WER, WAS ist WO zu sehen.

Ausdrücke zur Wahl:

Auf dem Bild/Foto sehe ich...

Im Vordergrund/im Hintergrund befindet sich/gibt es...

In der Mitte...

In der rechten Ecke/in der linken Ecke...

Vorne/hinten...

Rechts/links...

Oben/unten...

2. WIE sehen die Sachen/Leute/Tiere/Räume aus?

3. WAS MACHEN die Leute/Tiere?

WAS GESCHIEHT auf dem Bild?

4. WARUM machen die Leute/Tiere das?

WARUM sehen sie so aus? – Bildinterpretation:
Hypothesen aufstellen.

Ausdrücke zur Wahl:

Ich vermute, dass...

Ich glaube...

Vermutlich...

Vielleicht/möglicherweise...

Es wäre möglich, dass...

Es kann sein, dass

Inny sposób pracy z obrazkami czy zdjęciami jest następujący:

- ▶ Wydrukowane z Internetu zdjęcia powiększyłam do wielkości plakatu i powiesiłam na ścianach klasy.



- ▶ Uczniowie chodzą po klasie i oglądają zdjęcia. Zatrzymują się przy tym zdjęciu, które im się najbardziej podoba, z którym mają dużo skojarzeń. Tak tworzą się grupy.
- ▶ Uczniowie siadają w swoich grupach i opisują zdjęcie, które wybrali – notują, co widzą, słyszą i czują (węch), patrząc na zdjęcie oraz zapisują swoje skojarzenia:



Przy wykonywaniu tego ćwiczenia uczniowie na poziomie podstawowym mogą używać słownika polsko-niemieckiego.

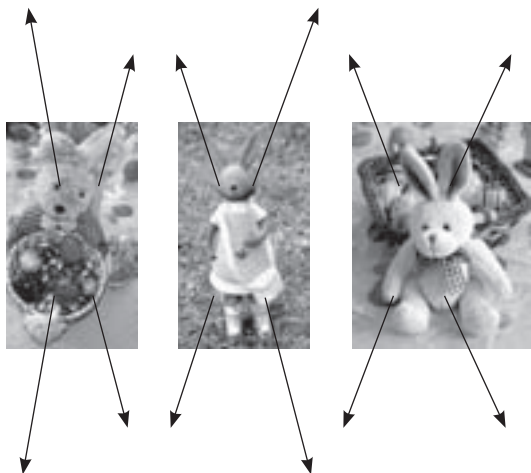
- ▶ Następnie każda grupa przedstawia swój opis zdjęcia i uzasadnia, dlaczego wybrała właśnie to zdjęcie.
- ▶ Kolejnym krokiem jest rozmowa z uczniami na temat zdjęć i ich związku z krajami niemieckojęzycznymi – zdjęcia zawierają treści realioznawcze, np.: piłka nożna, Alpy, ogródki piwne.

Dzięki temu zadaniu urozniczam zajęcia, pozwalałam uczniom na aktywne i kreatywne działanie. Uczniowie wybierając dane zdjęcie kierują się swoimi gustami, przeżyciami, doświadczeniami i dlatego też zdjęcia te stają się dla nich bardziej osobiste, nabierają znaczenia emocjonalnego. Uczniowie muszą ustosunkować się do tego, co

widzą, „przeżywają” to, co widzą. Zwiększa się ich zaangażowanie w proces uczenia się – uczą się efektywniej.

Sitten und Bräuche – Ostern

Jednym z tematów maturalnych, na który uczniowie muszą się wypowiedzieć są święta w Polsce i w Niemczech. Ponieważ zbliżyły się



Faza wprowadzająca do tematu powinna przygotować uczniów do dalszej pracy nad tekstem, a więc wśród skojarzeń uczniów powinny znaleźć się także wprowadzone przeze mnie nowe słówka czy zwroty, które ułatwią im zrozumienie tekstu, np.: *verzehren, das Osterlamm, die Karwoche, die Auferstehung...*

Praca nad tekstem:

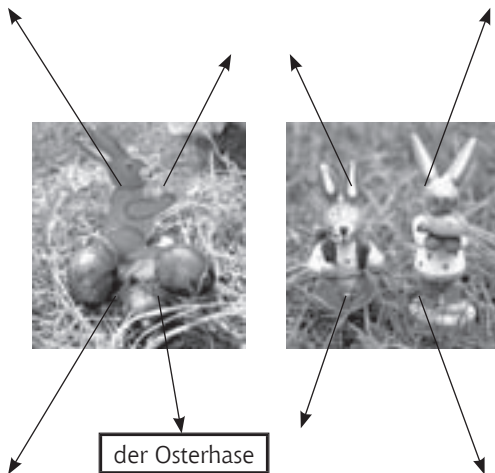
- ▶ Tekst, który opracowałam, pochodzi z Internetu. Podzieliłam go na 24 fragmenty. Każdy uczeń otrzymuje jeden fragment tekstu. Jeśli mamy więcej fragmentów niż uczniów, można niektórym uczniom rozdać dwa fragmenty. Jeśli natomiast mamy więcej uczniów niż fragmentów tekstu, można rozdać jeden fragment dwóm uczniom.
- ▶ Uczniowie powinni zapamiętać treść swojego fragmentu. Nie chodzi jednak o nauczenie się go na pamięć, lecz o opowiedzenie go własnymi słowami. Uczniom nie wolno robić notatek. W razie potrzeby indywidualnie wyjaśniam niezrozumiałe słownictwo. Następnie zbieram rozdane fragmenty.

Święta Wielkanocne przygotowałam i przedstawiłam materiały na ten temat.

Wprowadzenie:

Wprowadzeniem do tematu jest asocjogram, przedstawiony na folii, stworzony przy pomocy zdjęć z Internetu. Uczniowie podchodzą do rzutnika i nanoszą markerem swoje skojarzenia dotyczące Świąt Wielkanocnych.

1. *Was seht ihr auf den Fotos?*
2. *Schreibt eure Assoziationen!*



- ▶ Uczniowie chodzą po klasie i opowiadają innym swój fragment. Starają się też zapamiętać treść usłyszanego fragmentu.
- ▶ Kiedy wszyscy uczniowie wymienili się już informacjami, siadają na miejsca i opowiadają, co usłyszeli.
- ▶ Następnie uczniowie otrzymują cały tekst, czytają go i porównują usłyszane informacje z tymi w tekście.
- ▶ Kolejnym zadaniem do tekstu może być np. wypisanie zawartych w nim świątecznych zwyczajów i obyczajów.

Oto treść tekstu:

Ostern – das höchste Fest der Christenheit

1. Ostern ist neben Pfingsten das älteste und auch das höchste Fest der Christenheit. Seine Wurzeln liegen im jüdischen Passah-(Pessach)-Fest. Es erinnert an die Auferstehung Jesu.
2. Das deutsche Wort „Ostern“ leitet sich von dem angelsächsischen Namen der teutonischen Göttin Ostara ab, auch Göttin der Morgenröte (d.h. Göttin des Sonnenaufgangs) genannt.
3. Ostara war Göttin des Frühlings, der Fruchtbarkeit, sie war die Braut des jungen Maigrafen. Zu ihrem

- Fest wurde die frische, grünende Erde und die Liebe gefeiert.
4. Die Osterzeit beginnt mit dem Ostermorgen und endet 50 Tage später mit Pfingsten.
 5. Bis zum 3. Jahrhundert feierte man Ostern als einen Festtag. Im 3. Jahrhundert wurde dann die Woche vorher, die Karwoche, die Vorbereitungszeit zur Fastenzeit.
 6. Die Karwoche beginnt mit dem Palmsonntag. An diesem Tag werden, im Gedenken an Jesus Einzug in Jerusalem, feierliche Prozessionen veranstaltet und Palmenzweige der Christen gesegnet.
 7. Der Karsamstag, oder auch Ostersamstag genannt, ist der erste Tag nach Jesu Tod und der Tag der Grabesruhe. Es findet kein Gottesdienst statt und die Altäre in den Kirchen sind frei von Kerzen und Blumen.
 8. Im Jahre 325 legte das 1. Konzil von Nicäa fest, dass der Ostersonntag am 1. Sonntag nach dem 1. Vollmond nach Frühlingsanfang gefeiert wird, also frühestens am 22. März – spätestens am 25. April.
 9. Heute steht die Osterkerze im Mittelpunkt der Osternachtfeier. Das Feuer wird am Ostersamstag, am Beginn der Liturgie vor der Kirche entzündet und geweiht. Die Kerze brennt während der ganzen Osterfestzeit bis Pfingsten.
 10. Das Osterfeuer steht als Symbol für die Sonne. Ohne Sonne ist kein Leben auf unserer Welt möglich. Mit dem Osterfeuer wird im Frühjahr also die Sonne begrüßt.
 11. In der katholischen Kirche weiht der Priester in der Osternacht das Taufwasser für das ganze Jahr. Die Gläubigen nehmen das geweihte Wasser mit nach Hause, es soll sie zu Hause und ebenso so ihre Häuser vor Unheil schützen.
 12. Das Osterlamm ist aus dem Ritual der Juden zum Passahfest entstanden. Man legte das Lammfleisch unter den Altar. Es wurde geweiht und am Auferstehungstag als erste Speise verzehrt.
 13. In der christlichen Kirche ist das Lamm symbolisch zum Lamm Gottes geworden und wird mit der Fahne als Zeichen des Sieges dargestellt. Das Lamm symbolisiert auch das Leben.
 14. Das Lamm ist mit seinem weißen Fell auch ein Symbol für die Reinheit und die friedliche Lebensweise – es soll ein Zeichen für die Menschen sein, ihr Leben ebenfalls in Frieden zu führen.
 15. Im 12. Jahrhundert wurden erstmals Eier geweiht. Eier gelten seit jeher als Fruchtbarkeitssymbol, als Symbol des Lebens, der Reinheit.
 16. Im 12. Jahrhundert wurden neben Eiern auch Schinken, Milchprodukte und Brot zur Weihe gebracht. Man wollte die lange Fastenzeit mit dem Verzehr der geweihten Speisen würdig beenden.
 17. Ostereier sind die zum Osterfest verschenkten bunten und aus verschiedenen Materialien hergestellten Eier.
 18. Im 13. Jahrhundert werden erstmals bemalte Ostereier erwähnt. Nach den Fastenvorschriften war der Verzehr von Eiern in der Karwoche untersagt. Die Hennen legten sie aber trotzdem, also wurden die Eier gelagert.
 19. Am Ostermorgen war dann der Eierkonsum besonders hoch. Man beschloss, diese gesammelten „Karwochen-Eier“ zu bemalen und weihen zu lassen, damit sie sich von gewöhnlichen „Jahres-Eiern“ unterscheiden.
 20. Die traditionelle Farbe für das Ei in der westlichen Welt ist seit dem 13. Jahrhundert Rot (Roteier), als die Farbe des Blutes Christi, des Lebens, des Sieges und der Lebensfreude.
 21. In Osteuropa findet man eher goldfarbene Eier, als Zeichen der Kostbarkeit. Auch in Ägypten sind seit mehr als 1000 Jahren farbige Eier bekannt.
 22. Im Brauchtum (seit dem 17. Jahrhundert) gibt es die Geschichte vom Osterhasen, der lange vor Ostern fleißig die Ostereier bunt anmalt, um sie dann für die Kinder auf der Wiese für die große Ostereiersuche am Ostersonntag zu verstecken.
 23. Der Osterhase ist Symbol für Ostern und neues Leben wegen seiner Fruchtbarkeit und Zeugungskraft.
 24. Auch der Hahn brachte in manchen Gegenden die Eier, in der Schweiz der Kuckuck, in Westfalen der Fuchs, in Thüringen der Storch. Erst im 19. Jahrhundert konnte sich der Osterhase überall durchsetzen.

Ten sposób przeprowadzenia zajęć jest dla uczniów ciekawy, wprowadza ruch i dynamikę, co zapobiega znużeniu. Uczniowie poszerzają swoją wiedzę i rozwijają słownictwo, trenują sprawność czytania, mają także możliwość ćwiczenia sprawności mówienia i ćwiczenia pamięci.



Deutsche Geschichte – Arbeit mit dem Videofilm: Good bye Lenin

Historia Niemiec nigdy nie była tematem lubianym przez uczniów. W związku z tym postanowiłam uatrakcyjnić zajęcia na temat

Deutsche Wende i zastosować medium, które jest uczniom znane i przez nich lubiane – film wideo. Wykorzystałam na lekcji film *Good bye Lenin*. Pokazałam także pocztówki z Berlina z czasów przed i po upadku Muru Berlińskiego. Posługując się mapą Niemiec omówiliśmy dwa historyczne państwa: NRD i RFN.

► Prezentuję na folii najważniejsze daty i zdarzenia historyczne. Zadaniem uczniów jest przyporządkowanie dat do zdarzeń:

I. *Was gehört zusammen? Bitte durch einen Strich verbinden!*

1871	Mauerbau
1914 – 1918	Zweiter Weltkrieg
1933	Gründung der BRD
1939 – 1945	Erster Weltkrieg
23.05.1949	Machtergreifung Hitlers
07.10.1949	Reichsgründung
13.08.1961	Mauerfall
09.11.1989	Gründung der DDR
03.10.1990	Wiedervereinigung

Lösung:

1871	Reichsgründung
1914 – 1918	Erster Weltkrieg
1933	Machtergreifung Hitlers
1939 – 1945	Zweiter Weltkrieg
23.05.1949	Gründung der BRD
07.10.1949	Gründung der DDR
13.08.1961	Mauerbau
09.11.1989	Mauerfall
03.10.1990	Wiedervereinigung

► Przedstawiam i omawiam przygotowane materiały autentyczne i mapę NRD i RFN.
 ► Kolejne zadanie polega na analizie i przyporządkowaniu poniższych pojęć do odpowiedniego kraju. Uczniowie pracują w grupach

II DDR/BRD – Begriffe

Bitte die Begriffe der richtigen Spalte zuordnen!

der Schwarzmarkt, die Volkspolizei, der Wessi, schmuggeln, die Feindpresse, die Redefreiheit, antifaschistischer

Schutzwall, der Cheeseburger, der Todesstreifen, die Sonnenbank, Rock´n Roll, Erich Honecker, die Staatssicherheit/Stasi, die SED, der Klassenfeind, die Grenzpolizei, die Reisefreiheit, der Trabant, der VW, der Ossi, die Satellitenschüssel, die Kaufhalle, Checkpoint-Charlie.

die Bundesrepublik Deutschland – die BRD **die Deutsche Demokratische Republik – die DDR**

Przy omawianiu tego zadania posługuję się także językiem polskim, ponieważ wyjaśnianie wielu faktów historycznych w języku niemieckim może być niezrozumiałe dla uczniów, a najważniejsze jest przecież przybliżenie im tamtych czasów i sprawienie, by zrozumieli, dlaczego doszło do podziału Niemiec oraz, by poznali różnice między tymi dwoma państwami.

► Kolejne ćwiczenie pozwala uczniom na rozwinięcie wyobraźni. Przedstawiam na folii wyrazy ze słownika NRD. Zadaniem uczniów jest wyjaśnienie tych pojęć. Ćwiczenie to sprawia im dużą przyjemność, często prześcigają się w wymyślaniu definicji do niżej podanych wyrazów²⁾.

III Aus dem DDR-Wörterbuch Überlegt, was die Wörter bedeuten können und schreibt eine kurze Erklärung:

1. Nudossi
.....
.....
2. die Halloren-Kugeln
.....
.....
3. der Kosmonaut
.....
.....
4. die Datsche
.....
.....
5. die Tempo-Bohnen
.....
.....

Lösungen:

- Ad.1. **Nudossi:** Nuss-Nougat-Creme, schwer zu bekommen, seit 1999 wieder im Handel
 Ad.2. **die Halloren-Kugeln:** Pralinen (mit Creme gefüllte Schokoladenkugeln) aus Deutschlands ältester Schokoladenfabrik in Halle/Saale

²⁾ Zaprezentowane i wykorzystane tutaj materiały zgromadziłam uczestnicząc w tygodniowym seminarium realizacyjno-metodycznym *Filmstadt – Berlin*, zorganizowanym przez Goethe-Institut w Berlinie.

- Ad.3. **der Kosmonaut:** der Astronaut
 Ad.4. **die Datsche:** das Sommerhaus, das Wochenendhaus
 Ad. 5. **Die Tempo-Bohnen:** weiße Bohnen, die nur 10 Minuten Garzeit benötigen. Marke „Suppina“

- ▶ Na zakończeniu pokazują uczniom wybrane fragmenty filmu *Good bye Lenin*, które przedstawiają życie w NRD, upadek Muru Berlińskiego i Niemcy po listopadzie 1989 r. Zachęcam jednak do obejrzenia z uczniami całego filmu, gdyż są w nim dokumentalne fragmenty przedstawiające ważne wydarzenia historyczne. Ponieważ słownictwo użyte w filmie może być dla uczniów za trudne, polecam wersję z polskimi napisami. Uczniowie osłuchują się z melodią języka i jednocześnie – w razie trudności ze zrozumieniem – mogą zawsze przeczytać polskie tłumaczenie.

Das Gemälde von Pieter Bruegel

Kolejnym materiałem zaprezentowanym i omówionym przeze mnie na szkoleniu metodycznym, a także chętnie przeze mnie wykorzystywanym na zajęciach jest obraz Pietera Bruegela:



Obraz ten można znaleźć na stronie internetowej: www.ibiblio.org/wm/paint/auth/bruegel/proverbs.jpg.

- ▶ Przedstawiam obraz na folii. Uczniowie dokonują ogólnego opisu według poznanego już przez nich wzoru opisu obrazka.

- ▶ Kolejnym zadaniem jest zatytułowanie obrazu. Po przedstawieniu przez uczniów propozycji tytułu, podają prawdziwy tytuł *Hollenderskie przysłowia*. Malarz przedstawił na obrazie 119 holenderskich przysłów, z czego 16 przysłów jest także używanych w języku niemieckim.
- ▶ Uczniowie otrzymują listę przysłów, które muszą znaleźć na obrazie. Pracują w parach.
- ▶ Porównują własne rozwiązanie zadania z obrazem prezentującym odpowiedzi. Liczby przy przysłowiaach odpowiadają przysłowiom ponumerowanym na obrazie. Poniżej przedstawiam zeskanowany obraz z odpowiedziami³⁾.



- ▶ Następnym ćwiczeniem jest przyporządkowanie wyjaśnień do przysłów (Tabela A, B). Jest to praca w grupach.

Was gehört zusammen? Bitte durch einen Strich verbinden!

Tabela A

Er sieht durch die Finger. (4)
Die Würfel sind gefallen. (8)
Die Narren bekommen die besten Karten. (9)
Zwei Narren stecken unter einer Kappe. (23)
Sich zwischen zwei Stühle in die Asche setzen. (30)
Er rennt mit dem Kopf gegen die Wand. (35)
Auge um Auge. (13a)
Er ist bis an die Zähne bewaffnet. (38)
Rosen (Perlen) vor die Säue werfen. (62)
Auf glühenden Kohlen sitzen. (66)
Die großen Fische fressen die Kleinen. (89)
Er schlägt zwei Fliegen mit einer Klappe. (94b)

³⁾ Zaprezentowane i wykorzystane tutaj materiały zgromadziłam uczestnicząc w tygodniowym seminarium realizowanym – metodycznym: „Kunststadt – Berlin” zorganizowanym przez Goethe-Institut w Berlinie.

Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er bricht. (100)
Es ist schwer, gegen den Strom zu schwimmen. (102)
Er sieht die Bären tanzen. (104a)
Die Reise ist noch nicht zu End, wenn man Kirch und Turm erkennt. (118)

Tabela B

Gleiches wird mit Gleichem vergolten.
Die Mächtigen unterdrücken die Schwachen.
Es ist nicht alles so leicht, wie es scheint.
Torheit liebt Gesellschaft.
Sich nicht entscheiden können.
Ihn hungert so sehr, dass er schon Bären tanzen sieht.
Zwei Dinge auf einmal erledigen wollen.
Der Entschluss ist gefasst, die endgültige Entscheidung ist getroffen.
Die Dummen haben das meiste Glück.
Er schaut nicht genau hin, weil er auf jeden Fall den Nutzen hat.
Sich in einer unangenehmen Lage befinden.
Schwer bewaffnet sein.
Er will ohne Rücksicht etwas Unmögliches durchsetzen.
Wer sich gegen die allgemeinen Gesetze auflehnt, hat es schwer im Leben.
Gutes und Schönes dem bieten, der dies nicht zu würdigen versteht; (Verschwendung an Unwürdige)
Alles hat seine Grenzen.

Sprawdzam poprawność wykonania zadania przez uczniów.

Lösung:

1. Er sieht durch die Finger. (4)
2. Die Würfel sind gefallen. (8)
3. Die Narren bekommen die besten Karten. (9)
4. Zwei Narren stecken unter einer Kappe. (23)
5. Sich zwischen zwei Stühle in die Asche setzen. (30)
6. Er rennt mit dem Kopf gegen die Wand. (35)
7. Auge um Auge. (13a)
8. Er ist bis an die Zähne bewaffnet. (38)
9. Rosen (Perlen) vor die Säue werfen. (62)
10. Auf glühenden Kohlen sitzen. (66)
11. Die großen Fische fressen die Kleinen. (89)
12. Er schlägt zwei Fliegen mit einer Klappe. (94b)

13. Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er bricht. (100)
14. Es ist schwer, gegen den Strom zu schwimmen. (102)
15. Er sieht die Bären tanzen. (104a)
16. Die Reise ist noch nicht zu End, wenn man Kirch und Turm erkennt. (118)
1. Er schaut nicht genau hin, weil er auf jeden Fall den Nutzen hat.
2. Der Entschluss ist gefasst, die endgültige Entscheidung ist getroffen.
3. Die Dummen haben das meiste Glück.
4. Torheit liebt Gesellschaft.
5. Sich nicht entscheiden können.
6. Er will ohne Rücksicht etwas Unmögliches durchsetzen.
7. Gleiches wird mit Gleichem vergolten.
8. Schwer bewaffnet sein.
9. Gutes und Schönes dem bieten, der dies nicht zu würdigen versteht; (Verschwendung an Unwürdige)
10. Sich in einer unangenehmen Lage befinden.
11. Die Mächtigen unterdrücken die Schwachen.
12. Zwei Dinge auf einmal erledigen wollen.
13. Alles hat seine Grenzen.
14. Wer sich gegen die allgemeinen Gesetze auflehnt, hat es schwer im Leben.
15. Ihn hungert so sehr, dass er schon Bären tanzen sieht.
16. Es ist nicht alles so leicht, wie es scheint.

W czasie prowadzonego przeze mnie szkolenia zauważyłam, że nauczycielom bardzo spodobał się pomysł wykorzystania autentycznego dzieła sztuki. Tego typu materiały umożliwiają uczniom zdobycie ogólnej wiedzy z zakresu historii sztuki oraz poszerzają ich wiedzę z zakresu niemieckich przysłów. Ćwiczona jest umiejętność opisu obrazka i sprawność czytania.



Internetseiten und Bibliografie

Na zakończenie szkolenia wręczyłam nauczycielom sporządzone przeze mnie wykazy:

► wykaz podręczników zawierających mate-

riały przygotowujące uczniów do matury z języka niemieckiego⁴⁾,

- ▶ wykaz podręczników poświęconych realizowaniu na lekcjach języka niemieckiego⁵⁾,
- ▶ wykaz adresów stron internetowych o treściach realizacyjnych⁶⁾.

Z punktu widzenia nauczyciela trudność w wykorzystywaniu materiałów autentycznych na zajęciach przygotowujących do matury, jak i na zajęciach na innych poziomach zaawansowania polega głównie na właściwym doborze materiału. Niełatwe i czasochłonne jest także zdydaktyzowanie wybranych już materiałów. Z mojego doświadczenia wynika jednak, że warto pracować z materiałami autentycznymi na lekcjach języka obcego. Materiały autentyczne zawierają aktualne treści, są różnorodne, w związku z tym uatrakcyjniają zajęcia, uzupełniają informacje, których brakuje w podręczniku, motywują uczniów do nauki oraz zwiększają ich zainteresowanie danym tematem. Materiały autentyczne są namiastką prawdziwej sytuacji komunikacyjnej i prawdziwego życia w kraju, o którym jest mowa na zajęciach. Pracując z takimi materiałami uczniowie widzą sens i cel przeprowadzanych zajęć. Mają świadomość faktu, iż będąc za granicą będą mogli, lub nawet musieli wykorzystać wiedzę zdobytą na lekcjach języka obcego.

(maj 2006)

⁴⁾ *Materialien – Abiturvorbereitung – eine Auswahl; Informator maturalny od 2005 r. z języka niemieckiego*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi i Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Gliwice: Poligrafia D end N, 2003; Cwikowska B., Jaroszewicz B. (2005), *Repetitorium grammatyczne – język niemiecki. Przygotowanie do matury i egzaminów wstępnych*, Poznań: Lektor Klett; Gębal P. E., Ganczar M., Kotsut S. (2005), *Repetitorium leksykalne – język niemiecki. Przygotowanie do matury i egzaminów językowych*, Poznań: Lektor Klett; Jarząbek A. D., Koper D. (2005), *Zestawy maturalne z języka niemieckiego*, Warszawa: Hueber Polska; Kalwaj-Both J., Makus D. (2001), *Fit fürs ABITUR: Übungsbuch*, Wrocław: Europa; Podczaska-Tomal H. (2005), *Zadania maturalne: język niemiecki. Testy dla poziomu podstawowego*, + 1 płyta CD, Warszawa: Langenscheidt Polska; Podkowińska-Lisowicz M. (2005), *Listy i teksty użytkowe z tłumaczeniami: język niemiecki*,

Warszawa: Langenscheidt Polska; Podkowińska-Lisowicz M. (2005), *Wypracowania maturalne z tłumaczeniami: język niemiecki*, Warszawa: Langenscheidt Polska; Ptak M., Rink A. (2005), *Trening maturalny: język niemiecki. Repetitorium dla poziomu podstawowego i rozszerzonego*, + 1 płyta CD, Warszawa: Langenscheidt Polska; Rostek E. M. (2005), *Deutsch: repetitorium maturalne 1. oraz Deutsch: repetitorium maturalne 2.* Poznań: WAGROS; Röhr J. (2005), *Ćwiczenia maturalne: język niemiecki. Rozmowy sterowane, opis ilustracji, wypowiedzi pisemne*, Warszawa: Langenscheidt Polska.

⁵⁾ *Materialien zum Thema „Landeskunde“ im Unterricht DaF – eine Auswahl*: Behal-Thomsen H., Lundquist-Mog A., Mog P. (1993), *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Berlin/München: Langenscheidt; Bischof M., Kessler V., Krechel R. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik*, München: Langenscheidt; D' Alessio G. (2000), *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre. Arbeitsheft für den Unterricht*, München: Goethe-Institut; *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr 6: Landeskunde, München: Klett, Juni 1992; Hansen M., Zuber B. (1996), *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*, Berlin/München: Langenscheidt; Laviat K. (1998), *Globetrotter. Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder*, Mailand; Lege P. (2006), *Wer, was, wann, wo? Das D-A-CH Landeskunde – Quiz*, Warszawa: Langenscheidt Polska; Matecki U, Adler S. (2001), *Dreimal Deutsch. + Arbeitsbuch*, 2 kasety, 1 CD, Stuttgart: Ernst Klett International; Padros A., Biechele M. (2003), *Didaktik der Landeskunde*, München: Langenscheidt; Richter G., Richter M. (1994), *Interessantes, Kurioses, Wissenswertes. Ein landeskundliches Lese- und Übungsbuch*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

⁶⁾ *Internet-Adressen für den Unterricht DaF – eine Auswahl*: www.stadtpanoramen.de www.deutschland-panorama.de <http://www.bundeskanzlerin.de/static/rundgangkanzleramt/isdn.html> www.auswaertiges-amt.de www.deutschland.de www.berlin.de <http://www.berlin.citysam.de/unter-den-linden.htm> www.wikipedia.org/wiki/D-A-CH www.dwd.de www.wetteronline.de www.dw-world.de/ www.otto.de www.deutsche-bahn.de www.ibiblio.org/wm/paint/auth/bruegel/ (das Gemälde) http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/index.php?level=4&kategorie_1=Jahreszeiten&kategorie_2=Feste%2C+Feiern%2C+Freizeit&kategorie_3=Ostern&kategorie_4=Ostergedichte <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=514801.htm> www.sowieso.de www.klick-an.hagemann.de http://vdeutsch.eduhi.at/daf_tibs/index.htm www.ralf-kinas.de www.deutsch-als-fremdsprache.de <http://www.daf.in/> www.karl-kirst.de/daf-links/daflinks.htm www.goethe.de/dll/pro/station-d/deindex.html www.goethe.de/z/jetzt/ www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/ www.kaleidos.de/alltag/ www.daf-mosaik.org/unter/nutz/04.html www.daf-netzwerk.org/mitglieder/ www.heimat-in-deutschland.de/texte/index.php?thema=9&kategorie=30 www.geman-easter-holiday.com/osterbrauch www.ostereiten.de www.ostern-im-web.de/main.php www.oesterreich.com <http://www.austria.gv.at/> www.austria.info.at www.google.de

Für Kinder: www.blinde-kuh.de/ www.kindergaudi.de www.jolinchen.de www.kindernetz.de www.rossipotti.de

Elżbieta Grygalewicz¹⁾

Warszawa

Język angielski w typowo „użytkowych miejscach”

W obowiązującym systemie edukacji podkreśla się konieczność odstąpienia od prze-

kazywania uczniom wiedzy ściśle przedmiotowej, będącej odzwierciedleniem dorobku poszczegól-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 35 w Warszawie.

nych dyscyplin naukowych. W przedmiotowym modelu kształcenia treści poszczególnych przedmiotów szkolnych nie tworzą bowiem w umysłach uczniów spójnej struktury wiedzy o otaczającym świecie. Rzeczywistość zaś, w której żyjemy, jest kształtowana przez związki i zależności nieuznające wprowadzonego przez człowieka podziału na dyscypliny naukowe.

Wymogiem obecnych czasów jest przygotowanie absolwenta szkoły do aktywnego udziału w życiu społecznym i gospodarczym, elastycznie reagującego na zmieniające się warunki, gotowego do rozwiązywania problemów. Drogą osiągnięcia sukcesu przez szkołę jest więc umożliwienie uczniowi zrozumienia zachodzących wokół niego procesów, zdobycia wiedzy niezbędnej do stawienia czoła pojawiającym się przed nim w każdym etapie rozwoju problemom, a także ukształtowanie postawy gotowości do podejmowania działań.

Optymalną drogą do zrozumienia zagadnień współczesnego świata jest ukazanie ich wieloaspektowości, wyjaśnianie uwzględniające punkt widzenia różnych dyscyplin naukowych, a więc nauczanie o charakterze interdyscyplinarnym, które ma na celu całościowe postrzeganie w procesie nauczania człowieka i otaczającej go rzeczywistości. Często mówi się o konieczności pokonywania w procesie nauczania dystansu między przedmiotami i dystansu między środowiskiem szkolnym a otaczającym szkołę światem. Szkoła powinna wyraźniej korelować przedmioty i uzupełniać klasyczny podział przedmiotowy lekcjami poświęconymi scalaniu materiału.

W szkole zawodowej należy szczególnie pamiętać o aktywnym nauczaniu zawodu. Nowoczesna technologia kształcenia odwołuje się do zasady możliwie najpełniejszego zaangażowania uczniów w procesie dydaktycznym, w którym dominuje samodzielne i grupowe uczenie się uczniów, a rola nauczyciela koncentruje się na stymulowaniu i udzielaniu pomocy, doradzaniu i wspieraniu uczniów podczas wykonywania zadań. Potrzeba aktywizacji uczącego się staje się pierwszoplanowa w nauczaniu zawodu, a ranga tak organizowanego procesu stale będzie wzrastać. Jednocześnie w tym typie szkoły trzeba zapewnić w możliwie wysokim stopniu kształcenie ogólne, z uwzględnieniem elementów humanistycznych. Poziom zawodowych umie-

jętności uczniów, utożsamiany z „fachowością”, jest niewątpliwie istotnym wskaźnikiem jakości kształcenia młodzieży.

Transformacja gospodarcza stawia przed młodymi pracownikami o wiele wyższe wymagania, akcentując znaczenie dyspozycji osobowościowych we wszystkich dziedzinach życia. Coraz większą rolę przypisuje się tzw. inteligencji emocjonalnej, utożsamianej ze świadomością przeżywanych emocji oraz z możliwością ich powstrzymania w sytuacjach niesprzyjających. Wyrażanie emocji we właściwym czasie i we właściwy sposób jest niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania w obszarze psychologicznym, jak i ekonomicznym. Edukacja emocjonalna to szansa na ograniczenia, a nawet wyeliminowanie przejawów zaburzonego zachowania, gdyż nie jest tajemnicą, że uczniowie szkół zawodowych mają kłopot z ekspozycją pożądanych społecznie zachowań. Jest to istotny element kształcenia, gdyż współczesna szkoła zawodowa powinna ukształtować człowieka wszechstronnego, potrafiącego przystosować się do zmiennej rzeczywistości, tym bardziej, że wymagają tego „reguły gry” w systemie gospodarki rynkowej.

Język obcy jest ze swej natury przedmiotem szczególnie predysponowanym do udziału w kompleksowym nauczaniu w szkole zawodowej. Można go wykorzystać do współpracy z innymi przedmiotami w typowo „użytkowych miejscach”. Jako nauczyciel posiadający kwalifikacje do nauczania przedmiotu zawodowego i języka obcego, w mojej praktyce zawodowej wykorzystuję język obcy podczas realizacji materiału programowego z towaroznawstwa.

Poniżej prezentuję lekcję towaroznawstwa w klasie 2 z elementami języka angielskiego jako próbę integracji międzyprzedmiotowej. Głównym celem tego przedsięwzięcia jest lepsze przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w dorosłym życiu zawodowym oraz jednoczącym się społeczeństwie europejskim. Lekcja zawiera elementy nauczania dwujęzycznego i jest próbą profilowania języka ogólnego (*General English*) w język specjalistyczny (*ESP – English for Special Purposes*). Zapoznaje ucznia z terminologią fachową i wdraża do jej stosowania, tym samym przygotowuje ucznia do przyszłych sytuacji zawodowych, a także rozbudza świadomość językową.

Temat lekcji: *Charakterystyka towaroznawcza herbaty*

Cele zawodowe lekcji:

- ▶ zapoznanie uczniów z obszarami uprawy krzewu herbaty,
- ▶ przybliżenie etapów procesu technologicznego związanego ze zbiorem i przeróbką liści herbaty,
- ▶ doskonalenie umiejętności sprawnego selekcjonowania informacji zawartych w podręczniku, normie oraz znajdujących się na opakowaniach gotowego wyrobu,
- ▶ rozwijanie umiejętności porównywania, analizowania, syntetyzowania i wysnuwania wniosków na podstawie przedstawionych dokumentów,
- ▶ rozwijanie umiejętności wykorzystania wiedzy profesjonalnej w praktyce zawodowej,
- ▶ aktywizacja młodzieży przez pracę zespołową oraz pracę w parach,
- ▶ stymulowanie samodzielnej pracy ucznia z materiałami autentycznymi,
- ▶ kształtowanie emocjonalnych dyspozycji młodzieży przez budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, wyrażanie uczuć w sposób przewidywalny i dostosowany do sytuacji,
- ▶ wspieranie samodzielnego poszukiwania i aktywności poznawczej młodzieży oraz stwarzanie uczniom możliwości do autoprezentacji i prezentacji pracy zespołu.

Cele językowe:

- ▶ rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstu źródłowego,
- ▶ zapoznanie młodzieży z terminologią profesjonalną oraz stopniowe wdrażanie do stosowania słów i zwrotów w naturalnym kontekście zawodowym, co lepiej przygotowuje uczniów do funkcjonowania w przyszłym życiu zawodowym,
- ▶ rozwijanie sprawności pisania ze zwróceniem szczególnej uwagi na poprawną pisownię, użycie właściwego słownictwa i poprawną składnię,
- ▶ włączenie języka angielskiego w strukturę lekcji zawodowej i praktyczne jego wykorzystanie w naturalnych sytuacjach,
- ▶ stymulowanie uczniów do dalszego wysiłku w pogłębianiu wiedzy językowej oraz rozwijanie autonomii.

Cele operacyjne: po przeprowadzonej lekcji uczeń umie:

- ▶ wskazać i odczytać z mapy kraje, w których uprawia się krzewy herbaty oraz sprawnie je wymienić podając odpowiedniki angielskie,
- ▶ wymienić etapy procesu technologicznego oraz podać typy handlowe herbaty,
- ▶ selekcjonować istotne informacje z takich źródeł, jak: podręcznik, etykieta towaru, artykuł, norma,
- ▶ określać jakość towaru porównując jego cechy z wymaganiami organoleptycznymi zawartymi w normie,
- ▶ wyszukać, odczytać i zinterpretować informacje i oznakowania znajdujące się na opakowaniach herbaty,
- ▶ wbudować pojedyncze słowa i zwroty angielskie w kontekst profesjonalny, zachowując prawidłową strukturę zdania, co da mu więcej wiary we własne możliwości intelektualne w pracy samokształceniowej,
- ▶ posługiwać się profesjonalną terminologią w stosownych sytuacjach, a także zastąpić terminologię polską słownictwem angielskim, formułując wypowiedzi, co wzbogaci jego wiedzę leksykalną oraz lepiej przygotowuje do przyszłych sytuacji zawodowych, a także zachęci uczniów do podjęcia próby uzyskania europejskiego certyfikatu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe,
- ▶ lepiej współpracować w pracy zespołowej oraz stosować samoocenę.

Pomoce dydaktyczne: Barwna ilustracja krzewów herbacianych, tekst angielski o zbiorze herbat (*English Teaching Forum*, 2002), miniświat dwujęzyczny z fachową terminologią, fizyczna mapa świata, polskie i angielskie opakowanie herbaty, podręcznik D. Kołożyn-Krajewska, T. Sikora (2004), *Towaroznawstwo w żywności*, Warszawa: WSiP, polska norma.

I. Część wstępna lekcji: sposób pracy: nauczyciel – uczeń.

Nawiązanie do lekcji poprzedniej w celu powtórzenia wiadomości, które będą przydatne podczas bieżącej lekcji, a także przypomnienie i utrwalenie niektórych słów i zwrotów angielskich – uczniowie odpowiadają na pytania: *Co to są używki? Podaj angielskie określenie używek. Jakie znasz używki? Wymień je, a następnie podaj angielski odpowiednik każdej z nich.* Uczniowie

wymieniają poszczególne grupy, również po angielsku, np. *tea, tobacco, coffee...* Dalsze pytania to: *Jakie substancje chemiczne są w nich zawarte? Kto pamięta słowa angielskie garbniki i alkaloidy? Jaki jest wpływ używek na organizm człowieka? Kto pamięta zwrot „mieć wpływ na”? Kto przypomni słowa angielskie: roślina, krzew, drzewo? Wskazani uczniowie udzielają odpowiedzi po polsku, ochotnicy pomagają w użyciu angielskich słów, poprawiam wymowę w sytuacjach koniecznych.*

II. Część zasadnicza lekcji

A. Wprowadzenie uczniów w tematykę lekcji i wyjaśnienie celów zajęć – sposób pracy: praca w parach, indywidualna, cała klasa²⁾.

Pokazuję uczniom dużą, barwną ilustrację, przedstawiającą krzewy herbaty, zbiór, filiżankę z herbatą i tytułem TEA TIME. Zadaniem uczniów jest przewidzieć tematykę lekcji. Pracują w parach, analizując ilustrację. Wnioski przedstawia reprezentant każdej pary. Zapisujemy na tablicy sformułowany po polsku i po angielsku temat, ochotnik powtarza cały zwrot po angielsku. Następnie uczniowie, po przeczytaniu przeze mnie zdań, które zapisałam na tablicy, sami ćwiczą czytanie, czytają głośno i tłumaczą. *Having tea is a social occasion. Tea is the most popular drink. Tea connects people of different cultures. It is absolute nonsense to spend the special occasions in one's life without the golden cup of tea.*

Wyrażają przy tym własne reakcje, prezentują opinie, dzielą się doświadczeniem w tym zakresie z resztą klasy.

B. Uprawa, zbiór i przetwarzanie surowca – Sposób pracy: nauczyciel – uczeń, praca w parach, praca indywidualna³⁾.

Uczniowie otrzymują ode mnie minisłownik. Pokazując fizyczną mapę świata, pytam: *Where is tea grown?* Uczniowie wskazują kontynenty i kraje uprawy herbaty z podaniem na-

zwy po angielsku z pamięci lub słownika, np. *Asia, China, Georgia, Sri Lanka, India*. Pomagam im w wymowie i podpowiadam mniej znane słowa. Następnie tworzą zdanie po angielsku – *Herbata jest uprawiana w Chinach, Gruzji, Indiach* i zapisują na tablicy, a po korekcie do zeszytów. Ochotnik odczytuje je dla wszystkich – *Tea is grown in China, Georgia, India*.

Dyżurny rozdaje każdemu fragment autentycznego angielskiego tekstu, dotyczący zbioru i przeróbki liści herbaty, a ja sygnalizuję, co będzie ich kolejnym zadaniem.

Odszukują w minisłowniku angielskie odpowiedniki słów *zbiór* i *przetwarzanie surowca*, słuchają mojej wymowy: *harvest, processing of raw material*, powtarzają i czytają w parach tekst, który uprzednio im przeczytałam.

Tender leaves and buds are hand picked by workers, then dried and fermented to make green or black tea. Then tea is selected and packed.

Próbują przetłumaczyć tekst, wyjaśniając kluczowe słowa. Następnie tworzą zdanie: *Czarna herbata jest powszechnym napojem w Polsce – Black tea is a common drink in Poland*, które po sprawdzeniu notują w zeszytach.

C. Typy handlowe herbaty – Sposób pracy: w parach, w grupach, nauczyciel – uczeń⁴⁾.

Wykorzystując uprzednią wiedzę językową i słownik terminologiczny każda para uczniów próbuje po angielsku sformułować punkt C. Weryfikują poprawność wypowiedzi z sąsiadami, jednocześnie dokonując samooceny. Wskazany uczeń podaje prawidłowo tytuł *Commercial types of tea*. Inny uczeń powtarza zwrot w celu utrwalenia.

Uczniowie pracują w grupach. Każda grupa otrzymała opakowania różnych rodzajów herbaty z informacjami po polsku i angielsku, część opakowań tylko w języku angielskim. Uczniowie mają także podręczniki. Każda grupa porządkuje otrzymane rodzaje herbaty na podstawie tekstu z podręcznika, opisującego dany

²⁾ Moim celem jest wytworzenie specyficznej atmosfery powiązanej z osobistymi doświadczeniami i uczuciami młodzieży, co służy lepszej koncentracji uwagi oraz angażuje emocjonalnie uczących się. Przygotowuję uczniów do odbioru obcojęzycznych słów i wyrażen w kolejnych etapach lekcji.

³⁾ Zapoznaje uczniów z obszarami uprawy krzewu herbaty, technologią zbioru oraz przeróbką surowca, rozwijam umiejętność korelowania wiedzy z różnych dyscyplin, doskonałą sprawność czytania tekstu oryginalnego ze zrozumieniem, wdrażam uczniów do stosowania słów i zwrotów obcojęzycznych w krótkich wypowiedziach.

⁴⁾ Uczniowie doskonałą umiejętności sprawnego selekjonowania informacji z tekstów profesjonalnych, poszerzają wiedzę językową o terminologię fachową, praktycznie korzystają z języka angielskiego ogólnego i zawodowego, który jest stopniowo włączany do lekcji towaroznawstwa.

typ herbaty oraz informacji znajdujących się na każdym opakowaniu w następujący sposób:

1. Herbata czarna – *black tea* – cechy charakterystyczne _____
examples: Lipton,.....:
2. Herbata zielona _____
3. Herbata z dodatkiem ziół _____
4. Herbata aromatyzowana _____
5. Herbata granulowana _____
6. Herbata ekspresowa _____

Uczniowie wyszukują w podręczniku poszczególny rodzaj, zapisują cechy oraz odczytują jego nazwę po angielsku z opakowania, podając jednocześnie przykłady. W punkcie 5 (herbata granulowana) wyjaśniam skrót CTC, dotyczący procesu technologicznego tej herbaty – *crushing, tearing, curling* oraz sprawdzam wymowę. Zachęcam i rozbudzam wiarę uczniów w powodzenie tego zadania, naprowadzam, doradzam, monitoruję pracę grup oraz pełnię rolę mediatora podczas rozwiązywania trudniejszych problemów. Reprezentant każdej grupy odczytuje informacje dotyczące jednego typu w celu sprawdzenia i poprawy błędów. Uczniowie konstruują zdanie po angielsku: *Herbata ziołowa jest bardzo zdrowa*, wykorzystując uprzednio poznany zwrot – *herbal tea*. Zdanie zostaje wypowiedziane i zapisane na tablicy. *Herbal tea is very healthy.*

Praca w grupie umożliwia każdemu czynne uczestnictwo, szczególnie ośmiela uczniów słabszych w próbach posługiwania się językiem angielskim, umożliwia także wymianę spostrzeżeń, wzajemną pomoc, bieżące korygowanie błędów, samoocenę, uzupełnienie słownictwa profesjonalnego i ogólnego oraz daje wsparcie emocjonalne. Jednocześnie rozwija autonomię, delegując odpowiedzialność za wkład pracy i skuteczność nauki na samych uczniów.

D. Znakowanie opakowań i przechowywanie herbaty – Sposób pracy: praca w parach, praca w grupach, nauczyciel – uczeń⁵⁾.

Polecam odszukać w słowniczku następujące zwroty i słowa, wymawiając je: *labelling of packages, storage* oraz zachęcam uczniów do przetłumaczenia tytułu punktu D, który zapisujemy na tablicy i w zeszytach. Wymawiam słowo *quality* oraz proszę uczniów o przypomnienie sobie zwrotów angielskich: *wysoka jakość, niska jakość*, a potem wskazani uczniowie konstruują zwroty: *towary wysokiej jakości, produkty niskiej jakości* – *high-quality goods, low-quality products.*

- Uczniowie pracują w parach, korzystając z opakowań różnych herbat oraz podręcznika po uprzednim wysłuchaniu następujących informacji: *„Na opakowaniach herbaty dobrej marki są zakodowane podstawowe informacje o jej gatunku, jakości, barwie i aromacie otrzymanego z niej naparu. Te informacje to oznaczenia literowe. Każdej literze towarzyszy odpowiednie słowo angielskie, np. T- tip koniusek, herbaty najwyższej jakości”*. W podręczniku uczniowie znajdują poszczególne litery, do których jest podany opis dotyczący cech jakościowych danej herbaty, po czym szukają, jaka litera znajduje się na opakowaniu i określają jakość herbaty, jednocześnie zapisując w języku angielskim znaczenie skrótu literowego, np.:

- ▲ B – *broken* – herbaty o łamanych liściach.
- ▲ G – *golden* – herbaty wysokogatunkowe o złocistym naparze.

W parach przygotowują zdanie: *Ta herbata jest produkowana z łamanych liści*, prezentują je: *This tea is produced/ made of broken leaves.*

Uczniowie pracują w grupach – przeglądają opakowania herbaty i wyszukują, z jakiego kraju pochodzi produkt, czytając znany im kod kreskowy EAN-13 *European Article Numbering* i umieszczony poniżej kod cyfrowy, w tym kod kraju, tzw. „prefiks” i zapisują polską i angielską nazwę kraju, potem formułują wypowiedź – *Madras pochodzi z Indii, Dilmah pochodzi z Cejlonu*, np. *Madras comes from India. Dilmah comes from Sri Lanka*. Analizują, dalsze informacje z opakowań odczytując datę produkcji oraz okres przydatności do spożycia a także zapisują te zwroty po angielsku, np.: *Production date, Best before 25.10.2006.*

⁵⁾ Rozwijam umiejętności analizowania, porównywania, syntetyzowania i wnioskowania, stymuluję samodzielną pracę uczniów z materiałami autentycznymi, doskonale sprawność pisanie, wzbogacam słownictwo, ćwiczę stosowanie angielskich wyrażań.

Wymawiam słowo *recycling*, wyjaśniając jego znaczenie. Uczniowie przyglądają się znakom graficznym na opakowaniach i odpowiadają na pytanie: *Czy ten rodzaj opakowania nadaje się do ponownego przetworzenia?* Analizują znaki i wybierają właściwy, rysując go w zeszytcie, potem tworzą samodzielnie zwrot: *wtórne przetwarzanie papieru / szkła – recycling of paper / glass*. Odpowiadają również na pytanie: *Czy towar został poddany wewnętrznej kontroli ilości rzeczywistej dla towaru paczkowanego za pomocą zalegalizowanych przyrządów pomiarowych, szukając znaku E na etykiecie produktu.*

Odczytują z opakowań dalsze informacje, takie jak: *gramatura, składniki, sposób przygotowania i warunki przechowywania herbaty* oraz znajdują te słowa i zwroty na opakowaniach w języku angielskim, notując je, np. *Net weight, Preparation, Storage, Keep in a cool, dry place*. Sprawdzam wymowę oraz upewniam się, czy uczniowie zrozumieli słownictwo.

E. Sensory requirements – Sposób pracy: praca indywidualna, w parach, cała klasa⁶⁾.

Zaczynam od polecenia: *Find the words: sensory and requirements in your mini-dictionary and translate them*. Uczniowie samodzielnie szukają słów, tłumaczą je oraz powtarzają ich wymowę. Przypominają zwrot *polska norma – Polish standard*, po czym zaczynają pracę z tym dokumentem.

Diżurny rozdaje każdej parze próbkę suchej herbaty oraz polską normę zawierającą wymagania organoleptyczne herbaty. Uczniowie porównują próbkę otrzymanej herbaty z wymaganiami znajdującymi się w dokumencie, jakim jest norma i zapisują poszczególne cechy ocenianego produktu, takie jak np. barwa, wilgotność, obecność zanieczyszczeń.

Reprezentant każdej pary przedstawia wynik badania, następuje skorygowanie błędów oraz wspólna ocena próbki herbaty, po czym zachęcam uczniów do samodzielnego formułowania następujących zwrotów po

angielsku – *Smaczny napój. Magiczny napój. Ochotnicy czytają swoje zdania, np. Tasty drink. Magic drink.*

Następne zadanie to uporządkowanie słów w pełne zdanie, które jest powiązane z tematem lekcji: *splendid/ We/ that/ drink/ all/ agree/a/ tea/is/can*. Uczniowie budują zdanie indywidualnie, zachęcam do wypowiedzi pomimo potknięć, poprawiają błędy słowniowe.

III. Podsumowanie lekcji⁷⁾

Uczniowie przeglądają notatki z lekcji i udzielają odpowiedzi: *Wymień największych eksporterów herbaty na świecie. Omów w kolejności czynności dotyczące zbioru i przeróbki surowca, jakim jest herbata. Przeczytaj je również po angielsku lub spróbuj powiedzieć je swoimi słowami, używając języka obcego. Jakie cechy dyskwalifikują herbatę? What types of tea do you know? Use English words. W jakich warunkach należy przechowywać ten produkt? Wszyscy razem tłumaczą na język angielski zdanie, które wyraża ogólną opinię na temat picia herbaty, związaną z kulturą wielu narodów – *Gorąca filiżanka herbaty symbolizuje gościnność i przyjaźń dla wielu ludzi na świecie*. Przedstawiają swoje propozycje, dokonują autokorekty oraz poprawiają błędy innych. Wspieram uczniów w wysiłkach oraz podtrzymuję na duchu w osiągnięciu sukcesu. Po korekcie zdanie zostaje przeczytane i zapisane na tablicy i w zeszytcie. *A hot cup of tea symbolizes hospitality and friendship to many people around the world.**

IV. Praca domowa

1. Wyszukaj w Internecie: *Od czego zależy jakość produktu gotowego, jakim jest herbata? Jak kształtują się obecnie ceny herbaty na rynkach światowych?*
2. Uporządkuj litery w wyrazach angielskich, które były użyte podczas lekcji, ściśle związanych z charakterystyką towaroznawczą herbaty oraz utwórz zdania z wybranymi pięcioma z nich.

⁶⁾ Doskonalenie umiejętności pracy z tekstem, wzbogacanie słownictwa zawodowego, praktyczne stosowanie już poznanego materiału leksykalnego w kontekście profesjonalnym.

⁷⁾ Przypomnienie i konsolidacja wiadomości z zakresu uprawy, zbioru, przeróbki, klasyfikacji, wymagań sensorycznych, znakowania i warunków składowania herbaty. Utrwalenie słownictwa angielskiego przez powtarzanie krótszych i dłuższych zwrotów oraz budowę pełnych wypowiedzi.

a) ldailako, b) nanti, c) hvtsea, d) ssignce-rop, f) wra aerlitam, g) detar, h) aetrog, i) ietnmsqeeru, j) cgnlrceyi, k) sebt erobfe, l) leaignbl.

3. DARJEELING – A word puzzle

Jest przynajmniej 50 angielskich słów czterolub więcej literowych, które mogą być utworzone ze słowa DARJEELING. See how many you can write. The first one is written for you. Good luck!

A G R E E.....
.....

Podsumowując, lekcja okazała się dla uczniów interesująca i aktywizująca, pomimo trudności językowych. Bardzo chętnie uczestniczyli we wszystkich zadaniach, dobrze opanowali materiał z lekcji zawodowej oraz nauczyli się wielu nowych słów i zwrotów angielskich, a także, chociaż z potknięciami, wypowiadali się na przemian w języku polskim i angielskim. Lekcja poszerzyła ich wiedzę w nowy sposób, uwzględniając integrację przedmiotu zawodowego (towaroznawstwo) z nauką języka angielskiego, co jest efektywnym sposobem

przygotowania do przyszłego życia zawodowego, stymulatorem do dalszego wysiłku w nauce języka obcego i co przyczynia się do rozwoju osobowego ucznia w dalszej perspektywie.

Zachęcam nauczycieli do nauczania kompleksowego, pomimo dużego nakładu pracy, gdyż jest ono nie tylko nowym doświadczeniem dla uczniów i nauczyciela, ale przede wszystkim wpływa korzystnie na efektywne nauczanie, motywując do nauki wielu uczniów.

Bibliografia

- M. Błażejczyk (2005), „Edukacja emocjonalna w szkole zawodowej”, w: *Nowa Edukacja Zawodowa*, nr 1/ 2005, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEŻIU.
- R. Dołęga (2002), „Metody aktywizujące w praktyce”, w: *Nowa Szkoła Zawodowa*, nr 3/2002, Warszawa: KOWEŻIU.
- Forum Readers Around the World, *Tea Time – Forum English Teaching*, April 2002.
- M. Owczarz (1999), *Ścieżki edukacyjne w szkolnym zestawie programów nauczania*. Poradnik Nauczyciela, Warszawa: CODN.
- J. Rosiak (2005), „Nowa Szkoła Zawodowa, jaka?”, w: *Nowa Szkoła Zawodowa*, nr 4/ 2005, Warszawa: KOWEŻIU.

(grudzień 2005)

Anna Pławecka¹⁾

Jaworzno

O indywidualnej pracy z uczniem

We wrześniu, gdy zaczyna się kolejny rok szkolny, siadają przed nami w ławkach nowe twarze, świeże umysły – uczniowie. Z roku na rok podnosi się poziom ich wymagań, zmieniają się ich możliwości. Niezmiennie pozostają jednak tymi samymi młodymi ludźmi, którzy – gdy zarazić ich entuzjazmem i chęcią nauki – podejmują wyzwanie i wspinają się na coraz wyższe szczyty osiągnięć, by zdobywać coraz znamienitsze laury. Jak dostrzec perły wśród szarej rzeczywistości? Jak nie przegapić ucznia z większymi niż przeciętne możliwościami? Jak rozsądzić, czy dany uczeń, przejawiający talent w dziedzinie nauki języka obcego, ma szansę sięgnąć wysoko? Ryzykować?

Rozpoczynając naukę w liceum ogólnokształcącym, Jakub legitymował się dyplomem laureata Olimpiady Języka Angielskiego dla szkół podstawowych, co dało mu wstęp do liceum bez konieczności przystąpienia do egzaminów wstępnych, oceną celującą z języka angielskiego a także bardzo wysoką średnią ocen ze wszyst-

kich przedmiotów. Erudyta, zawsze grzeczny i zainteresowany tym, co dzieje się na lekcji, od początku znał odpowiedź na każde nawet najtrudniejsze pytanie. Wiadomo – początki, każdy pracuje na swoją opinię, która za nim pójdzie przez całe liceum. Czasami można ulec pozorom... jednak w przypadku Jakuba to nie były tylko po-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Jaworznie. Brała udział w naszym Konkursie 2005 – Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – O indywidualnej pracy z uczniem.

zory. W klasie z rozszerzonym programem nauki języka angielskiego szybko skończyło się wyrównanie różnic programowych i zaczęły się nowe, niejednokrotnie bardzo trudne lekcje a Jakub z charakterystyczną dla siebie swadą i lekkością rozwiązywał coraz bardziej złożone problemy językowe, tak jakby wcale nie musiał w to wkładać żadnego najmniejszego nawet trudu.

Nie przypuszczałam, że dziesięć lat po studiach filologicznych i dość jednostajnej pracy w liceum ogólnokształcącym spotka mnie coś interesującego i stanę przed wyzwaniem, które będzie ode mnie wymagało wysiłku, ale też zarazem twórczej pracy wykonywanej z prawdziwym entuzjazmem, pochodzącym tym razem z „tej drugiej strony” – przekazanym przez ucznia. A uczeń szybko zaczął wykazywać ponad przeciętne zdolności językowe i umiejętności daleko wykraczające ponad materiał przewidziany dla klas z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego. Lekcje tego języka, odbywające się w szkole, nie były w stanie sprostać jego potrzebom. Jakub posiadał również zainteresowania i wiedzę z zakresu cywilizacji, historii, geografii i literatury krajów anglojęzycznych. Już na początku pierwszej klasy, bo jesienią nadszedł pierwszy stopień sprawdzenia jego umiejętności – Szkolny Konkurs Języka Angielskiego. Zajął w nim II miejsce, a był to konkurs dla uczniów z wszystkich klas i profili, w tym klas programowo najwyższych.

Szkolny Konkurs Języka Angielskiego jest moją inicjatywą i przystępuje do niego co roku około 50-70 uczniów z całej szkoły. Zorganizowałam go, gdyż Olimpiada Języka Angielskiego jest na bardzo wysokim poziomie, a zdobycie w niej laurów zależy również od dużej dozy szczęścia, na co zresztą zwracają uwagę sami jej twórcy. Konkurs zawsze składa się z czterech części: testu rozumienia ze słuchu, testu rozumienia tekstu czytanego, testu gramatycznego, testu leksykalnego. Każda z tych części jest przygotowywana a następnie sprawdzana przez czterech różnych nauczycieli języka angielskiego pracujących w naszej szkole. Co roku czworo nauczycieli języka angielskiego przygotowuje cztery różne testy – składowe testu konkursowego. Uczniowie są nagradzani dyplomami i częściową oceną celującą z języka angielskiego. Uczniowie, którzy zajmą I miejsce, otrzymują również nagrody książkowe.

Konkurs odbywa się co roku na przełomie listopada i grudnia, by móc wyłonić najlepszych w szkole uczniów, którzy następnie wezmą udział w konkursach na wyższych szczeblach. Jest on popularyzowany w prasie lokalnej, co roku cieszy się większym zainteresowaniem i jest bardzo ceniony przez uczniów.

Wracając zatem do Jakuba i jego „głodu wiedzy” należy podkreślić, iż laur w tym konkursie już w pierwszej klasie musiał dać mi do myślenia. Wiedziałam już na pewno, iż po pierwsze, warto w niego inwestować, po drugie, wiedza podawana przeze mnie na lekcjach całej siedemnastoosobowej grupie nie wystarczy mu. Coś należało przedsięwziąć.

Opracowałam zatem ramowy program indywidualnego toku nauczania języka angielskiego (dowiedziałam się wcześniej, że jest możliwe prowadzenie takich zajęć dla uczniów wybitnie zdolnych z udokumentowanymi osiągnięciami, jednak uzyskanie zgody gminy na takie dodatkowe zajęcia nie jest zbyt proste, ale możliwe). Program ten uzgodniłam wcześniej z Jakubem. Był zachwycony możliwością dodatkowej nauki, która obejmowałaby materiał daleko wykraczający poza program nauczania dla klasy o specjalności, którą wybrał. Przedstawiłam ten program dyrekcji szkoły, zebraliśmy potrzebną dokumentację, która następnie została przedstawiona na jednym z posiedzeń Rady Pedagogicznej. Nauczyciele z przyjemnością zaaprobowali pomysł, a następnie gmina wyraziła zgodę na indywidualny tok nauki języka angielskiego dla Kuby. Dodatkową naukę rozpoczęliśmy od II semestru I klasy.

Oto propozycja mojego programu wraz z komentarzem:



Ramowy program indywidualnego toku nauczania języka angielskiego

1. Przygotowanie do złożenia Międzynarodowego egzaminu FCE/CAE na podstawie testów wydawnictw CUP, OUP, Pearson Education, Express Publishing i innych. Każdy anglista posiada na pewno w swoich zbiorach mnóstwo testów wraz z kasetami czy płytami CD, sprawdzających wiedzę i stan

przygotowania uczniów do złożenia tych – jakże prestiżowych – egzaminów. Dzięki książkom z testami zdolny uczeń może sam siebie sprawdzić, umiejętnie pracując z kluczem i obliczając w procentach stopień poprawności rozwiązywanych testów. Ponieważ testy obejmują również pisanie wypracowań – pism użytkowych – praca w ramach indywidualnego toku nauczania polega na poprawianiu ich przez nauczyciela i omawianiu poprawionych prac. Dodatkowo uczeń zdolny sam zadaje pytania dotyczące gramatyki i słownictwa, które znajduje w testach. Praca z testami jest zatem samodzielną pracą ucznia pod kontrolą nauczyciela, doskonalącą obie strony równocześnie, często zmuszającą do otwierania różnych rzadko używanych książek i tych miejsc w słowniku, które przy normalnym trybie nauki nie są odwiedzane.

2. Rozszerzenie znajomości słownictwa na podstawie książki Guy Wellman (1989), *The Heinemann English Wordbuilder*, Heinemann ELT. Najlepszą rekomendacją tej książki będzie fakt, iż od ponad 15 lat jest na rynku w niezmiennionej formie i cieszy się niesłabnącą popularnością. Jest swoistego rodzaju słownikiem tematycznym z ćwiczeniami, skonstruowanym w postaci humorystycznych i ironicznych, niejednokrotnie sarkastycznych tekstów. Słowa i frazy, które autor podaje jako charakterystyczne dla danego tematu i sugeruje ich zapamiętanie, są wyodrębnione tłustym drukiem. W zasadzie jest to kompletny zbiór tematów zawarty w jednej przeciętnej rozmiarów książce. Rozwiązywane z uczniem ćwiczenia w mówieniu z czynnym wykorzystaniem wyodrębnionego przez autora słownictwa jest czynnikiem stymulującym zarówno nauczyciela, jak i ucznia do zgłębiania ciekawej i niebanalnej leksyki angielskiej.
3. Zapoznanie z wiadomościami z zakresu literatury brytyjskiej na podstawie dwóch alternatywnych książek na ten sam temat:
 - ▲ Przemysław Mroczkowski (1981), *Historia literatury angielskiej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
 - ▲ Henryk Zbiński (2002), *Historia literatury angielskiej*, Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena.Wielowiekowa tradycja literacka Wielkiej

Brytanii jest świetnym materiałem do dyskusji ze zdolnym zainteresowanym humanistycznym uczniem. Można też w programie ująć literaturę amerykańską. Jednakże podczas maksymalnie pięciu semestrów nauki w liceum nie ma czasu na taki ocean wiedzy. Literatura brytyjska natomiast jest obok literatur innych krajów Europy składową tego, co nazywa się *literaturą europejską*, w której mieści się również literatura polska, równie stara jak brytyjska. Uczeń czyta materiał w języku polskim a następnie dyskusja z nauczycielem podczas zajęć indywidualnego toku nauczania przebiega w języku angielskim. Pozwala to na swobodny balans między krytyką literacką w języku angielskim i polskim, a czytaniem dzieł w oryginalnej wersji językowej. Dodatkowym atutem tego punktu programu dla nauczyciela jest „odkurzenie” wiadomości z zakresu literatury ze studiów filologicznych, które podczas nauczania w szkole średniej umykają niezauważalnie, gdyż trzeba się skupić na czysto językowym przygotowaniu do egzaminu dojrzałości.

4. Zapoznanie z wiadomościami z zakresu cywilizacji, kultury, geografii krajów anglojęzycznych.
 - ▲ Virginia L. Sauv , Monique Sauv  (1977), *Gateway to Canada*, Toronto: OUP.
 - ▲ Ann Denis (2000), *Spotlight on Australia*, Melbourne: OUP.
 - ▲ Randee Falk (1993), *Spotlight on the USA*, New York: OUP.
 - ▲ Andrzej Diniejko (1999), *English-Speaking Countries. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The Republic of Ireland*, Warszawa: WSiP S.A.
 - ▲ Andrzej Diniejko (2005), *English-Speaking Countries. An Introduction to the United States of America*, Kraków: Wydawnictwo Egis.

Wiedza o krajach angielskiego obszaru językowego to nieocenione źródło wiedzy zarówno merytorycznej, jak i wsp czesnej lingwistycznej. Nowo powstałe trendy w poszczególnych krajach pociągają za sobą tworzenie nowego słownictwa, które przede wszystkim pojawia się w Internecie. Dobrze jest zatem poprzeć lektur  powyższych publikacji (do wyboru oczywiście przez nauczyciela i ucznia) prac  badawczą na podstawie wiadomości internetowych. Najczęściej to zdolny uczeŃ jest zwiastunem nowych tendencji, jest pierwszym informatorem o zmianach, gdyŃ pyta.

Nauczyciel nie może wstydić się odpowiedzi: „Nie wiem” – to właśnie wtedy ma szansę dowiedzieć się więcej. Wspólne szukanie uczy znów obydwie strony: nauczyciela i ucznia. Owo bardzo wstydlive dla wielu jeszcze nauczycieli „Nie wiem” musi jednak być poparte wielogodzinnym (niestety) czasami szukaniem w przeróżnych źródłach i dużą dozą pokory. Jednak na dłuższą metę warto, a uczeń nie boi się pytać – zamiast pokrętnych odpowiedzi zawsze otrzymuje rzetelną sprawdzoną wiedzę.

5. Przygotowanie do olimpiady języka angielskiego i innych konkursów:

- ▲ H. Krzyżanowski (1999), *100 testów z gramatyki angielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▲ H. Krzyżanowski (1994), *Testy olimpiady języka angielskiego. Etap szkolny – okręgowy – finał*, BP Books.

Powyższe pozycje stanowią przykład zadań konkursowych wspomnianej przeze mnie olimpiady. Istnieją uczniowie zainteresowani wyszukiwaniem kruczków językowych i rozwiązywaniem łamigłówek słownych a wykonywanie podstępnych testów z serii „co autor miał na myśli” stanowi ich hobby, czyli są to typowi lingwiści. To zwłaszcza dla nich są przeznaczone tego typu zadania. Niestety w mojej karierze zawodowej nie zdarzyli się tacy uczniowie. Ci, których miałam przyjemność spotkać na swojej drodze, byli szeroko pojętymi humanistami, z którymi można godzinami interesująco rozmawiać na tematy współczesne, omawiać podłoże i tradycje kultury europejskiej i światowej, natomiast zdania do tłumaczenia z serii „*Jeszcze jedna betonowa tama zdziesiątkowałaby łososie*” (©H. Krzyżanowski) nie były ich pasją. Jednak każdy uczeń musi zetknąć się z takimi testami, by mieć podstawy do startów w konkursach organizowanych przez różne instytucje.

6. Praca z czasopismami anglojęzycznymi – *The Word of English*, *Anglorama*, *Newsweek*.

Każdy zdolny (i nie tylko) uczeń wie, iż prawdziwą skarbnicą wiadomości na temat świata współczesnego są gazety. Dlatego w niniejszym programie nie może zabraknąć elementów pracy z czasopismami. Wyżej wymienione są tylko propozycją zgłębienia wiedzy dotyczącej bieżących tematów z zakresu krajów angloję-

zycznych oraz najnowszych trendów w nauce języka angielskiego. Oprócz nich godnymi polecenia są czasopisma tematyczne Wydawnictwa Mary Glasgow (<http://www.link2english.com/> – w tym miejscu można się dowiedzieć wiele na temat tych czasopism). Jest to kolejna propozycja, dzięki której to uczeń przyniesie najświeższe wiadomości i zainteresuje nauczyciela, to uczeń wskaże, co warto przeczytać i opowie o swoich refleksjach, wprowadzi w zdumienie swoimi pytaniami i ciekawością świata, wyrwie ze szkolnej monotonii.

7. Rozszerzenie znajomości struktur gramatycznych.

- ▲ M. Vince, Peter Sunderland (2003), *Advanced Language Practice*, Macmillan.
- ▲ Richard Side, Guy Wellman (2003), *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*, Longman.

W niniejszym programie nie można pominąć poważnych poradników gramatycznych, dających nie tylko wytłumaczenie zawiłych problemów, ale również możliwość wyćwiczenia owych kruczków językowych. Wspólne z nauczycielem zastanawianie się nad złożonością problemów gramatycznych daje uczniowi świadomość językową a nauczycielowi pozwala „odkurzyć” struktury, z których na co dzień nie korzysta, bo nie ma takiej potrzeby.

8. Pisanie esejów literackich, historycznych i lingwistycznych to ostatnia propozycja mojego bogatego (jak na jedną dodatkową godzinę języka angielskiego w ramach indywidualnego toku nauczania) ramowego programu. Nastawienie na pisma użytkowe pomija trudne *academic writing* wiążące się z pisanem esejów wszelkiego typu. Dzięki przyswojeniu tej umiejętności przez ucznia zdolnego powstały prawdziwe perełki-wypracowania, które można sobie umieścić w powoli (niestety) wypełnianym plikami komputerowym nauczycielskim folderze „Wzorowe wypracowania”.

Tyle program. Jakub zaczął kupować dodatkowe książki i czasopisma, wkrótce już nie za pieniądze rodziców, ale z funduszy, jakie uzyskał dzięki stypendium otrzymanym za wybitne osiągnięcia w dziedzinie nauki języków obcych. Oprócz języka angielskiego przyswoił sobie jeszcze język rosyjski (za sprawą szkoły) oraz język francuski,

na który uczęszczał dodatkowo. Prawdziwym rarytasmem dla ucha było jego wystąpienie podczas *Europejskiego Dnia Języków*. Ułożył a następnie wygłosił „mowę” na temat korzyści płynących z nauki języków obcych w czterech językach – polskim, angielskim, rosyjskim i francuskim. Jego łatwość przechodzenia z jednego języka do drugiego sprawiła publiczność w zachwyty. Owacjom nie było końca.

W czasie trwania nauki w liceum uczeń wziął udział w dwóch wyprawach językowych: do Wielkiej Brytanii, gdzie uczestniczył w intensywnym kursie języka angielskiego (dostał się do grupy najbardziej zaawansowanej) oraz do Francji, gdzie w praktyce wypróbował swoją znajomość języka francuskiego. W Polsce wziął również udział w spotkaniu z honorowym konsulem Wielkiej Brytanii – panem Allanem Strettonem – któremu nie bał się zadawać pytań w języku angielskim przy licznie zgromadzonej publiczności w trakcie sympozjum poświęconym wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. To tylko niektóre wyzwania, którym Kuba sprostał, gdyż miał możliwość zmierzenia się z dodatkową wiedzą z zakresu nauki języka obcego.

Wkrótce po tym, jak Jakub ukończył liceum ogólnokształcące osiągając wybitne wyniki: zdany egzamin CAE – (wtedy jeszcze) zwalniający go z egzaminu maturalnego, finał Ogólnopolskiego Konkursu Językowego – Informatycznego w Języku Angielskim, zorganizowanego przez WSL w Częstochowie, ścisły finał w Konkursie Języka Obcego *Pokaż nam Język*, finał Wojewódzkiego Konkursu Poezji i Prozy w Języku Shakespeare’a w Zabrze, II etap Olimpiady Języka Angielskiego, finał Międzynarodowej Olimpiady Języka Angielskiego, zorganizowanej przez WSEH w Bielsku-Białej i wiele innych drobniejszych sukcesów, stał się studentem dwóch kierunków na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wystarczyło tylko w niego uwierzyć i dać możliwość rozwoju. Reszta stała się „sama”.

Wkrótce po maturze Kuby pojawił się na horyzoncie Mateusz – legitymujący się zdaniem już w gimnazjum certyfikatem FCE – uczeń tej samej szkoły, ale tym razem już cyklu 3-letniego, przygotowującego do nowej matury. Również dla niego szkolne lekcje języka angielskiego były niewystarczające i historia trochę się powtórzyła. Mieliśmy o wiele mniej czasu, bo tylko drugą i trzecią (jakże krótką po reformie!) klasę, ale Mateusz miał wiele

możliwości, by zgłębić swą lingwistyczną wiedzę. Podobnie jak Kuba, Mateusz posiadał umiejętności posługiwania się trzema językami: angielskim, niemieckim i włoskim. Również i on świetnie zakończył liceum, zdobywając wiele laurów na różnych etapach konkursów wszelkiego typu, by dostać się, podobnie jak Kuba, na Uniwersytet Jagielloński.

Zarówno Jakub, jak i Mateusz co semestr musieli składać egzaminy klasyfikacyjne z zakresu dodatkowej wiedzy językowej, by móc otrzymać ocenę celującą z języka angielskiego. Obydwaj poradzili sobie z tym wyśmienicie, niezależnie czy był to test językowy, esej, czy zagadnienia do ustnego omówienia.

Oto przykłady takich egzaminów klasyfikacyjnych:

Przykład 1.

EGZAMIN KLASYFIKACYJNY – CZĘŚĆ PISEMNA

Proszę napisać esej na jeden z trzech podanych niżej tematów. Esaj ten nie powinien przekroczyć objętości strony A-4.

1. The influence of geographical location of Great Britain on the characteristic distinctive features of the country.
2. Does it make any sense for contemporary young people to study British literature of the Middle Ages?
3. The legend of King Arthur and the Knights of the Round table is still alive. Prove this.

Esaj powinien być oparty na faktach.

EGZAMIN USTNY – PRZYKŁADOWY ZESTAW (JEDEN Z TRZECH)

1. Elaborate on the subject: *Tell one of the Canterbury Tales and present the author of the poem.*
2. Answer the questions:
 - a. What is „chalice”?
 - b. What are the historic regions of Great Britain and their capitals?
 - c. What language(s) do people speak in Wales?
 - d. Who was Venerable Bede?
 - e. Why is King Alfred famous?
 - f. What is the population of Great Britain?
 - g. What is the British flag called?
 - h. Who was Queen Boadicea?
 - i. What was the origin of the name „England”?
 - j. Tell about the three periods in the history of the English language.

Przykład 2.

EGZAMIN KLASYFIKACYJNY – CZĘŚĆ PISEMNA
Proszę napisać esej na jeden z dwóch podanych niżej tematów. Esaj ten nie powinien przekroczyć objętości strony A-4.

1. Do adaptations of Shakespeare's dramas show the changes of people's mentality throughout centuries?
2. Why are *Macbeth* and *Hamlet* among basic masterpieces of the world literature?

EGZAMIN USTNY – PRZYKŁADOWY ZESTAW
(JEDEN Z TRZECH)

- I. Vocabulary.
 1. Explain what happens with the hair of a man from birth to the old age (at birth, aged 3, 16 19, 23, 28, 35, 40, 45, 50, 55).
 2. Explain in English: *a midget, a sliding door, cul-de-sac, triplets, on the wrong side of 40.*
 3. Tell the difference between: *a tower block, a skyscraper, a block of flats.*
- II. Answer the questions:
 1. Who has the right to vote in Britain?
 2. Which castles and palaces are occupied by the Queen?
 3. What does Parliament consist of?
 4. Where is the Prime Minister's official residence?
 5. What is common law?

III. Reading Comprehension.

World of English N° 3/2000, pp. 20- 21

You Are What You Eat.

Read the text and prepare for a conversation about its contents and the problem of healthy/unhealthy eating.

Przykład 3.

EGZAMIN KLASYFIKACYJNY – CZĘŚĆ PISEMNA
Proszę napisać esej na jeden z trzech podanych niżej tematów. Esaj ten nie powinien przekroczyć objętości strony A-4.

1. Why are the other British playwrights of the XVI th century **not** as well-known as Shakespeare?
2. The influence of the XVI th century philosophers on the output of metaphysical poets in Britain.
3. *Gulliver's Travels* – a story for children or a malicious satire?

EGZAMIN USTNY – PRZYKŁADOWY ZESTAW
(JEDEN Z TRZECH)

1. Explain in English: *a sense of fairness, light-hearted,*

petty, humility, to die for, to advocate, disciplinarian, a sudden brainwave, bewildered, to loathe sb.

2. Tell the general information about the Republic of Ireland.
3. Discuss the traditional British sports.
4. Describe, in as much detail as you can, how you have been feeling over the past few days. Think in terms of hours, minutes, even seconds, rather than 24-hour periods.

Przykład 4.

EGZAMIN KLASYFIKACYJNY – CZĘŚĆ PISEMNA
Read **one short** article In *Newsweek* (December 16, 2002). Write a letter to the editor in which you will express your opinion(s) on the subject the article refers to and suggest some solutions to the problem(s). The letter itself should not be longer than 250 words.

EGZAMIN USTNY – PRZYKŁADOWY ZESTAW
(JEDEN Z TRZECH)

1. Think of a big city that you know or have seen photographs of in books. Describe the impression it made on you when you first arrived there/saw it (tell about the size, quantity, dimensions and measurements).
2. Discuss the problems of immigrants and Aborigines in Australia.
3. Discuss the Israeli-Palestinian conflict and its present stage.

Przykład 5.

EGZAMIN KLASYFIKACYJNY – CZĘŚĆ PISEMNA
Write an essay based on facts in which you will express your opinion(s) why these countries may be interesting for foreign culture/customs/heritage lovers:

1. Great Britain
 2. USA
 3. Australia
- Choose one of them. The essay should not be longer than 250 words.

EGZAMIN USTNY – PRZYKŁADOWY ZESTAW (JEDEN Z TRZECH)

1. Explain what causes **noise** pollution in our society and suggest some remedies if you can.
2. Tell about the geography and tourism in Queensland (Australia).
3. What can the results of the war in Iraq be for the future of the world?

Kuba i Mateusz to tylko reprezentanci grupy uczniów, którzy są autentycznie zainteresowani przedmiotem, a których wymagania przerastają

możliwości zwykłej lekcji języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej. Takich uczniów jest wielu i czasami warto „ryzykować” i poświęcić im dodatkowy czas po wyznaczonych zajęciach lekcyjnych, nawet jeśli są to godziny niezapłacone. Nigdy nie zapomnę sześciuosobowej grupy uczniów z klasy z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego, która w piątek na 9 godzinie lekcyjnej zbierała się, by rozważyć niuanse angielskiej grama-

tyki oraz słownictwa z *Wordbuildera*. To nieprawda, że młodzieży nic się nie chce, a w weekend marzy tylko o wyjściu do baru. Efekty tej dodatkowej nauki to liczne zwycięstwa w konkursach o różnych zasięgach i randze, to przepiękne prace, opowiadania, tłumaczenia, poezja, strony internetowe... To zapał, który nauczyciele mogą zgasić lub rozpałić. Należy zatem ryzykować...

(listopad 2005)

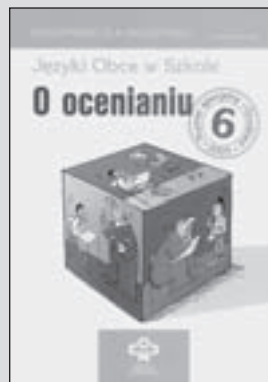


WARTO WIEDZIEĆ



Już wkrótce nasz nowy numer specjalny
O polskim i Polsce.

Przypominamy o naszych numerach specjalnych
z poprzednich lat.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Beata Jurek-Rech¹⁾
Sosnowiec

W świecie pracy – propozycje ćwiczeń

Poniższe ćwiczenia opracowałam na potrzeby spotkania z nauczycielami języka francuskiego i studentami II Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego w Sosnowcu. Spotkanie dotyczyło kwestii wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy, a w szczególności właściwej autoprezentacji podczas rozmowy kwalifikacyjnej oraz poznania zasad dobrego CV i listu motywacyjnego. Nosiło ono tytuł: *Méthodologie d'un entretien d'embauche – propositions d'activités à l'école* i miało dwie części.

Pierwsza część była skierowana głównie do studentów jako potencjalnych kandydatów ubiegających się o pracę. Zaproszony przeze mnie gość z Francji – specjalista od tzw. zasobów ludzkich – przygotował pytania do studentów dotyczące prawidłowych zachowań podczas rozmowy kwalifikacyjnej²⁾ oraz omówił zasady wzorcowego CV. Studenci przybyli na spotkanie z przygotowanymi wcześniej własnymi życiorysami. Mieli okazję poprawić błędy, których powinni się wystrzegać przy pisaniu CV i listów motywacyjnych, a także rozwiązać test kompetencyjny stosowany przez większość dużych firm rekrutacyjnych w Europie³⁾.

W drugiej części spotkania próbowałam nakłonić nauczycieli, aby chętniej sięgali na zajęciach do tematu pracy i kariery zawodowej. Starałam się przekonać, iż temat ten, z pozoru trudny, można wprowadzić na każdym poziomie nauczania. Mam nadzieję, że temat poszukiwania pracy na lekcjach

języka francuskiego zainteresuje uczniów. Tym bardziej, że na polskim rynku pracy pojawia się coraz więcej firm francuskich.

Oto kilka propozycji ćwiczeń o różnym stopniu trudności: dla uczniów szkoły podstawowej zaproponowałam ćwiczenia I – III, dla uczniów gimnazjum ćwiczenia IV – VII, dla uczniów liceum ćwiczenia VIII – X.



Méthodologie d'un entretien d'embauche – propositions d'activités à l'école

I. Qu'est-ce qu'ils font dans la vie ? Répondez selon le schéma: // est...

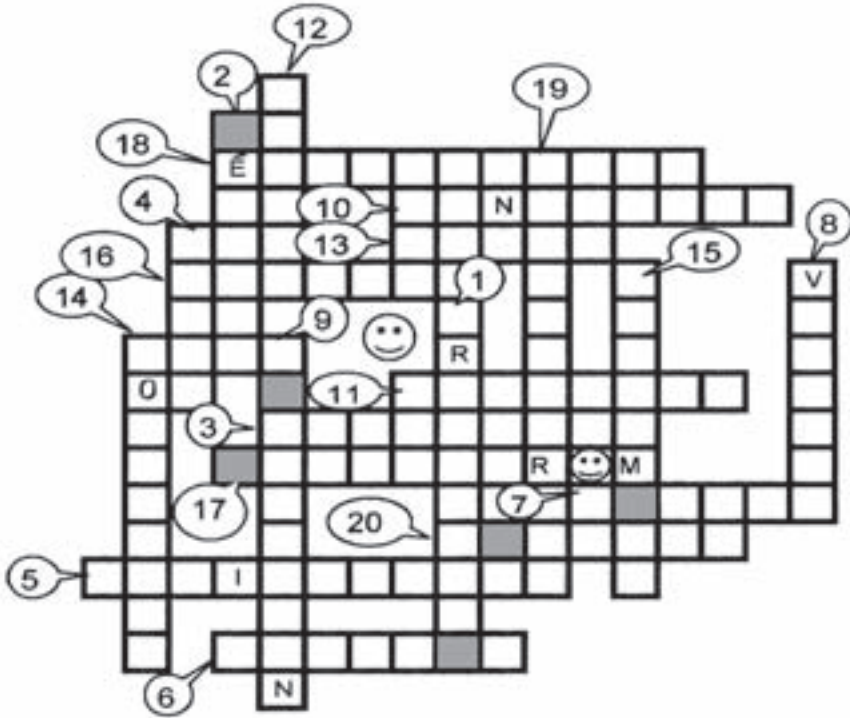


¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 39 im. gen. Zygmunta Berlinga w Sosnowcu i lektorem języka polskiego.

²⁾ Podobne pytania wraz z odpowiedziami można odnaleźć na stronie: www.cadresonline.com/coaching/test/resultat.php

³⁾ Więcej informacji na temat testu: www.aide-emploi.net/papi.htm, www.lerucher.com/test/expl-perso.asp, <http://papi.rediris.es>

II. A. Complétez cette grille avec vingt professions que vous trouverez sur la planche (voir: exercice 1). Après avoir rempli la grille, vous pourrez lire la solution dans les cases grises.



B. Associez une couleur à une profession. Justifiez votre choix.

	marron	bleu	blanc	jaune	rouge	vert	noir	gris	chocolat	crème	doré	rose	violet
professeur													
médecin													
chauffeur													
mineur													
vendeur													
mécanicien													
menuisier													
policier													
soldat													
marin													
boulangier													
infirmier													
acteur													
tailleur													
électricien													
cuisinier													
serveur													

III. Monique et Christophe se préparent à un entretien d'embauche. Dites quel vêtement ils doivent mettre pour cette circonstance. Choisissez les vêtements que vous trouverez sur les planches 3A et 3B. Écrivez un nom de vêtement avec un adjectif.

Monique et Christophe se préparent à un entretien d'embauche. Dites quel vêtement ils doivent mettre pour cette circonstance. Choisissez les vêtements que vous trouverez sur les planches 3A et 3B. Écrivez un nom de vêtement avec un adjectif.



Monique devrait mettre :

Christophe devrait mettre :

Ils sort déjà après l'entretien d'embauche.

Monique peut mettre :

parce que'elle a froid .

Christophe peut mettre :

parce que'il a chaud .



3A Monique devrait mettre :



3B Christophe devrait mettre :



IV. Lisez l'histoire de Monique. Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé.

Monique habite Rzeszów, elle a 30 ans, elle est au chômage, elle **(travailler)** toujours en intérim. Elle cherche maintenant une place stable, parce qu'elle veut fonder une famille.

Elle est infirmière, elle a fini ses études médicales en 1995, et durant son stage à l'hôpital, elle s'est rendu compte qu'elle n'était pas faite pour ce métier, parce qu'elle est trop sensible. Cependant tout le monde trouve qu'elle serait une bonne infirmière. Elle soigne sa famille quand elle est malade.

Quand elle était écolière, elle **(passer)** des vacances en Espagne avec ses parents et elle est tombée amoureuse de la langue espagnole.

Après avoir fini ses études médicales, elle **(décider)** d'apprendre l'espagnol et en 2001 elle **(obtenir)** une maîtrise, mais actuellement, il est très difficile de trouver du travail comme professeur d'espagnol.

Elle était toujours pleine d'énergie et elle **(faire)** toujours plusieurs choses en même temps. Pendant ses études, elle

..... **(gagner)** un concours des jeunes photographes (1999), elle **(passer)** son permis de conduire. Elle est maintenant un bon chauffeur

Quand elle était étudiante, elle **(faire)** des petits boulots pour gagner de l'argent, elle **(vendre)** des fleurs, des glaces, elle **(être)** serveuse, factrice. Elle **(soigner)** une dame âgée très malade en France pendant deux mois de vacances. Grâce à son séjour en France elle connaît un peu la langue française.

Elle se débrouille en informatique (Word, Excel, Outlook, Sphinx, Publisher, Internet), elle a des notions d'anglais, c'était très utile quand elle était assistante dans l'entreprise « Transped » qui malheureusement n'existe plus (2002-2003).

Elle a une âme d'artiste, elle adore faire de la peinture, elle fait un peu de sculpture.

V. Maintenant soulignez les professions que Monique pourrait exercer (5-10 possibles):

infirmière scolaire
chauffeur

PROFESSEUR
télévendeuse

assistante de direction
peintre
vendeuse
agent de police
infirmière
cuisinière
actrice

serveuse
factrice
photographe
secrétaire
fleuriste
sculpteur

VI. Lisez l'histoire de Monique et complétez son curriculum vitae.

Monique habite Rzeszów, elle a 30 ans, elle est au chômage, elle a toujours travaillé en intérim. Elle cherche maintenant une place stable, parce qu'elle veut fonder une famille.

Elle est infirmière, elle a fini ses études médicales en 1995, et durant son stage à l'hôpital, elle s'est rendu compte qu'elle n'était pas faite pour ce métier, parce qu'elle est trop sensible. Cependant tout le monde trouve qu'elle serait une bonne infirmière. Elle soigne sa famille quand elle est malade.

Quand elle était écolière, elle a passé des vacances en Espagne avec ses parents et elle est tombée amoureuse de la langue espagnole.

Après avoir fini ses études médicales, elle a décidé d'apprendre l'espagnol et en 2001 elle a obtenu une maîtrise, mais actuellement, il est très difficile de trouver du travail comme professeur d'espagnol.

Elle était toujours pleine d'énergie et elle a toujours fait plusieurs choses en même temps. Pendant ses études, elle a gagné un concours des jeunes photographes (1999), elle a passé son permis de conduire. Elle est maintenant un bon chauffeur

Quand elle était étudiante, elle a fait des petits boulots pour gagner de l'argent, elle a vendu des fleurs, des glaces, elle a été serveuse, factrice. Elle a soigné une dame âgée, très malade en France pendant deux mois de vacances. Grâce à son séjour en France elle connaît un peu la langue française.

Elle se débrouille en informatique (Word, Excel, Outlook, Sphinx, Publisher, Internet), elle a des notions d'anglais, c'était très utile quand elle était assistante dans l'entreprise « Transped » qui malheureusement n'existe plus (2002-2003) .

Elle a une âme d'artiste, elle adore faire de la peinture, elle fait un peu de sculpture.

Mlle Monique Kozak

Ul. Siedlecka 5c
41-200 Sosnowiec
Pologne
Tél.: 504123879

Date de naissance: 17/03/1975

Situation de famille: Célibataire sans enfants

Objectif :

Etudes :

..... : à l'Université de Silésie

..... : Diplôme d'état d'infirmière

Langues :

polonais (langue maternelle),

espagnol (très bonnes connaissances)

anglais, français (moyen)

Expérience :

▶

▶ Divers emplois temporaires:

.....,

.....,

.....

Connaissances informatiques :

.....

Centres d'intérêt :

.....

....., Musique, Cinéma, Mode, Inter-

net, Athlétisme, Voyager, Natation

Divers :

VII. Lisez le curriculum vitae de Christophe et complétez sa lettre de motivation.

Christophe Kowalski
ul. Kanarków 5
00-950 Varsovie
Pologne

Date de naissance: 10-11-1975

Fonction: Traducteur interprète indépendant

Secteur d'activité actuel: Services

Etudes:

Diplômes: Maîtrise 1994 – 1999 Université de Varsovie, département de sinologie. maîtrise de sinologie

Langues:

lues écrites parlées: anglais, chinois, français, polonais, russe

comprises: anglais, chinois, français, polonais, russe

Expérience:**Durée:** 6 ans**depuis 05.2003:** *Traducteur indépendant*

Traductions pour des sociétés chinoises, taiwanaises et françaises en Pologne et en Asie; traductions écrites et orales légales du chinois vers le polonais (actes notariaux, établissement de sociétés, modifications de statuts etc.) pour la police, les tribunaux et les procureurs.

06.2002-04.2003: *Traducteur, Eurotrad Polska,*
Traduction en polonais de l'acquis communautaire.

09.2000-06.2001: *Enseignant de la langue chinoise, Université de Varsovie,*
Cours pour les étudiants, niveau débutant

09.1999 –08.2000: *Assistant, Polico-eximp, département d'import,*

Responsable de la logistique (Allemagne, Taiwan), contact quotidien avec les fabricants de notebook, achat d'ordinateurs portables (toshiba, ibm, digital), des procédures d'importation, achat des composants sur le marché local et international, préparation de la documentation et participation aux négociations finales

Divers:

-Maîtrise des logiciels bureautiques courants
-Permis B

Centres d'intérêts:

natation, lecture, voyages, photographie, littérature française

Madame, Monsieur,

Polyglotte et acheteur de produits techniques confirmé, j'aimerais lier ces deux expériences professionnelles.

Dans une société cotée en bourse à Varsovie, j'ai travaillé quotidiennement avec des interlocuteurs aussi différents que les fournisseurs asiatiques, les agents de dédouanement et le département interne des ventes. Ces contacts multiples m'ont obligé à développer de très fortes notions de communication. Pendant plusieurs années, j'avais la responsabilité de produits techniques comme les ordinateurs portables, dont la durée de vie sur le marché est très faible.

Traducteur confirmé, j'ai participé à de nombreuses foires internationales en Europe et en Asie et je suis capable de développer rapidement de bons contacts avec les entrepreneurs asiatiques.

Actuellement je suis toujours indépendant et je travaille principalement par internet. Je cherche un emploi dans une entreprise intéressée pour développer ses contacts en Chine.

Je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Christophe Kowalski
Traducteur expérimenté
chinois polonais

VIII. Reliez les éléments correspondants par une flèche ou remplissez la grille ci-dessous:

1. Pour mieux argumenter	a. vous vous abstenez de fumer
2. Il vaut mieux arriver	b. 20 secondes suffisent.
3. En fin d'entretien, il est préférable de	c. faire préciser «qui a l'initiative du prochain contact et sous quel délai».
4. Si vous avez d'autres propositions fermes d'embauche	d. sur vos questions que sur vos réponses.
5. Pour bien convaincre	e. il faut gérer la rétention de l'information.
6. Pour présenter une réalisation	f. 5 minutes en avance à un entretien.
7. Si vous avez une chose qui vous ennuie, vous l'abordez	g. vous contre argumentez et changez rapidement de sujet.
8. Si l'on vous attaque sur un de vos points sensibles	h. plutôt en fin d'entretien.
9. Si le téléphone de votre interlocuteur sonne	i. en fonction de ce que vous allez apporter.

10. Un Directeur des Ressources Humaines (ou Chef du Personnel)	j. vous indiquez vos qualités puis vos défauts.
11. Dans les premiers instants de votre entretien	k. juge plus sur le savoir-faire/être que sur le savoir
12. A la question „quels sont vos qualités et vos défauts?”	l. vous faites mine de sortir pour ne rien entendre
13. A une question indiscreète, vous répondez	m. vous développez votre argumentation en marquant des pauses.
14. Vous êtes beaucoup plus jugé	n. 80% à 90% du jugement est porté sur des éléments visuels ou le ton de la voix
15. Le mieux est de déterminer votre salaire	o. brièvement puis vous changez de sujet.
16. Dans une bonne négociation	p. vous vous arrangez pour le dire
17. Après un entretien	r. vous remerciez plutôt par écrit.
18. Si vous êtes fumeur	s. vous apportez toutes sortes de documents (C.V., certificats, articles).
19. Dans une série de candidats,	t. de ne pas aborder la question du salaire le premier.
20. Vous prenez soin	u. les derniers ont plus de chance de se faire embaucher.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

IX. Complétez les phrases avec: a) entretien d'embauche, b) lettre de motivation, c) tests de recrutement, d) emploi, e) contrat de travail, f) curriculum vitae, g) compétences

- La _____ accompagne le CV. Elle doit obligatoirement être rédigée de façon manuscrite! Utilisez de préférence une feuille avec lignes que vous placerez sous votre feuille vierge: cela vous permettra d'obtenir une lettre propre et régulière en suivant les lignes par transparence.
- Le _____ doit être le reflet de votre personnalité, de vos expériences. Il doit contenir une page pour un débutant; deux maximum pour un cadre confirmé (huit à dix ans d'expérience minimum). Il est préférable d'agrafer le document en haut à gauche (pas de trombone).
- Le _____ est signé par les deux parties: l'employeur et le salarié.
- Dans les premiers instants de votre _____, 80% à 90% du jugement est porté sur des éléments visuels ou le ton de la voix.
- L'entretien d'embauche est souvent suivi de _____.
- Vous ne mendiez pas un _____, vous vendez vos _____. Ceux qui ne vous font pas confiance ne vous méritent pas: o)!

X. Dans chaque série de mots, barrez l'intrus:

- embaucher, engager, recruter, licencier
- la lettre: manuscrite, dactylographiée, spontanée, écrite en majuscules
- poser sa candidature, postuler, encadrer, rechercher, demander
- un jour chômé, un jour férié, un jour ouvrable, un jour de congé
- à temps plein, à mi-temps, à temps partiel, entre-temps
- le diplôme, la maîtrise, le stage, la licence, le brevet
- compétent, apte, qualifié, paresseux, autonome, polyvalent
- la promotion, le licenciement, la démission
- vacataire, salarié, employé, chômeur
- travail précaire, petit boulot, travail saisonnier, travail temporaire, travail permanent

Mam nadzieję, że przedstawione powyżej ćwiczenia staną się inspiracją do przeprowadzenia

zajęć dotyczących wyboru zawodu, pracy i kariery zawodowej na lekcjach języka francuskiego. Poniżej przedstawiam odpowiedzi do ćwiczeń VII-X.

KLUCZ

Ćwiczenie 7. *expériences, société, fournisseurs, agences, contacts, communication, années, portables, internationales, contacts, indépendant, recherche, Chine, recevoir*

Ćwiczenie 8.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	F	C	P	M	B	H	G	L	K

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
N	J	O	D	I	E	R	A	U	T

Ćwiczenie 9. 1b, 2f, 3e, 4a, 5c, 6d, g

Ćwiczenie 10. 1.licencier, 2.dactylographiée, 3.encadrer, 4.ouvrable, 5.entre-temps, 6.le stage, 7.parresseux, 8. la promotion, 9.chômeur, 10.permanent

Bibliografia:

Rebecca Corfield (2004), *Rozmowa kwalifikacyjna*, Wyd. Helion.

www.abannonces.com/conseils-modeles-cv/test-qi-test-personnalite-test-psychotechnique.php

www.cvconseils.com

www.twojecv.pl/rozmowa_kwalifikacyjna.html

www.1praca.gov.pl

www.pracuj.pl

www.cvonline.pl

www.abcpraca.pl

www.directemploi.com

www.modele-cv-lettre.com

www.cadresonline.com

www.aide-emploi.net/papi.htm

www.lerucher.com/test/expl-perso.asp

papi.rediris.es

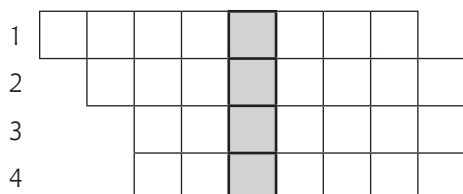
(marzec 2006)

Maria Mameła, Katarzyna Markowska¹⁾

Toruń

Angielscy pisarze w krzyżówkach – część II²⁾

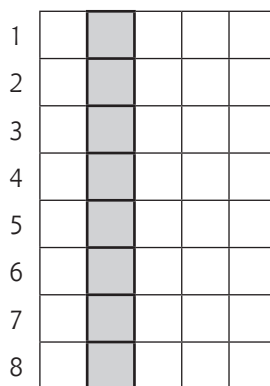
7.



- 1) Agatha (1891-1976), an author of famous detective stories, best at building mystery and analysing the psychological profiles of the characters *The Murder of Roger Ackroyd*.
- 2) George (1506-1582), the author of Latin treatises and biblical plays.
- 3) Thomas Love (1785-1866) – he specialised in writing parodies based on discussions over the prevailing romantic fashion.
- 4) Anthony (born in 1905) a representative of novels with characters and action, linked in several-volume series, the ideas are taken from the life of landowners, *The Music of Time*.

Rozwiązanie: 1) Christie 2) Buchanan 3) Peacock 4) Powell. Hasło: Shaw.

8.



- 1) William (1757-1827) *Songs of Innocence* and *Songs of Experience* are collections of poems showing diversity of understanding the reality „... *Did He who made the lamb make thee?*”
- 2) Francis (1561-1626) *Advanced of Learning* was a kind of programme of examining the nature by induction, reasoning and experiment.

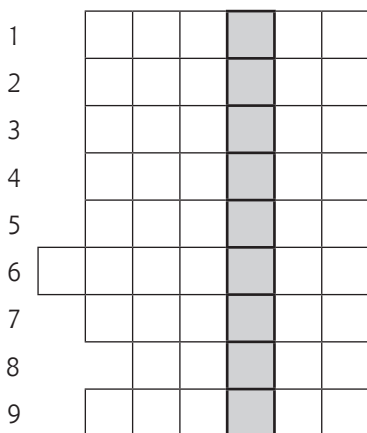
¹⁾ Maria Mameła jest nauczycielką języka polskiego, a Katarzyna Markowska języka angielskiego w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu.

²⁾ Część I ukazała się w nr 4/2006, s. 145-147.

- 3) Wilfred (1893-1918) died on the battlefield of the First World War, he managed to sing his patriotic eagerness.
- 4) John (born in 1930), in the play *Sergeant Musgrave's Dance* he introduced the character of an amazing fighter for 'mathematical justice'.
- 5) Brendon (1923-1964), an Irishman, the play *Hostage* about tragic war between Irish extremists from IRA and British armed corps was originally written in Gealic.
- 6) C. P. (1905-1980) *Strangers and Brothers* is one of the first examples of literature of facts, since it is closely linked to the sciences.
- 7) Walter (1771-1832) refers to the past *Marmion*, *The Lady of the Lake* and *Waverly*, which makes reference to the last uprising of Jacobists.
- 8) George (1558?-1597?), a poet who prepared *The Arraignment of Paris* in 1583 in Oxford – for Polish ambassador Olbracht Łaski.

Rozwiązanie: 1) Blake 2) Bacon 3) Owen 4) Arden
5) Behan 6) Snow 7) Scott 8) Peele. Hasło: Lawrence.

9.

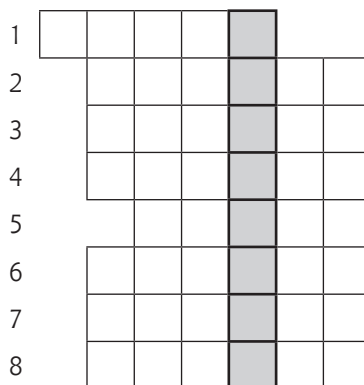


- 1) Wilhelm, a philosopher from the Middle Ages, formed the famous rule that „*beings should not be multiplied without necessity*”.
- 2) Dorothy (1893-1957) the author of dramatic *New Testament*, the translator of Dante.
- 3) John Henry (1801-1890) decided to be a clerical person, a preacher and an important person in the Tradorian Movement in Anglican Church writing short pamphlets called „tracks”.
- 4) Sir John (1569-1626) wrote a poem about cosmic space. In *Orchestra* he showed the world as a great harmony.

- 5) Emily, wrote *Wuthering Heights* which takes place in Yorkshire and describes romantic story of love and hate.
- 6) Arthur Hugh (1819-1861) „*Thou shall not cover, but tradition approves all forms of competition*” – *The Latest Decalogue* (p.438), he raises a question whether it is possible to confess official christianity. He was famous for accuracy of statements.
- 7) Edward, Lord, the novels from different epques *The Last Days of Pompeii* – similar to *Qou Vadis*, *Rien Zi* – history of 14th Cola di Rienzi.
- 8) Sir Thomas (1503-1542) was thought to be Anne Boleyn's lover, kept in Tower, introduced sonnet into English writing.
- 9) John (1628-1688) wrote *Pilgrim's Profess*: in prison, the most widely read after the Bible.

Rozwiązanie: 1) Ockham 2) Sayers 3) Newman
4) Davies 5) Bronte 6) Clough 7) Bulwer 8) Wyatt
9) Bunyan. Hasło: Hemingway.

10.



- 1) Virginia (1882-1941) second after Joyce was a representative of a stream of consciousness, decisive to write everything which “flows” though the psyche of a human being, *Jacob's Room*.
- 2) John (1703-1791) wrote anthems, similarly to his brother Charlie (1707-1788).
- 3) Richard (1672-1729), an editor of *Tatler* and *Spectator*.
- 4) Richard, publisher, who collected poems of different authors and printed them in one volume of English lyric verses – *Tottel's Miscellany*.
- 5) John (1632-1704) *A Letter Concerning Toleration*, the powers belongs to the general public of thinking units, catholics were perceived as enemies of the country.

- 6) Roger (1515-1568) *The Scholemaster* describing training the boys in archery and Latin language.
- 7) Dorothy (1893-1957) the author of dramatic *New Testament* and translator of Dante.
- 8) William (1834-1896) he believed that art was not only put into effect in life, but also was a starting point of social doctrine, *A Dream of John Ball, Life and Death of Jason*.

Rozwiązanie: 1) Woolf 2) Wesley 3) Steele 4) Tottel 5) Locke 6) Ascham 7) Sayers 8) Morris. Hasło: Fletcher.

11.

1					
2					
3					
4					
5					

- 1) Joyce (1888-1957) spent most of his life in African colonies and on the battlefields of the First World War, portrayed people from this area in *Mister Johnson*, the series of novels *The Horse's Mouth* is a moral symbol.
- 2) Wilfred (1893-1918) died on the battlefield of the First World War, he managed to sing his patriotic eagerness.
- 3) George Bernard (1856-1950) wrote *Pygmalion* where he criticises the income of influential potentates who took rent from poor people.
- 4) John (born in 1930), in the play *Sergeant Musgrave's Dance* he introduced the character of an amazing fighter for "mathematical justice".
- 5) George (1558?-1597?), a poet who prepared *The Arraignment of Paris* in 1583 in Oxford – for Polish ambassador Olbracht Łaski.

Rozwiązanie: 1) Cary 2) Owen 3) Shaw 4) Arden 5) Peele. Hasło: Reade.

12.

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									

- 1) John (1917-1963) was not experimentalist, *Marching Song* and *Saint's Day* the most famous work about a group of people preparing catastrophe for themselves.

- 2) J. R. R. wrote *The Lord of the Rings* and *Hobbit*.
- 3) Herbert (1820-1903) wrote *Synthetic Philosophy*.
- 4) William, wrote *Comedy of Errors, Twelfth Night* and *Henry VIII*.

- 5) George Robert (1857-1903) admirer of Dickens, *Workers in the Dawn*.

- 6) William (1330?-1400?) *Vita de Do-Wel, Do-Bet and Do-Best*.

- 7) John (born 1929) *Look Back in Anger* orders to look at ourselves with anger to see how in physical and psychological lack of space, young people try to the rest of the authority of the old.

Rozwiązanie: 1) Whiting 2) Tolkien 3) Spencer 4) Shakespeare 5) Gissing 6) Langland 7) Osborne. Hasło: Hopkins.

13.

1							
2							
3							
4							
5							

- 1) John (1608-1674) the greatest epic writer in modern England, the author of *Paradise Lost*.

- 2) Sean (1884-1964) *Juno and the Peacock* was a new kind of theatre of theatre with naturalism.

- 3) George (1903-1927) wrote *Animal Farm* and *Nineteen Eighty-Four* the vision of totalitarianism.

- 4) Charles (1814-1884) wrote *The Cloister and the Heart* where he was closer do Dumas rather to Sienkiewicz.

- 5) Thomas Stearns (1888-1965) great poet and critic.

Rozwiązanie: 1) Milton 2) O'Casey 3) Orwell 4) Reade 5) Eliot. Hasło: Moore.

Literatura:

Przemysław Mroczkowski (1981), *Historia literatury angielskiej. Zarys*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolinskich.

(lipiec 2005)

Prezentacja umiejętności językowych uczniów kształcenia zintegrowanego – przedstawienia na Boże Narodzenie i karnawał

Planując pracę zespołu przedmiotowego nauczycieli języka angielskiego w roku szkolnym 2005/2006 szczególnie skupiliśmy się na zadaniach, służących podniesieniu motywacji uczniów do nauki języka przez wprowadzenie atrakcyjnych dla nich form pozalekcyjnych – konkursów i imprez z występami artystycznymi w języku angielskim.

Jedną z takich form był zorganizowany w grudniu 2005 r. szkolny konkurs kolęd i piosenki zimowej *Christmas Carols and Winter Songs*. Aby uatrakcyjnić część finałową imprezy przygotowałam, wraz z koleżanką, dwa przedstawienia w wykonaniu uczniów trzeciej klasy. Pierwsze przedstawienie powstało na podstawie inscenizacji o trolu i trzech koziołkach, zamieszczonej w podręczniku z cyklu *Fanfare*²⁾, a drugie na podstawie historyjki obrazkowej o kapryśnej królowej z podręcznika *Superworld*³⁾. Zmodyfikowałam teksty w taki sposób, aby jak najlepiej wprowadzić zgromadzoną publiczność w klimat nadchodzących świąt i karnawału oraz umożliwić udział wszystkim uczniom tej klasy.

Ponieważ występ bardzo się podobał, chciałam przedstawić teksty obu przedstawień. Mogą one stanowić propozycję, jak zaprezentować umiejętności językowe uczniów kształcenia zintegrowanego w trzecim roku nauki języka angielskiego.



Three billy-goats and the Christmas tree

Rekwizyty: mała choinka, stroje dla trola i koziołków, dekoracja symbolizująca zimowy las

Występują: trzej narratorzy, trol, trzy koziołki.

Narrator 1: Far, far away there were three billy-goats: a small billy-goat, a middle-sized billy-goat and a big billy-goat.

Narrator 2: The billy-goats were sad. It was Christmas time and they wanted to go to the forest for Christmas tree.

Narrator 3: But there was a big, ugly troll in the forest. He wanted to eat the billy-goats.

Narrator 1: The small billy-goat went to the forest for Christmas tree.

Troll: Who's that in my forest? I'm going to eat you!

Small billy-goat: Oh, no Mr Troll! Wait for my brother. He's bigger and stronger than me.

Troll: OK.

Narrator 2: Then the middle-sized billy-goat went to the forest.

Troll: Who's that in my forest? I'm going to eat you!

Middle-sized billy-goat: Oh, no Mr Troll! Wait for my brother. He's bigger and stronger than me.

Troll: OK.

Narrator 3: At the end the big billy-goat went to the forest.

Troll: Who's that in my forest? I'm going to eat you!

Big billy-goat: Oh, no Mr Troll! I'm bigger and stronger than you.

(Duży koziołek bodzie trola swoimi różkami, trol ucieka z lasu, koziołek zabiera z lasu choinkę i szczęśliwy wraca do swoich braci.)

Narrator 1: And the big, ugly troll ran away. The big billy-goat found a beautiful Christmas tree and took it home.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Państwowej Szkole Podstawowej nr 15 w Opolu.

²⁾ McHugh, M., Maidment, S. (1996), *Fanfare*, cz. 2. Oxford University Press.

³⁾ Read, C., Soberón, A., Kobrakiewicz, I., Ściborowska, B., (2003). *Superworld*, cz. 3. Macmillan Polska.



Disco Princess

Rekwizyty: stroje dla królowej, króla, królowej, służących oraz różnych zwierząt na farmie, dekoracje symbolizujące pałac królewski i farmę.

Występują: królowa, król, służący, narratorzy, zwierzęta na farmie.

Narrator 1: Far, far away there's a small country. The people are happy. The animals are happy. And the king and the queen are happy.

Animals: We are animals on the farm. We are very, very happy.

Narrator 2: But the princess is unhappy. She sits in her bedroom and cries all day.

King (*zwracając się do królowej*): Why are you unhappy? What do you want?

Princess: I love music. I want a disco.

King: Oh dear! Our country is very small. You can't have a big disco in the small country.

Princess: But we have a big farm. Change the farm into a disco. Please! Oh please!

King (*z rezygnacją*): OK.

Narrator 3: The king builds a big disco. There isn't a farm in the small country now.

Princess: I'm happy now. I can listen to music and dance with my family and friends.

(*Królowa, król, królowa i narratorzy tańczą przy dyskotekowej muzyce*).

Animals: We're unhappy now! We haven't got our farm!

Narrator 4: One morning the princess asks for breakfast.

Princess: Can I have a glass of milk, please?

Servant 1: No, sorry princess. There isn't a farm now. We haven't got any cows.

Narrator 1: Later the princess is hungry and she asks for lunch.

Princess: Can I have an egg, please?

Servant 2: No, sorry princess. There isn't a farm now. We haven't got any hens.

Narrator 2: Then the princess asks for tea.

Princess: Can I have an apple, please?

Servant 1: No, sorry princess. There isn't a farm now. We haven't got any apple trees.

Narrator 3: In the evening the princess is cold. She asks for clothes to keep her warm.

Princess: Can I have a sweater, please?

Servant 2: No, sorry princess. There isn't a farm now. We haven't got any sheep.

Narrator 4: The princess is very unhappy now.

Princess (*zwracając się do króla*): Oh dear! I want a farm, not a disco. Oh, please.

King: OK. You'll have a farm.

Narrator 1: Now there's a big farm in the small country again. And the princess is happy.

Animals: We're animals on the farm. We're happy again!

Bibliografia:

McHuigh M., Maidment S. (1996) *Fanfare*, cz. 2. Oxford University Press.

Read C., Soberon A., Kubrakiewicz I., Ściborowska B. (2003) *Superworld*, 104. 3. Macmillan Polska.

(luty 2006)

Elżbieta Jaśkiewicz-Kabzińska¹⁾

Węglowice

Weihnachtstraditionen in Deutschland – wieczór adwentowy

W zeszłym roku przygotowałam z moimi uczniami wieczór adwentowy, na którym zaprezentowaliśmy tradycje związane z okresem adwentu i świętami Bożego Narodzenia w Niemczech oraz przygotowaliśmy poczęstunek z ciasteczek pieczonych przez uczniów i ich rodziców. Głównym moim celem przy organizacji tego wieczoru

nie było jednak tylko zaprezentowanie tradycji niemieckich, ale przede wszystkim włączenie do inscenizacji i przygotowań uczniów słabiej radzących sobie z językiem niemieckim.

Układając scenariusz tej imprezy korzystałam z materiałów zamieszczonych w nr 3/2005 *Języków Obcych w Szkole*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum we Wręczy Wielkiej.

Weihnachtstraditionen in Deutschland

Prowadzący I: Serdecznie witam wszystkich przybyłych na dzisiejsze przedświąteczne spotkanie. Mam nadzieję, że atmosfera dzisiejszego wieczoru wprowadzi wszystkich w świąteczny nastrój i rozpocznie okres świąteczny w waszych domach. Zapraszam do pochłoniętych świątecznym nastrojem Niemiec.

Kolęda: *Leise rinselt der Schnee*

Prowadzący II: Święta Bożego Narodzenia poprzedza w Niemczech okres tradycyjnych przygotowań, który rozpoczyna się już 11 listopada, w Dniu Świętego Marcina. Legenda głosi, że ubogi rzymski żołnierz jechał konno pewnego chłodnego dnia i na drodze zaczepił go żebrak, prosząc o datek. Marcin jako żołnierz nie posiadał żadnego bogactwa ani nic, czym mógłby się podzielić z ubogim. Po chwili zastanowienia zdjął z pleców swoje okrycie i przeciął je na dwie połowy, z których jedną dał napotkanemu żebrakowi. Tej samej nocy miał sen, w którym ukazał mu się Chrystus, wypowiadając następujące słowa: „Marcin, który jeszcze nie został ochrzczony, ochronił mnie przed zimmem”. Wkrótce odbył się chrzest Marcina, a on sam oddał się całkowicie służbie Chrystusowi i kościołowi i został biskupem. Zmarł jako niezwykle szanowany człowiek 11 listopada 401 roku.

Kaiser: Mein Name ist Julius und ich bin Kaiser von Rom und dieses Land hier wird von mir regiert. Ich möchte euch eine Geschichte erzählen. Ich hatte einen jungen Mann mit Namen Martin in meinen Diensten. Er war gut und hilfsbereit. Einmal schickte ich Martin zu einem anderen Herrn. Es war Winter und sehr kalt. Am Abend, wenn er schlafen gehen wollte, hörte er eine Stimme.

Bettler: Oh, Fremder, mir ist so kalt und ich habe noch nichts gegessen.

Martin: Hier bitte, mein letztes Stückchen Brot und die Hälfte meines Mantels.

Erzähler: Am nächsten Morgen ging er zu dem Kaiser, stand vor ihm und erzählte ihm diese Geschichte. Dann sagte er zu ihm:

Martin: Mein Herr. Bitte entlaß mich aus deinen

Diensten als Soldat. Ich habe von Jesus geträumt und ich will nicht mehr Soldat sein.

Kaiser: Morgen haben wir einen großen Kampf mit den Germanen vor uns, da brauche ich dich. Wenn wir gewinnen, entlasse ich dich aus meinen Diensten.

Erzähler: So wie er gesagt hat, hat er auch gemacht. Martin wurde Priester und sogar Bischof von Tours.

Prowadzący I: Zgodnie z tradycją w pierwszą niedzielę po św. Katarzynie, tj. po 25 listopada, rozpoczyna się w Niemczech okres adwentu. Jest on tak samo ważny jak same Święta Bożego Narodzenia. Dla dzieci okres adwentu jest bardzo istotny, ponieważ w przyjemnej rodzinnej atmosferze przygotowują się do świąt. Również dorośli przypominają sobie w tym czasie, jak potajemnie, z wypiekami na policzkach, pisali listy z życzeniami świątecznymi będąc dziećmi, jak ich mama piekła ciasteczka, jak przeglądano ozdoby świąteczne i pisano kartki.

Wiersz: *Weihnachtszeit*

Und wieder ist Dezember mitten im Advent.

Die Kinder können kaum erwarten, dass die vierte Kerze brennt.

Durch die geschmückten Straßen zieht wieder dieser Duft,

Tausend unerfüllte Träume liegen in der Luft.

Und in all den bunten Treiben

Werden wir noch lange Zeit, lange Zeit

Auf der Suche nach Weihnachten bleiben.

Und bald ist es so weit.

Prowadzący II: W tym czasie w niemal wszystkich domach pojawia się *Adventskranz mit vier Kerzen* – wieniec adwentowy z 4 świecami. Pierwotnie znajdowały się w nim 24 świece. Symbolizuje on walkę Chrystusa z ciemnością życia. Tradycyjny *Adventskranz* jest wykonany z gałązek jodłowych i zawieszony u sufitu. W każdą kolejną niedzielę adwentu zapala się jedną świecę, a w ostatnią palą się już cztery. Pierwszy wieniec adwentowy pojawił się w kościele katolickim w 1925 roku w Kolonii.

Prowadzący III: Drugim charakterystycznym akcentem adwentu w Niemczech jest *Adventskalender mit 24 kleinen Fächern* – kalendarz adwentowy z 24 małymi okienkami. Najbardziej

cieszą się z niego dzieci. Każdego dnia wolno im otworzyć tylko jedno okienko, w którym pojawia się pyszna czekoladka. Pierwszym kalendarzem adwentowym był ten wydrukowany w 1904 r. w Monachium. Na jego pomysł wpadła mama Gerharda Landa, który nie mógł się doczekać świąt. Jego matka pozbiierała małe pudełeczka, powkładała do nich ciasteczka, podpisała numerami i nakleiła na karton. Taki prezent sprawiła swojemu synowi z przesłaniem, iż każdego dnia może on otworzyć tylko jedno okienko i zjeść tylko jedno ciastko.

Kolęda: *Kling Glöckchen, kling...*

Prowadzący II: W nocy z 5 na 6 grudnia do wszystkich grzecznych dzieci przychodzi św. Mikołaj. Dzieci wystawiają za próg swoje buty i skarpety i niecierpliwie oczekują św. Mikołaja. *Der Nikolaus* wkłada do butów i skarpet prezenty, słodycze, jabłka i orzechy.

Wiersz: *Glöckchen kling
Glöckchen kling von Haus zu Haus,
Kinder, stellt die Schuh' hinaus,
Heute kommt der Nikolaus!
Kommt durch Schnee, kommt durch Wald,
Kommt zu jedem braven Kind.
Er bringt euch Äpfel, Feigen, Nüss
Und gutes Backwerk, zuckersüß,
Doch für das böse, schlimme Kind
Legt er die Rute hin geschwind.*

Prowadzący III: 6 grudnia we wszystkich większych i mniejszych miastach, w ich centralnym punkcie organizuje się *Weihnachtsmarkt* – jarmark bożonarodzeniowy, a w samym jego środku stawia się olbrzymią oświetloną choinkę. Można tutaj znaleźć wszystko, co jest potrzebne do przygotowania Świąt Bożego Narodzenia – są to ozdoby choinkowe, świece, postacie do szopki i słodycze. Największym i najbardziej znanym jest *Nürnberger Christkindlmarkt* w Norymberdze.

Wiersz: *Markt und Straßen stehen verlassen
Markt und Straßen stehen verlassen, still erleuchtet jedes Haus,
Sinnend geh ich durch die Gassen, alles sieht so festlich aus.
An den Fenstern haben Frauen buntes Spielzeug
fromm geschmückt.*

Tausend Kindlein stehen und schauen, sind so wunderschön beglückt.

Und ich wandre aus den Mauern bis hinaus ins freie Feld,

Hehres Glänzen, heil'ges Schauern! Wie so weit und still die Welt!

Prowadzący I: Kolejnym charakterystycznym symbolem okresu adwentu są wypiekane tylko raz w roku smaczne ciasteczka i pierniki oraz wspaniałe zapach korzennych przypraw. Tradycyjnym ciastem świątecznym jest *Christstollen*. Jest to ciasto pełne rodzynek i owoców. Najsmaczniejsza strucla pochodzi z Drezna a najlepsze pierniki z Norymbergii. Na tych, którzy lubią się czegoś napić, czeka na każdym straganie jarmarku świątecznego *Glühwein* – tradycyjne adwentowe czerwone wino z niezliczoną ilością korzennych przypraw. Przez cały okres adwentu słychać na ulicach i w domach kolędy. Wreszcie 24 grudnia nadchodzi długo oczekiwany dzień Wigilii Świąt Bożego Narodzenia – *Heiligabend*.

Kolęda *Schlittenfahrt...*

Prowadzący II: Gdy pojawi się pierwsza gwiazdka, wszyscy odświętnie ubrani gromadzą się w pomieszczeniu, gdzie głównym elementem jest świątecznie przystrojona choinka i cicho rozbrzmiewają kolędy. Potrawy wigilijne są różne w zależności od regionu. Na przykład w okolicach Monachium – *Passau* – główny posiłek spożywa się dopiero po pasterce i jest to mięsny rosół z knedlami. Jednak pierwszego dnia świąt, na niemal wszystkich stołach króluje gęś, a niektórzy twierdzą, że ta najsmaczniejsza pochodzi z Polski. Po posiłku wiele osób udaje się na pasterkę odprowadzając zarówno w kościołach protestanckich, jak i katolickich.

Willkommen in Bethlehem!

Engel: Halleluja! Willkommen Könige!

Könige: Oh! Christkind! Wir sind die drei Könige.
Wir bringen Geschenke für dich.

Esel: I-a! I-a! So viele Geschenke!

Kuh: Muh! Muh! Sie still, Esel!

Joseph: Es ist kalt. Draußen schneit es. Komm doch herein!

Maria: Psst, Jesus schläft.

Lamm: Mäh! Mäh! Ich kann aber nicht schlafen.

Stern: Guten Abend, Bethlehem!

Hirten: Lass uns froh und munter sein und uns recht von Herzen freu'n. Lustig, lustig trala, la, la, la
Bald ist das Neue Jahr da, bald ist das Neue Jahr da.

Kolęda: *O Tannenbaum...*

Prowadzący I: Zarówno adwent, jak i same święta to okres radości trwający aż do środy popielcowej. Obchody bożonarodzeniowe w Niemczech mają wielowiekową tradycję i są tak bogate jak w żadnym innym kraju świata. Są kulturowane, modernizowane, a teraz-

niejszość wprowadza coraz to nowe symbole i tradycje ich świętowania. Współczesny świat zabija sakrum tradycji, a my ludzie, zatracamy powoli sens tych świąt zawarty w słowach jednej z najpiękniejszych kolęd *Stille Nacht, heilige Nacht*, której przesłaniem, tak jak i innych kolęd jest myśl: *Pokój ludziom na ziemi*.

Kolęda *Stille Nacht, heilige Nacht* (1 zwrotka) i *Cicha noc*

Prowadzący III: Dziękujemy za przybycie na nasz dzisiejszy wieczór i zapraszamy wszystkich do degustacji przygotowanych przez nas pyszności.

(marzec 2006)

Natalia Hoszman¹⁾
Świebodzin

A Christmas Carol²⁾

Wiadomo, że na przebieg i efektywność procesu przyswajania wiedzy mają wpływ metody i środki nauczania. Im są lepsze, tym większe wzbudzają zainteresowanie i sprawiają wiele przyjemności zarówno uczącemu się, jak i nauczycielowi. W swojej pracy staram się wykorzystywać różne formy nauczania języka angielskiego. Ze względu na osobiste zainteresowania oraz potrzebę estetycznego uwrażliwienia uczniów często przygotowuję przedstawienia. Młodzież z zaangażowaniem wciela się w różne postacie, bardzo chętnie uczy się swoich kwestii, przyswajając tym samym wiele struktur językowych, które potem wykorzystuje w komunikacji. Metoda ta przynosi duże efekty. Dzięki niej uczniowie doskonalą swoje umiejętności językowe, a owoce ich pracy można zauważyć podczas zajęć.

Ostatnio z okazji świąt Bożego Narodzenia wystawiliśmy *Opowieść wigilijną* Karola Dickensa. W przedstawieniu wzięło udział 14 uczniów z klas I, II i IV technikum ekonomicznego (2 godziny języka tygodniowo). Celami przedstawienia było: motywowanie do nauki języka angielskiego przez aktywny udział w działaniach artystycznych,

zainteresowanie uczniów językiem angielskim, doskonalenie umiejętności językowych, możliwość prezentowania talentów aktorskich oraz nauka współdziałania w zespole.

W przygotowanie scenariusza i przedstawienia zaangażowali się wszyscy uczestnicy, którzy pomagali napisać część polską scenariusza, przygotować potrzebne rekwizyty, dobrać podkład muzyczny. Wykorzystanie w scenariuszu języka polskiego było zabiegiem celowym – chciałam na początku przedstawienia umożliwić wszystkim uczniom oglądanie widowiska, nie zniechęcić tych, którzy nie znają języka angielskiego. Wystąpiliśmy przed całą społecznością szkolną – przedstawiliśmy naszą wersję znanego utworu 20 klasom.

Moim zadaniem było skupienie się na poprawności wymowy oraz odpowiedniej intonacji i głośności wypowiedzianych kwestii, a także na dopracowaniu elementów ruchu scenicznego aktorów. Scenografię ograniczyliśmy do minimum, zaznaczając wyraźnie najbardziej charakterystyczne cechy postaci i epoki. Wszyscy uczniowie otrzymali pełny tekst scenariusza, a role zostały przydzielone

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych w Świebodzinie.

²⁾ Patrz również Barbara Kapusta (2004), *A Christmas Carol*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2004, s. 146–149.

z uwzględnieniem poziomu języka prezentowanego przez uczniów, ich cech osobistych i wyglądu. Podczas prób końcowych uczniowie sami korygowali swoje niedociągnięcia i realizowali własne, często doskonałe pomysły reżyserskie. Uczestnicy przedstawienia rzetelnie przygotowywali przydzielone im role pod względem językowym, a gdy wszystkie próby wypadły pomyślnie, zadbał o odpowiednie stroje i rekwizyty. Jako tło muzyczne wykorzystaliśmy *Taniec wieszczki cukrowej* Piotra Czajkowskiego, fragmenty z IX Symfonii e-moll op. 95 – *Novy Svet* Antonina Dvořaka oraz uwertury z *Coriolanu* op. 62 Ludwika van Beethovena. Muzyka dodatkowo wzbogaciła sztukę, stwarzając odpowiednią atmosferę.

Moi uczniowie wystawili spektakl dwukrotnie. Za każdym razem obserwowałam reakcję publiczności, która mimo znajomości utworu, śledziła każdy ruch aktorów na scenie z zapartym tchem. Nawet tekst w języku angielskim nie stanowił bariery w pozytywnym odbiorze przedstawienia.

Przygotowanie uczniów do występu było zatem dobrą okazją do indywidualnego doskonalenia umiejętności językowych, szczególnie mówienia, rozumienia języka, a także wymowy. Dobrze utrwalone teksty wpisały się w zakres aktywnej znajomości słownictwa i struktur gramatycznych, przynosząc wiele korzyści nie tylko występującym uczniom. Uczniowie podkreślali, że nauczyli się wielu słów ze swoich ról i z większą pewnością zaczęli używać konstrukcji gramatycznych. Wielu uczniów wyznało, że występy przed tak liczną publicznością rówieśników pozwoliły im przezwyciężyć nieśmiałość i tym samym w znacznym stopniu zmieniły ich osobowość, dodały odwagi i pewności siebie, także w życiu codziennym. Praca nad przedstawieniem wymagała ścisłej współpracy całej grupy, wzajemnego zaufania i pomocy, która przeniosła się także na pole szkolne, nawiązały się bowiem nowe przyjaźnie. Młodzież nie tylko mogła pokazać, co potrafi, ale i lepiej się poznać. Większość uczestników zgłosiła się dobrowolnie do udziału w kolejnych przedstawieniach.

Prawdą jest, że przygotowanie przedstawienia szkolnego wymaga ze strony nauczyciela inicjatywy i poświęcenia dodatkowego czasu. Lecz efektem jest ogromna satysfakcja z zaangażowania uczniów, z ich postępów nie tylko aktorskich, ale i językowych, możliwość wza-

jemnego poznania się od zupełnie nowej strony. Dla mnie całe przedsięwzięcie było ciekawym wyzwaniem i świetną zabawą. Mam nadzieję, że zdobyte doświadczenia uczniowie wykorzystają w dalszych szkolnych działaniach.



Opowieść Wigilijna – Charles Dickens: *A Christmas Carol*

Student 1: It was 3 o'clock in the afternoon on the day before Christmas – Christmas Eve. In the city of London it was very cold and almost dark. It was winter and it was very foggy. On that day Ebenezer Scrooge was working in his office together with Bob Cratchit. He was writing in his account books. He was writing down amounts people had paid him and owed him.

Historia, którą chcemy wam opowiedzieć, wydarzyła się w Londynie. Zimno było dotkliwie i przenikające, czas mglisty. Na wieży wybiła trzecia, a noc była już zupełna. Cały dzień było ciemno. Przez wszystkie szpary i dziurki od klucza mgła wciskała się do wnętrza domostw, a w najciaśniejszej uliczce przeciwległe budynki wyglądały jak widma. Pewnego dnia, a był to najpiękniejszy ze wszystkich dni roku, wigilia Bożego Narodzenia, stary Scrooge bardzo zajęty siedział w swoim biurze i z upojeniem oddawał się najbardziej lubianej przez niego czynności – liczeniu pieniędzy.

Student 2: Scrooge didn't care about people. He cared about one thing – money! He worked very hard all the time and he earned lots of money. But he didn't like spending money. He had no friends. Nobody visited his house. Nobody said hello to him as he walked along the street. No beggar stopped him and asked for money. But Scrooge wanted his life to be this way. He didn't like people. He only liked writing down amounts of money in his accounts books.

A był to skąpiec nad skąpcę, umiał on wyrwać, wykręcić, wydusić, a nigdy nie wypuścić, co raz dostał w swoje pazury. Lodowaty chłód serca zapalił jego oczy zimnym blaskiem, zacisnął wąskie usta. Wszystko mu było jedno, byle interes szedł

dobrze. Nie miał ani przyjaciół, ani dobrych znajomych. Nikt nie zatrzymał go na ulicy, aby go przywitać z uśmiechem. Nigdy żebrak nie poprosił o jałmużnę, dziecko nie zapytało o godzinę, ani zbłąkany przechodzień o kierunek drogi. Lecz cóż to obchodziło Scrooge'a? On tego właśnie pragnął. Aby nikt mu nie włożył w drogę i, broń Boże, nie prosił o pieniądze.

Scrooge (*counting, shouts*): One thousand, two thousand, three thousand... If you take any more coal, Bob Cratchit, you will loose your job! *Fred enters.*

Fred (*cheerfully*): Hello, uncle Ebenezer! Merry Christmas!

Scrooge (*angrily*): Nonsense! Rubbish! Christmas is nonsense! It's humbug! Bah!

Fred: You don't mean that, uncle.

Scrooge: Oh yes, I do. Why are you cheerful? You don't have much money.

Fred: Why aren't you cheerful, uncle? You've got lots of money.

Scrooge: Bah! Humbug!

Fred: Don't be angry, uncle. It's Christmas.

Scrooge: People who say "Merry Christmas" are stupid idiots. They said "Merry Christmas" last year. Now they are older and they have spent a lot of money and they say "Merry Christmas" again. They are idiots. I wish someone would cook them and then eat them for Christmas dinner.

Fred: Christmas is very important time of the year. People are kind and helpful to each other at Christmas. They forgive all the bad things they have done. They help poor people. I feel happy at Christmas. I like Christmas.

Bob: Oh yes, yes! I agree!

Scrooge: If you say one more word, Bob Cratchit, you will loose your job! And you mustn't say anything more either, my nephew! Goodbye!

Fred (*smiling*): Oh, uncle, I want you to have dinner with me and my family tomorrow.

Scrooge (*loudly*): Goodbye!

Fred: I want you to have a happy Christmas with me and my family.

Scrooge: Goodbye!

Fred (*opening the door*): Merry Christmas, uncle. And Merry Christmas to you too, Bob.

Bob (*smiling*): Merry Christmas, sir.

Scrooge: Bah! Bob Cratchit is a poor man. He

earns 15 shillings a week. He has to buy food for his wife and six children and he is talking about a merry Christmas. Everyone is mad – completely mad!

A woman (*entering the office*): Good afternoon, sir! Am I talking to Mr Scrooge or Mr Marley?

Scrooge: Marley is dead. He died seven years ago today – on Christmas Eve.

Woman: Mr Scrooge, I have come to ask for your help because it is Christmas. I want some money to help poor people who have no money and no homes.

Scrooge: Aren't there any prisons? Aren't there any workhouses?

Woman: Yes, of course, there are.

Scrooge: Good. Good! I'm pleased. You can put these poor people in prison and workhouses, can't you?

Woman: But prisons and workhouses are unpleasant places. I'm sure you want people to have a merry Christmas. How much money will you give me?

Scrooge: None! None at all! I don't have a merry Christmas. I don't believe in Christmas. I'm not giving money to anyone else so they can have a merry Christmas. Put the poor people in workhouses.

Woman: Many people fear and hate workhouses. They would rather die than live in workhouses.

Scrooge: Good. There are too many people in the world. Tell them to go away and die. Goodbye!

Boys and girls (*singing*): We wish you a Merry Christmas (*3 times*). And a happy New Year!

Scrooge (*shouting*): Go away! Go away, you bastards! Don't sing this carol here! Bob, you want to have a holiday tomorrow, I suppose?

Bob: Yes, please, if it is all right.

Scrooge: No, it isn't all right. You will be paid a day's wages and do no work.

Bob: But Christmas Day is only once a year.

Scrooge: But me no buts! I suppose I can make you work on Christmas Day. Nobody else works. But you must be here very early the next day.

Bob (*sighing*): All right, sir.

Scrooge: Now, Bob, you can go home. Goodbye.

Bob: Goodbye, sir.

Scrooge returned home and went to bed.

A Ghost: Scrooge! Scrooge!

Scrooge: This isn't happening! I won't believe it! Who are you?

Ghost: Ask me who I was.

Scrooge: Bah! Who were you?

Ghost: When I was alive, we worked together. I was your partner, Jacob Marley.

Scrooge (*frightened*): C-Can you sit down?

Ghost: Yes, I can. You don't believe I'm here, do you?

Scrooge: No, I don't.

Ghost (*shouting loudly*): Ha! I am here!

Scrooge (*kneeling*): W-W-Why have you come to see me? Why is a dead man on earth?

Ghost: When they are alive, people must go out into the world and help other people. But some people don't do this. They don't care about other people. So, when they die, they become ghosts. They must travel around the world forever when they are dead. These dead people see terrible things but they can do nothing to help anyone. People can only help each other while they are alive. I wasn't kind or helpful when I was alive. Now I must travel all the time and see terrible things.

Scrooge: But you were a good businessman, you earned a lot of money.

Ghost (*shouting*): Oh, no! I was wrong to care about money! Wrong! Now, Christmas is the worst time for me.

Scrooge: Be kind to me, Jacob. Give me some comfort.

Ghost: I can give you no comfort. Now, listen

to me. I must go soon but I want to tell you why I am here.

Scrooge: Yes, yes, I'll listen to you, but be kind to me, Jacob.

Ghost: I can visit you only once, Ebenezer. I am going to try to help you. Perhaps you will learn to be good and kind. Then you will not travel around the world for ever when you are dead and you will not see terrible things.

Scrooge: Thank you, Jacob. You were always a good friend.

Ghost: Three ghosts will come to see you.

Scrooge: Oh, no! Please, tell them not to come! I don't want to see them!

Marley's ghost disappears. Then, three ghosts come.

Scrooge: Are you the ghosts Marley told me about?

Ghost 1: Yes, we are.

Scrooge: Why have you come?

Ghost 2: We have come to help you.

Ghost 3: Stand up. Come with us. We will show you your past and your future.

Scrooge (*shouting*): No! No! No!

They return in a while.

Scrooge: Listen to me! You have shown me terrible things. I don't want them to happen. I will live a better life. I will care about people. I will care about Christmas. I'm very happy! Happy! Happy! Merry Christmas to everybody! Happy Christmas to everybody in the world!

Wszyscy aktorzy wychodzą na scenę i kłaniają się.

(luty 2006)

Monika Kosierkiewicz-Staniec¹⁾
Będzin

Rok 2006 rokiem Wolfganga Amadeusza Mozarta

Poniższy tekst można wykorzystać na szkolnej akademii lub na wieczorze poświęconym Mozartowi. Niewiele jest w nim języka niemieckiego, więc zrozumieją go wszyscy gimnazjaliści. Jeśli natomiast wybierzemy takie utwory Mozarta, które im się spodobają, może zachęcimy ich do słuchania jego muzyki...



Wolfgang Amadeusz Mozart

Konferansjer 1: Witam serdecznie wszystkich gości na dzisiejszym wieczorze. Spotkaliśmy się, by uczcić wielkiego kompozytora Wolfganga

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

Amadeusza Mozarta. W tym roku przypada 250 rocznica jego urodzin.

Konferansjer 2: Rok 2006 został ustanowiony *Rokiem Mozarta*. Chcieliśmy się także włączyć w obchody tego jubileuszu, ponieważ osoba Mozarta jest nam bliska, chociażby ze względu na to, że w szkole uczymy się jego języka – to jest niemieckiego i poznajemy kraj jego pochodzenia – Austrię. Na początek wprowadzimy was w miłą nastrój utworem *Eine kleine Nachtmusik*.

Konferansjer 1: Mamy nadzieję, że wszyscy po wysłuchaniu tego utworu poczuli się lepiej. Naukowcy na podstawie wieloletnich badań dowiedli, że muzyka Mozarta wywiera na ludzi i na zwierzęta wielki wpływ, także leczniczy. Jest ona jasna, ma doskonałą formę i wysoką częstotliwość dźwięku. Podczas ćwiczeń przy niej, poprawiają się pamięć i koncentracja. Eksperymentalne wykorzystanie dźwięków jest też pomocne w leczeniu zaburzeń umysłowych i fizycznych. Dowiedziono, że utwory genialnego kompozytora redukują stres, ułatwiają zasypianie i pomagają dyslektykom, a nawet przynajmniej przejściowo podnoszą inteligencję.

Konferansjer 2: O, ja się poczułam wspaniale! Czuję, jak wzrasta mój iloraz inteligencji. Może posłuchajmy jeszcze czegoś.

Konferansjer 1: Za chwilę posłuchamy. Może wcześniej przybliżymy wszystkim postać Wolfganga. Mozarcie, zapraszamy Pana do nas.

Mozart: Guten Abend, meine Damen und Herren. Ich möchte Euch schnell etwas von mir erzählen. Ich bin am siebenundzwanzigsten Januar siebzeinhundertsechsfünfzig (27.01.1756) in Salzburg in Österreich geboren. Ich spielte Klavier und Geige. Als ich vier Jahre alt war, komponierte ich schon.

Konferansjer 2: Pan Mozart urodził się 27 stycznia 1756 roku w Salzburgu w Austrii. Grał na pianinie i skrzypcach a mając 4 lata zaczął już komponować.

Konferansjer 1: No tak. Już wiemy, dlaczego mówiono o nim „cudowne dziecko”.

Konferansjer 2: Herr Mozart, wie viel Werke haben Sie komponiert?

Mozart: Ich habe 24 Werke für Bühne, 51 Symphonien, 55 Konzerte für Instrumente mit Orchester, 78 Klavierwerke und Klaviersonaten, 38 Geigesonaten, 35 Quartette, 10 Quintette, und 19 Messen komponiert.

Konferansjer 2: No tak, niebywały dorobek, to ja Państwu powiem tylko w skrócie, ponad 670 utworów... Posłuchajmy teraz fragment z *Urowadzenia z Seraju – Ha, wie will ich triumphieren*.

Konferansjer 1: Przepiękny utwór! A to tylko fragment z tych 24 dzieł scenicznych, 51 symfonii, 55 koncertów na instrumenty solowe z orkiestrą, 78 sonat i dzieł fortepianowych, 38 sonat skrzypcowych, 35 kwartetów, 10 kwintetów i 19 mszy. Wow!

Konferansjer 2: Rzeczywiście! To niesamowite! Ale musimy dodać, że Mozart wiele zawdzięcza swojemu ojcu Leopoldowi, który był nauczycielem muzyki i który kierował jego karierą. To on organizował koncerty małego Wolfganga w całej Europie. Wolfgang miał też utalentowaną muzycznie siostrę, która grała na klawikordzie.

Konferansjer 1: Mozart koncertował początkowo w Paryżu, Londynie, Pradze, Hadze, Monachium, Zurychu, Lwowie i Wiedniu, gdzie następnie osiadł na stałe. Wielokrotnie odwiedzał też Włochy.

Konferansjer 2: Wolfganga Amadeusza Mozarta zalicza się do tak zwanej trójki klasyków wiedeńskich.

Mozart: Ja, ich gehörte zu so genannten Wiener Klassikern. Das waren meine Kollegen: Ludwig van Beethoven und Josef Haydn (*pokazuje portrety*).

Konferansjer 1: Do klasyków wiedeńskich zalicza się też Ludwika van Beethovena i Josefa Haydna.

Konferansjer 2: Tak, ale to *Requiem d-moll* Mozarta uchodzi za absolutne arcydzieło. Posłuchajmy fragmentu *Agnus Dei*.

Konferansjer 1: „*Wielkość Mozarta jako kompozytora wywodzi się z tego, co wielu określa jako piękno, głębia, ekspresyjność i emocjonalna subtelność oraz unikatowa wyobraźnia*”. To słowa muzykologów. A my dodajmy, że Mozart był wielki także dlatego, że skomponował tak wiele utworów w swoim niedługim życiu, żył tylko 35 lat.

Konferansjer 2: Wszyscy znawcy muzyki na całym świecie kochają muzykę Mozarta. Od imienia kompozytora nazwano powstałą w 1842 roku prestiżową akademię muzyczną Mozarteum. Od 1917 roku odbywa się Festiwal Salzburški *Salzburger Festspiele*. Gromadzi

tłumy melomanów. Co roku w przeddzień otwarcia jest inaugurowany tańcem z pochodniami, tzw. *Fackeltanz*. W ramach festiwalu są wystawiane opery, dramaty, odbywają się koncerty, projekcje filmów.

Konferansjer 1: Mozart stał się też bohaterem literackim. O jego życiu powstał również znany film Milosza Formana zatytułowany jego imieniem *Amadeusz*.

Mozart: Ja, ich empfehle euch den Film. Er ist sehr gut und zeigt schön mein Leben.

Konferansjer 2: Pan Mozart poleca wszystkim ten film i twierdzi, że jest naprawdę dobry. Tymczasem posłuchajmy jeszcze jednego utworu – uwertury do *Wesela Figara*.

Konferansjer 1: Dziękujemy bardzo. Współczesne ślady Mozarta są najbardziej dostrzegalne w Wiedniu i Salzburgu. W domu, w którym urodził się Mozart (*Mozarts Geburtshaus*) można zobaczyć skrzypce i klawikord, na których grywał. Zgromadzono tam również dekoracje sceniczne do jego przedstawień operowych.

Konferansjer 2: Na Makartplatz 8, w rezydencji Mozarta (*Mozarts Wohnhaus*) zorganizowano stałą ekspozycję instrumentów muzycznych z epoki. W Archiwum Mozarta przy Schwartstrasse 26-28 można oglądać znajdującą się niegdyś w Wiedniu niewielką chatkę drewnianą, w której Mozart napisał muzykę do *Czarodziejskiego fletu*.

Konferansjer 1: *A Czarodziejski flet* jest jedną z bardziej znanych oper Mozarta. Inne również znane to: *Don Giovanni*, *Wesele Figara* i *Così fan tutte*.

Konferansjer 2: Niestety, z przykrością muszę stwierdzić, że nie mamy tutaj możliwości technicznych do wystawienia opery, chociaż śpiewać potrafimy wspaniale.

Konferansjer 1: Ale zachęcamy wszystkich do słuchania muzyki Mozarta w każdej formie. A jeśli ktoś wybiera się w najbliższym czasie do Austrii, to niech odwiedzi Salzburg i Wiedeń.

Mozart: Vielen Dank für den Abend.

(sierpień 2006)

WARTO WIEDZIEĆ



Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszerszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- ▶ Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- ▶ Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

CZYTELNICY PISZA



Urszula Zalaśńska-Curyło¹⁾
Miechów

Język niemiecki i telewizja

Na każdym kroku spotykamy oferty kursów językowych – w telewizji, w gazetach, na stronach internetowych, plakatach – dla dzieci, dla młodzieży, dla dorosłych. Sceptycznie spoglądamy jednak na tytuły typu *Niemiecki w dwa tygodnie*. Wiemy, że nie można nauczyć się języka w parę tygodni, nie jest łatwo nauczyć się go nawet w kilka miesięcy. Języka ojczystego uczymy się od urodzenia – już od pierwszych dni życia słyszymy wokół siebie język polski. Po jakimś czasie mówimy pierwsze słowa, potem kilka słów, następnie pierwsze zdania. Do tego oglądamy... rodziców, rodzeństwo, otoczenie. Ponieważ do pojęcia „nauka” podchodzimy w sposób dość tradycyjny – musimy mieć konkrety – czas, miejsce, nauczyciela i przedmiot – więc nie nazywamy tak u niemowlęcia tego sposobu uczenia się języka i poznawania rzeczywistości. Jednak jest to cały czas nauka, nauka w środowisku naturalnym: wszyscy wokół mówią, używają języka ciała, otaczają nas przedmioty – czyli mamy obraz i głos. Języka ojczystego uczymy się w domu, na podwórku, w przedszkolu oraz... oglądając bajki w telewizji.

Jako uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej uczymy się czytać, pisać, opowiadać – bo potrafimy mówić już od paru lat. Czy nie da się tego naturalnego procesu zastosować w nauce języka obcego? Otóż da się – nawet jeśli rodzice nie znają języka obcego, mogą stworzyć chociaż częściowo naturalne środowisko swojemu dziecku. Najlepiej zacząć od przedszkolaka.

Małe dzieci w większości uwielbiają świat bajek, lubią więc je oglądać w telewizji – trzeba

im nawet ograniczać do niej dostęp. Wypróbowanym sposobem nauki języka obcego w wieku przedszkolnym jest słuchanie i oglądanie kreskówek i bajek. Tworzymy wtedy niemal środowisko naturalne do nauki języka. Czas uczenia się metodą oglądania i słuchania bajek – minimum jeden rok.

Instalujemy w domu zestaw satelitarny, jednocześnie mając świadomość, że ma on służyć do nauki języka obcego, czyli możemy oglądać telewizję tylko i wyłącznie w języku niemieckim. Antenę nastawiamy na satelitę Astra. Można tam wśród 30 programów znaleźć programy wyłącznie z bajkami dla dzieci w różnym wieku: *Super RTL*, *NICK*, *KiKa (Kinder Kanal)* i inne. Dorastające dziecko może zmieniać zamiłowania i wśród ponad 30 niemieckojęzycznych stacji zawsze znajdzie dla siebie coś, co będzie je interesowało i jednocześnie pozwalało na rozwijanie i wzbogacanie języka. Jeżeli chcemy wiedzieć, co będzie w telewizji, na www.tv-info.de znajdziemy potrzebne informacje. Nazw bajek i kreskówek nie trzeba tłumaczyć, po jakimś czasie dziecko samo powie, o czym to jest, co je interesuje i co chce oglądać, a zrozumienie filmów bez znajomości języka okaże się możliwe.

Wkrótce okaże się, że dziecko potrafi prowadzić proste dialogi, używa zwrotów świadomie i w odpowiednim miejscu, oraz – czego nie jest łatwo się nauczyć – wymawia słowa i zdania tak doskonale jak rodzimy użytkownik języka. Oczywiście idealnie byłoby, gdyby w domu był ktoś, z kim dziecko może podzielić się swoją radością

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Miechowie.

w zabawie językiem. Bo jest to nauka przez zabawę. Rodzice często mówią: „*teraz nie mam czasu się tym zajmować*”, lub „*ma czas na naukę, jak będzie w szkole*”. Zwlekanie z zapewnieniem dziecku możliwości nauki języka nie jest jednak korzystne. Małe dziecko bez trudu opanuje wymowę, nabierze gotowości do mówienia i chęci do przyszłej nauki. Tyle, że nauka to nie tylko szkoła lub kurs. Nieprawdą jest również, iż nauka języka obcego przeszkadza dziecku w opanowaniu języka ojczystego. Zdarza się, że w małżeństwach mieszanych dzieci mówią w językach swoich rodziców. Dziecka do niczego nie wolno zmuszać, natomiast należy chwalić jego każde najmniejsze nawet osiągnięcie, pobudzać zainteresowanie i pokazywać osoby znające języki obce, najlepiej z najbliższej rodziny.

Opisana koncepcja języka nie jest teorią spoza biurka nauczyciela języka, lecz wynikiem

doświadczenia – moja 7-letnia córka rozmawia po niemiecku po roku słuchania i oglądania bajek w języku niemieckim. Dzisiaj zaczyna się zastanawiać, co znaczy to czy inne słowo. Nie musi natomiast uczyć się na pamięć zwrotów typu: *es tut mir leid (przykro mi)*, *es tut weh (to boli)*, *das macht Spaß (to sprawia mi przyjemność)* – po prostu ich używa.

Dziecko uczy się przez oglądanie telewizji języka w prawie naturalnym środowisku. Potrafi reagować w sytuacjach życia codziennego – np. jeśli chce, to nie zawoła „o jej” tylko „oh weh”. Rodzice wysyłając dziecko na kurs języka są przeświadczeni, że skoro uczy się pod okiem fachowca, to przyniesie to wymierne efekty, czyli znajomość języka. Wyobraźmy sobie, jakie postępy będzie robić dziecko, jeśli miało już kontakt z językiem telewizji – będzie chętniej się uczyło i o wiele szybciej pozna ten język dogłębnie.

(wrzesień 2006)

Małgorzata Iwankiewicz, Alicja Witwicka¹⁾

Wrocław

Nie tylko matura

Reforma oświaty wprowadziła szereg zmian nie tylko w sposobie przeprowadzania egzaminu maturalnego, ale także w sposobie nauczania języka obcego. Wymagania egzaminacyjne sformułowane w *Informatorze Maturalnym* w postaci bloków tematycznych i obowiązującego materiału gramatycznego, obejmują ogromne obszary wiedzy i umiejętności językowych. Toteż główną troską nauczycieli szkół średnich i głównym celem ich działania jest sprostanie tym wymaganiom. Na tym koncentruje się ich praca na lekcjach języka obcego. Obejmuje ona dobór odpowiednich podręczników, gromadzenie i kserowanie materiałów pomocniczych, takich jak: interesujące teksty z poszczególnych dziedzin, obrazki, nagrania, a także przygotowywanie kolaży czy niekiedy samodzielne dydaktyzowanie tekstów na wzór tekstów maturalnych. Następnie całość wysiłków skupia się na wykorzystaniu każdej niemalże minuty lekcji na wpajanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności potrzebnych uczniom na egzaminie maturalnym. Od jego wyniku zależą przecież ich dalsze losy.

W tym miejscu zadajemy sobie jednakże pytanie, czy nie powinniśmy wygospodarować odrobiny czasu na podejmowanie innych działań, które również służą pogłębianiu wiedzy i zdobywaniu umiejętności posługiwania się językiem obcym, a które oprócz tego dostarczają naszym uczniom możliwości uczestniczenia w jakimś interesującym wydarzeniu i równocześnie przeżycia języka, którego się uczą inaczej niż tylko w warunkach szkolnych i wreszcie zdobycia takich doświadczeń, które wzbogacą ich na całe życie. Dzięki nim uczniowie mogliby poznać lepiej swoje pasje, zainteresowania i możliwości, a co może nie jest najważniejsze, ale też istotne dla poprawnego funkcjonowania w życiu szkolnym, dałoby im chwilę wytchnienia i możliwość zapomnienia na moment o pogoni za ocenami.

Znużone żmudnym przerabianiem zagadnień maturalnych oraz skupione na realizacji wszystkich treści i wymogów egzaminacyjnych, postanowiłyśmy urozmaicić nasze zajęcia i znaleźć czas na inne inicjatywy, które mogłyby przynieść

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

korzyści naszym uczniom. Przestałyśmy myśleć wyłącznie kategoriami „zdążyć – nie zdążyć” przeobrazić całość materiału i, tak jak dawniej w liceum czteroletnim, włączyłyśmy do naszej pracy dodatkowe działania aktywizujące uczniów do nauki.

Do takich działań należą:

► **Wycieczki do czytelnicy Instytutu Goethego przy Wojewódzkiej i Miejskiej Bibliotece Publicznej we Wrocławiu**

Organizujemy je zawsze na początku roku szkolnego i są one przeznaczone głównie dla uczniów klas pierwszych. Ich celem jest zapoznanie uczniów z księgozbiorem i zasadami funkcjonowania czytelnicy, a także z ideą i zakresem działalności Instytutu Goethego. Dzięki nim uczniowie w dalszym toku nauki samodzielnie korzystają z zasobów tej czytelnicy, wypożyczając przede wszystkim materiały dydaktyczne, audiowizualne oraz czasopisma.

► **Wycieczki dydaktyczne do Görlitz** (dokładnie opisane przez nas w numerze specjalnym 6/2003 *Języków Obcych w Szkole – My w Europie*)

Są to jednodniowe wyjazdy do położonego przy granicy polsko-niemieckiej miasta Görlitz. Program tych wycieczek obejmuje zwiedzanie zabytkowej Starówki oraz wykonanie przez uczniów zadań językowych. Są to np. wywiady na określony temat, które uczniowie muszą przeprowadzić z mieszkańcami miasta lub pozyskiwanie informacji w sklepach, zakładach usługowych, na dworcu, na poczcie, w biurze podróży itp. Zadania te mają na celu konfrontację wiedzy uczniów z realiami rodzimych użytkowników języka niemieckiego i sprawdzenie swoich kompetencji językowych w komunikacji. Niejednokrotnie jest to dla uczniów pierwszy pobyt za granicą, wymagający od nich równocześnie samodzielnego reagowania w konkretnych sytuacjach (przekraczanie granicy, rozmowy w sklepie, pytanie o drogę...).

► **Wymiana szkolna uczniów**

Szkoła nasza, jak wiele innych, prowadzi wymianę uczniów ze szkołami niemieckimi, która cieszy się ogromną popularnością. Gdy przed kilkoma laty z przyczyn obiektywnych wygasła dziesięcioletnia wymiana z Realschule w Schwieberdingen koło Stuttgartu, natychmiast podjęliśmy intensywne działania w celu pozyskania nowego partnera. Powodem tych starań była pewnego rodzaju luka odczuwana przez uczniów i nauczycieli, przyzwy-

czajonych do regularnych kontaktów ze stroną niemiecką. Obecnie współpracujemy z gimnazjum w Hanowerze. Za każdym razem zgłaszają się liczni chętni do wzięcia udziału w wymianie, zarówno w naszej szkole, jak i w szkole niemieckiej. Celem tych kontaktów jest zapoznanie uczniów z kulturą, historią i codziennością sąsiedniego kraju, a przede wszystkim umożliwienie im uczestniczenia w autentycznych sytuacjach językowych, doświadczania języka w warunkach naturalnych i niejednokrotnie w sytuacjach trudnych. Przebywanie z koleżanką lub z kolegą z obcego kraju przez prawie tydzień i uczestnictwo we wspólnych wycieczkach oraz projektach, stwarza niejednokrotnie sytuacje problematyczne pod względem językowym lub też komiczne. Uczniowie po takiej konfrontacji nabierają pewności siebie i zaczynają postrzegać język obcy jako rzeczywisty środek komunikacji, a nie tylko jako abstrakcyjny system znaków i dźwięków.

► **Uczestnictwo w wyjeździe do Niemiec w ramach opracowanego i przygotowanego przez nas projektu *Barokowe formy sztuki w muzyce, teatrze, sztuce i literaturze***

Przedsięwzięcie to było w całości zorganizowane z naszej własnej inicjatywy przy pomocy konsultanta języka niemieckiego z NKJO we Wrocławiu – Michaela Habenbachera. Również i tu główną ideą było skonfrontowanie uczniów z żywym językiem niemieckim używanym w warunkach autentycznych. Pomysł został jednak poszerzony o zapoznanie uczniów z historią i kulturą wybranego przez nas miejsca w określonej epoce historycznej. Rzeczą, która wydawała nam się najtrudniejszą do zrealizowania, a równocześnie od której zależała całość przedsięwzięcia, było znalezienie osób lub instytucji chętnych wesprzeć finansowo nasz projekt. Pieniądze były potrzebne na pokrycie kosztów podróży, noclegów, wyżywienia i biletów wstępu. Po usilnych i konsekwentnych zabiegach okazało się, że nie jest to niemożliwe. Sponsorami naszego wyjazdu był bank Volksbank w Wolfenbüttel oraz Stowarzyszenie Polsko-Niemieckiej Współpracy Kulturalnej „Teatr nad Odrą”.

Ze względu na znaczące kontakty M. Habenbachera z biblioteką Herzog–August–Bibliothek w Wolfenbüttel, zdecydowałyśmy się na wyjazd do tego niewielkiego miasteczka położonego niedaleko Hanoweru. Jako temat projektu wybrałyśmy barokowe formy sztuki ze względu na bogaty księgozbiór biblioteki dotyczący tej epoki historyczno-literackiej.

Oprócz pracy nad tekstami źródłowymi wycieczka obejmowała również zwiedzanie pomieszczeń muzealnych biblioteki, wykład na temat starodruków, zwiedzanie teatru, zapoznanie z zabytkami architektury w Wolfenbüttel i Braunschweigu oraz z malarstwem barokowym. Wyszliśmy z założenia, że niekoniecznie należy dopasowywać temat projektu do naszych zainteresowań i pragnień, ale że można skorzystać z tego, co jest nam dane i uczynić z nasuwającego się tematu rzecz dla uczniów wiele zajmującą i interesującą. Tak też okazało się. Początkowe zdumienie uczniów doborem tematu ustąpiło miejsca fascynacji i pewnego rodzaju podziwowi możliwości barokowych form wyrazu we wszelkich dziedzinach działalności twórczej.

Wyjazd do Wolfenbüttel został poprzedzony cyklem lekcji przygotowującym uczniów zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym. Wszystkie podejmowane przez nas działania skupiały się wokół tematu przewodniego i zaowocowały zdobyciem przez uczniów wiedzy na temat tej epoki. Jednakże najważniejszym osiągnięciem jest to, że przyczyniły się do poszerzenia wiedzy językowej i dały im możliwość zdobycia nowych doświadczeń. Pobyt w Wolfenbüttel to niezapomniane dla nas wszystkich chwile. Uczniowie uczestniczący w tym projekcie dobrze zdali egzamin maturalny, w związku z czym potwierdziło się nasze przypuszczenie, że warto odejść na chwilę od zagadnień programowych bez uszczerbku dla końcowego wyniku nauczania.

► Międzynarodowy projekt Socrates-Comenius

W roku szkolnym 2005/2006 nasza szkoła znalazła się w gronie beneficjentów edukacyjnego programu Unii Europejskiej Socrates-Comenius i realizuje trzyletni projekt partnerskiej współpracy wraz ze szkołami z Danii, Czech, Łotwy i Niemiec.

Tytuł brzmi „Pamiętnik pokoleń. Życie młodzieży po obu stronach *żelaznej kurtyny*”. Uczniowie mają za zadanie przeanalizować życie trzech generacji – swojej własnej oraz pokolenia rodziców i pokolenia dziadków w okresie ich młodości. Realizowany jest na lekcjach języka ojczystego, historii i WOS-u oraz na lekcjach przedmiotów artystycznych. Do udziału w realizacji tego projektu przystąpiło wiele klas. Zainteresowanie ze strony uczniów wynika zarówno z możliwości kontaktów z kolegami z zagranicy (wyjazd lub podejmowanie gości w swoich domach), ale również z chęci zaangażowania się w zadania inne niż tylko wynikające z programu nauczania.

Językiem roboczym, służącym do komunikacji w realizacji zadań jest język niemiecki, ale kontakty z młodzieżą z tak wielu krajów stwarzają możliwości porozumiewania się także w języku angielskim oraz przyczyniają się do zetknięcia się z innymi językami. Podczas pracy nad projektem z satysfakcją obserwujemy zaangażowanie uczniów, ich dojrzałe postawy, ciekawość, otwartość i tolerancję wobec innych kultur, umiejętność komunikowania się i współpracy. Porównanie życia młodych ludzi w różnych okresach historycznych i w różnych krajach daje uczniom możliwość uświadomienia sobie własnej tożsamości oraz roli w zjednoczonej Europie.

Analizując i podsumowując nasze dotychczasowe działania, jesteśmy przekonane o zasadności ich podejmowania. Oprócz opisanych już korzyści wynikających z uczestnictwa uczniów w różnych projektach, warto podkreślić znaczenie rosnącej u nich motywacji do nauki języka obcego, co ostatecznie prowadzi do osiągnięcia celu nadrzędnego – takiego opanowania języka, które umożliwia skuteczną komunikację i pomyślne zdanie egzaminu maturalnego.

(czerwiec 2006)

Monika Krotoszyńska¹⁾

Września

Dialekty w Niemczech

Trudno jest – goszcząc u naszych zachodnich sąsiadów – nie zainteresować się dialektami.

Podczas którejś z takich wizyt stwierdziłam, że warto przeprowadzić zajęcia z praktycznej nauki

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrześni.

języka niemieckiego ze studentami – przyszłymi nauczycielami – właśnie o dialektach. Choć języka niemieckiego, tak samo zresztą jak i polskiego, naucza się w jego formie literackiej, określanej mianem *Hochdeutsch*, to jednak w Niemczech kultywuje się tradycję podtrzymywania dialektów regionalnych. W radiu czy telewizji można usły-



ścić czy zobaczyć audycje w dialekcie charakterystycznym dla danego obszaru geograficznego. Nie łatwo jest je zrozumieć i często też dialekty są przyczyną zakłócenia procesu komunikacyjnego.

Aby to uanoocnić wykorzystałam rysunek, zamieszczony w jednym z dawno wydanych podręczników do nauki języka niemieckiego.



Deutsch mal anders 4, s. 22²⁾

Deutsche Dialekte – Projekt, tak zatytułowałam zajęcia. Na początku postarałam się przybliżyć studentom temat projektu. Przedstawiłam i zaprezentowałam dialekty oraz wskazałam ich lokalizację na mapie.

Po krótkim wprowadzeniu studenci zabrali się do pracy. Podzielili się na grupy. Każda grupa wybrała sobie jeden z dialektów, który najbardziej ją zainteresował i na nim skupiła swoją pracę. Zadanie każdej grupy polegało na przygotowaniu krótkiej charakterystyki danego dialektu i określeniu miejsca jego występowania. Gdy zgromadzili wystarczająco dużo materiału, jedna osoba z każdej grupy prezentowała pracę na forum.

Posługiwaliśmy się różnymi materiałami – słownikami, tekstami z prasy lokalnej, tekstami literackimi, Internetem. To studenci mieli dotrzeć do różnych źródeł, zebrać odpowiednie informacje i dokonać ich selekcji. Po części teoretycznej następowała część praktyczna, w czasie której słuchacze prezentowali krótkie teksty napisane gwarą. Zadziwiło ich, że w Niemczech istnieje aż tyle dialektów, czasami po kilka w jednym landzie. Jedynym landem wolnym od dialektów jest Dolna Saksonia

(Niedersachsen), choć i tam powoli obserwuje się wpływy dialektu zwanego *friesisch*.

Oto przykłady³⁾, jakie im zaprezentowałam:

- ▶ *Matka*: Czy byłeś na rynku zrobić zakupy?
- ▶ *Frycuś*: Tak, kupiłem trzy kilogramy ziemniaków, 250 g masła, słoik dżemu z czarnej porzeczki i paczkę spaghetti.

Niemieckie, literackie tłumaczenie tego dialogu to (*Hochdeutsch*):

- ▶ *Mutter*: Warst du auf dem Markt einkaufen?
- ▶ *Fritzchen*: Ja, ich habe drei Kilogramm Kartoffeln, 250 g Butter, ein Glas Johannisbeer – Marmelade und eine Packung Spaghetti gekauft.

W jednym z dialektów w Badenii-Württembergi, zwanym *schwäbisch* (w sumie funkcjonują tam aż cztery) brzmi on następująco:

- ▶ *Muadr*: Warsch auf 'm Margd aikaufa?
- ▶ *Fritzele*: Ja, i hau drei Kilo Erdäpfel, zwoihondertfufzg Gramm Budder, oi Glas Johannisbeer Marmelade ond a Paggung Schbagheddi gekauft.

W Saksonii ten sam dialog brzmi jeszcze inaczej:

- ▶ *Warste uff 'm Markt einkooften?*
- ▶ *Ja, isch hab drei Kilo Kardoffeln, e halbes Pfund Butter, e Glas Johannisbeermarmelade und e Päckel Spaghetti gekooft.*

²⁾ Pfeiffer W., Drażyńska-Deja M., Karolak C. (1987). *Deutsch mal anders* 2. Warszawa: WSiP.

³⁾ Przytoczone przeze mnie dialogi pozyskałam od mieszkańców tych regionów.



Legende



Myślę, że naprawdę warto zachęcić uczniów/studentów do zainteresowania się niemieckimi dialektami. Właśnie taką formą języka posługują się Niemcy i nikomu nie wydaje się dziwne, że osoba, która przyjechała na przykład z Kolonii, mówi trochę innym językiem

niemieckim. Bo jak powiedział Johann Wolfgang von Goethe: „*Każdy region kocha swój dialekt. Jest on przecież elementem, z którego dusza czerpie oddech. To przecież poprzez dialekt rozpoczyna się język mówiony*”.

(październik 2005)

Janusz Leśniak¹⁾
Poznań

Dysgrafia i dysortografia na lekcji języków obcych. Uwagi praktyczne

Nie raz na sprawdzianie czy kartkówce uczeń informuje, że jest dyslektykiem²⁾ i prosi o specjalne traktowanie. Nauczyciele, nie zawsze znający problemy uczniów dyslektycznych, często traktują takiego ucznia pobłażliwie. Czy jednak słusznie?

Wielu nauczycieli jest zdania, że liczba uczniów z problemami dysgrafii i dysortografii narasta z roku na rok. Powołują się tu na opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych, zawiadamiających o konieczności szczególnego podejścia w takich przypadkach. Nie brak jednak i ocen uspokajających, według których problem ten nie ma jednak tendencji wzrostowej, że istniał od zawsze, a nawet od lat jest na mniej więcej takim samym poziomie. To, że szkoły otrzymują coraz więcej opinii z poradni, wynika jedynie ze wzrostu świadomości istnienia tego problemu wśród rodziców, którzy dowiadując się o nim ze środków masowego przekazu coraz częściej wysyłają swoje dzieci na badania diagnostyczne.

Jakkolwiek by nie było, należy jeszcze zwrócić uwagę na dwa czynniki sprzyjające rozwojowi zjawisk dysortografii i dysgrafii. Po pierwsze, na pewno walce z trudnościami w pisaniu nie pomogła likwidacja istniejących swego czasu w szkołach

podstawowych lekcji z kaligrafii. Po drugie, skoro obecnie można wszystko napisać na komputerze, uczeń nie przywiązuje już wagi nie tylko do kształtu i czytelności swojego pisma, ale nawet do popełnianych błędów ortograficznych, ponieważ mogą być one wychwycone automatycznie przez edytory tekstu.

Nauczyciel powinien jednak wiedzieć, którzy uczniowie mają dysgrafię i dysortografię. Jeżeli nie zainteresuje się tym, może się zdarzyć, że w czasie wywiadówki spotka się z atakiem rodzica twierdzącego, że szkoła nic sobie nie robi z opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zauważmy, że w dzienniku klasowym znajduje się specjalna rubryka, do której wychowawca ma obowiązek wpisywać takie informacje. Dzięki temu każdy nauczyciel może się dowiedzieć, jakie problemy mają uczniowie. O tym, że problem istnieje, świadczy choćby fakt, że już nawet przed podjęciem decyzji o złożeniu dokumentów do danej szkoły, na przykład w czasie tzw. drzwi otwartych, zarówno rodzice, jak i przyszli uczniowie pytają, czy szkoła uwzględni opinie z poradni? Jest rzeczą oczywistą, że odpytywany na tę okoliczność nauczyciel nie odpowie przecząco. Jednak w praktyce jest z tym dość różnie.

¹⁾ Dr Janusz Leśniak jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.

²⁾ Tu wyjaśnijmy terminy: dysleksja to trudności w opanowaniu poprawnego czytania, spowodowane wycinkowymi dysfunkcjami mózgu (*Encyklopedia Podręczna* (2001), Kraków: Wyd. Kluczyńskiego, s. 207). Jednak, w przypadku sprawdzianu nie o czytanie, lecz o pisanie chodzi. Do opisu takich dysfunkcji służą terminy szczegółowe – *dysortografia*, czyli trudności w opanowaniu ortografii i *dysgrafia*, czyli trudności w opanowaniu poprawnego kształtu oraz czytelności pisma. Mimo istnienia tych terminów panuje opinia, że właściwie wszystkie dysfunkcje związane z zaburzeniami czytania, ortografii oraz kształtem pisma można nazwać *dysleksją*. Nie służy to jasności opisu problemu. Dodajmy, że taka interpretacja byłaby jeszcze do przyjęcia, gdyby wszystkie z podanych wyżej dysfunkcji występowały jednocześnie. Jednak wcale tak być nie musi. Dla przykładu osoba z dysleksją wcale nie musi mieć dysortografii czy dysgrafii. Ponieważ artykuł ten dotyczy dysfunkcji związanych z pisaniem, będę używał terminów dysgrafia i dysortografia.

W opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych są zawarte zalecenia o tym, że:

- ▶ uczniom z dysgrafią powinno się zapewnić wydłużony czas realizacji prac pisemnych,
- ▶ prace uczniów z dysortografią powinno się oceniać według specjalnych kryteriów.

Ma to wyglądać w ten sposób, że po zakończeniu sprawdzianu czy kartkówki przez uczniów bez opisywanych dysfunkcji nauczyciel powinien zająć się uczniami z dysgrafią, przeznaczając dalsze minuty na dokończenie przez nich pracy pisemnej.

Z praktyki nauczania języków obcych widać dwie możliwości rozwiązania tego problemu:

- ▶ Nauczyciel koncentruje swoją uwagę na uczniach dalej piszących sprawdzian. Nie zajmuje się niczym innym. Tracą na tym uczniowie, którzy skończyli wcześniej sprawdzian.
- ▶ Nauczyciel prowadzi lekcję, gdy uczniowie z dysfunkcjami kończą sprawdzian. Jakość takiej lekcji nie będzie zbyt wysoka, skoro jednocześnie musi kontrolować uczniów, którzy jeszcze piszą swoje prace.

Uczniowie z dysgrafią i dysortografią powinni uczęszczać na zajęcia organizowane czy to przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną, czy przez pedagoga albo psychologa szkolnego. Czasem słyszy się, że właściwie każdy nauczyciel języka obcego jest w stanie pomóc takim uczniom. Jednak, jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie rozmów z psychologami, zajmującymi się problemami trudności w pisaniu i czytaniu, sprawa nie jest taka prosta. Dla przykładu w programie komputerowym *Dyslektyk 2*, opracowanym przez Polskie Towarzystwo Dyslektyczne, znajdują się zadania wielokrotnego wyboru, tzw. zadania z luką w odniesieniu do nauczania języka polskiego, np.:

___ a b a

W puste miejsce uczeń powinien wstawić jedną z form: rz lub ź. Tylko jedna z tych form jest prawidłowa. W przypadku wyboru formy nieprawidłowej komputer natychmiast dokonuje korekty. Może się zdarzyć, że znający ten program np. nauczyciel anglista da podobne zadanie uczniom na sprawdzianie z języka angielskiego. Jednak nie będąc specjalistą, nie wie,

że uczeń z dysortografią wybierze rozwiązanie (często nieprawidłowe), co do którego słuszności będzie przekonany. Zapamięta to błędne rozwiązanie i będzie je dalej powielał. Zauważmy, że w przypadku programu komputerowego błędne rozwiązanie jest natychmiast korygowane. Natomiast w przypadku, kiedy zadanie wielokrotnego wyboru otrzyma osoba z dysortografią na sprawdzianie, musi ona czekać tydzień lub dwa, zanim jej praca nie zostanie poprawiona. W tym czasie jej przekonanie o prawidłowości błędnego zapisu będzie narastać.

W przypadku uczniów z dysortografią są zalecane różne ćwiczenia wyłącznie z formami prawidłowymi, których wykonanie ułatwia ich zapamiętanie, jak na przykład utrwalanie tego samego wyrazu w różny sposób: pisanie pismem drukowanym, ukośnym, niedominującą (najczęściej lewą) ręką, kolorowymi mazakami itp.

Coraz większa liczba uczniów wymaga indywidualnego traktowania z uwagi na dysgrafię i dysortografię. Skoro uczniowie dysgraficy mają stwierdzone problemy z czytelnością pisma (często także skarżą się na męczenie się ręki podczas dłuższego pisania), można im pomóc, przygotowując dla nich indywidualną formę sprawdzianu pisemnego. Zamiast, na przykład, przepisywania poleceń, mogą oni otrzymywać przygotowaną przez nauczyciela kartkę z gotowymi pytaniami. Można też w uzasadnionych przypadkach oceniać ich prace łagodniej, koncentrując się raczej na wartościach merytorycznych. Można też zastanowić się, w jaki inny sposób wyegzekwować od ucznia sprawdzenie jego wiadomości pisemnych, ograniczając proces pisania, np. przez zastosowanie tabel czy innych form odpowiedzi. Cały jednak czas należy ich zachęcać do ćwiczeń, które stosowane systematycznie pomogą im pokonać te dysfunkcje. Nauczyciel języka obcego nie powinien też podchodzić do poruszonego tematu jako jedynie domeny psychologa i pedagoga. Aby jednak nie popełniać błędów, dobrze byłoby wcześniej ukończyć organizowane przez Polskie Towarzystwo Dyslektyczne kursy specjalistyczne lub przynajmniej zajrzeć do podstawowej lektury³⁾.

(styczeń 2006)

³⁾ Patrz, np. artykuły Anny Jurek – numery 1-6/2004 *Języków Obcych w Szkole*.

Kasia zawsze maluje paznokcie na zielono, czyli o potrzebie personalizacji

Wiele różnych prac zostało już poświęconych sztuce skutecznego nauczania języków obcych. Zagłębiając się w fachową literaturę oraz prowadząc obserwacje moich lekcji dochodzę do wniosku, iż warunkiem skutecznego nauczania każdego przedmiotu, a w szczególności języka obcego – środka komunikacji międzykulturowej i międzynarodowej – jest między innymi zrozumienie przez nauczycieli koncepcji hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa²⁾. Twierdził on, iż ludzkie zachowania są uzależnione od stopnia zaspokojenia różnego rodzaju potrzeb, do których należą np. potrzeba zaspokojenia głodu, pragnienia, dostarczenia odpowiedniej ilości snu, zapewnienia poczucia fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa, ale ważne jest również zaspokojenie potrzeb natury estetycznej, na przykład potrzeby piękna czy potrzeby poznawania i rozwijania własnej osoby (*self-realisation, self-actualisation*). Maslow przedstawił hierarchię ludzkich potrzeb w postaci piramidy, u podstaw której leżą te podstawowe, fizjologiczne, wierząc, iż zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu jest możliwe tylko wtedy, gdy zostaną zaspokojone te pierwotne.

Ktoś może spytać, jakie jest powiązanie personalizacji z teorią Masłowa. Otóż zakładając, iż przychodzący na lekcje uczniowie są wyspani, najedzeni i niezestresowani (widzą w nauczycielu życzliwego przewodnika po świecie wiedzy a nie bezwzględne sędziego), można przyjąć, iż ich elementarne potrzeby są zaspokojone. W klasie dążą więc do realizacji potrzeb wyższego poziomu z piramidy Masłowa. Zadaniem nauczyciela jest dzielenie się z uczniami wiedzą w taki sposób, aby umożliwić im samopoznanie i rozwinięcie własnego potencjału. Aby urzeczywistnić tę koncepcję, powinien on postarać się stworzyć w klasie taką atmosferę, w której uczniowie nie będą czuli się anonimowymi, nauczany „podmiotami”, ale aktywnymi, tj.

zaangażowanymi uczuciowo poszukiwaczami wiedzy o języku i o sobie.

Nie jest możliwe stworzenie takiej atmosfery, jeśli nauczyciel nie zna swoich uczniów. I nie chodzi tu bynajmniej o znajomość imion czy nazwisk, gdyż posługiwanie się nimi, a w szczególności imionami, uważam za obowiązek każdego nauczyciela. Mam raczej na myśli głębsze poznanie osób, z którymi spotykamy się przynajmniej dwa razy w tygodniu. W tym momencie nauczyciele mogą zarzucić mi tworzenie utopijnych teorii twierdząc, iż przy tak napiętym planie pracy trudno jest jeszcze wygospodarować czas na poznawanie każdego ucznia z osobna. Ponieważ w swej pracy staram się być refleksyjnym praktykiem, który obserwuje, wyciąga wnioski i sprawdza swe pomysły w praktyce, pragnę podzielić się znanym zresztą pomysłem, który wykorzystany w klasie językowej przybliży nauczycielowi sylwetki uczniów. Realizacja tego pomysłu podczas zajęć języka obcego nie nastręczy wielu trudności organizacyjnych, a może przynieść wspaniałe rezultaty w postaci:

1. Pogłębienia relacji uczeń-nauczyciel (uczniowie z pewnością docenią działania nauczyciela zmierzające do poznania ich jako indywidualnych osób wraz z ich zainteresowaniami, pasjami, planami na przyszłość i odpowiedzą większym zaufaniem, zaangażowaniem i otwarciem się na pomysły nauczyciela).
2. Uniknięcia wielu problemów dyscyplinarnych (uczeń, który czuje, że jako osoba nie jest obojętny nauczycielowi, że liczy się to, co myśli i czuje, nie będzie miał potrzeby zwracania na siebie uwagi nieodpowiednim zachowaniem).
3. Zaangażowania uczniów w zajęcia lekcyjne (jeśli nauczyciel stworzy uczniom możliwość dzielenia się swoimi przemyśleniami, pomysłami i poglądami, z pewnością łatwiej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie.

²⁾ Maslow A. H. (1970), *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.

zachęci ich do pracy, niż zlecając wykonanie kolejnych, w żaden sposób nie związanych z życiem uczniów, ćwiczeń leksykalnych czy gramatycznych).

Za potrzebą personalizacji przedmiotu nauczania przemawia jeszcze wiele różnych argumentów. Myślę, że powyższe trzy są wystarczająco silne i przekonujące, aby zachęcić do zastanowienia się, jak lepiej odpowiedzieć na tę tak ważną dla uczniów potrzebę.

Jeśli powyższe argumenty są zachętą do chwili refleksji, to z pewnością towarzyszy jej pytanie, w jaki sposób można zbierać informacje o uczniach nie tracąc przy tym lekcji. Odpowiedź jest prosta. Kolekcjonowanie informacji musi dokonywać się w języku obcym. Dziękując się własnym doświadczeniem twierdzę, iż jedną z najciekawszych, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela, form są uczniowskie projekty – rodzaj wypracowań wzbogaconych zdjęciami, wycinkami z gazet, biletami z koncertów czy innych imprez kulturalnych, których treść jest poświęcona wskazanemu przez nauczyciela tematowi, np. *Moja rodzina, Jak spędzam czas wolny, Moje najlepsze wakacje, Mój najlepszy przyjaciel* itp. w zależności od zrealizowanego materiału leksykalnego i gramatycznego. Przy realizacji tego typu projektów sprawą konieczną jest, aby uczeń posiadał odpowiednią wiedzę językową umożliwiającą mu realizację powierzonego zadania. W ten sposób nauczyciel piecze przyszłowiowe „dwie (a nawet trzy) pieczenie przy jednym ogniu”.

- ▶ Sprawdza, czy uczeń potrafi w praktyce poprawnie zastosować nowo zdobytą wiedzę.
- ▶ Poznaje swego ucznia jako osobę, a nie tylko anonimowego członka danej klasy.
- ▶ Pomaga uczniowi zwerbalizować opinie

i przekonania dotyczące różnych aspektów jego życia, np. rodziny, przyjaciół, planów na przyszłość.

Tych uczniów, którzy nie chcą rozstawać się z ukochanymi zdjęciami i pamiątkami, zachęcam do oddawania mi swoich projektów na dyskietkach. Nie ukrywam, że elektroniczna forma pracy ma dodatkową zaletę nad formą tradycyjną – zajmuje mniej miejsca a przy tym, ponieważ uczniowie nie nalegają na zwrot projektów ze względu na zawarte tam, np. rodzinne zdjęcia, mogą je umieścić w elektronicznym portfolio danego ucznia, gdzie gromadzę wszystkie jego czy jej prace.

Moja mała „baza danych” pozwala mi obserwować, jakie postępy językowe robią moi uczniowie i co sprawia im trudności, a przy tym stanowi cenne źródło informacji o uczniu. Zdobytą tą drogą wiadomości staram się wykorzystywać na lekcji. Na przykład podczas testu proszę uczniów o przetłumaczenie na język angielski lub odwrotnie zdań zawierających fakty z ich życia:

- ▶ *Tom's sister's name is Lena.*
- ▶ *Krzysz loves playing his guitar.*
- ▶ *Janusz would like to be a stuntman.*

Im ciekawsze zdania wymyślam, tym więcej uśmiechów widzę na twarzach moich uczniów, zaś osoba, której imię wymienię w zdaniu, czuje się w pewien sposób wyróżniona. I właśnie o to chodzi. Nasi uczniowie muszą czuć się szczególnie, dostrzeżeni.

Zachęcam do wypróbowania opisanej przeze mnie formy zbierania informacji, a z pewnością przyniesie ona dużo dobrych owoców oraz stanie się inspiracją do dalszych działań, zmierzających do udoskonalenia własnego warsztatu pracy.

(maj 2006)

Wanda Grzymkowska¹⁾

Mława

Ankieta – Nauczyciel w oczach ucznia

W nr 3/2006 r. *Języków Obcych w Szkole* przeczytałam artykuł pani Małgorzaty Stel-

mach²⁾, w którym autorka zachęca nauczycieli języków obcych do przeprowadzania ankiet

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 w Mławie.

²⁾ Małgorzata Stelmach (2006). *Przydatne dla nauczycieli*, w „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2006, s. 163.

wśród swoich uczniów. Z nich, jak sama przyznaje, dowiaduje się dużo o uczniach i o sobie. Pracuję już 35 lat (rusycystka w szkole średniej) i wydawałoby się, że mając „taki” staż, wiem o sobie wszystko, a to, co myślą o mnie uczniowie, nie powinno mieć już dla mnie większego znaczenia, to jednak od wielu lat przeprowadzam ankiety na swój temat. Regularnie co roku (od 1997 r.) w kilku klasach uczniowie wypełniają ankietę pod tytułem: *Nauczyciel w oczach ucznia*.

Swego czasu jedna z gazet krajowych zamieściła na swych łamach wzór takiej ankiety, a autor artykułu zachęcał nauczycieli do jej wykorzystania. Pomysł mi się spodobał, tym bardziej, że pytania zawarte w ankiecie są konkretne i jest w niej pięć możliwości odpowiedzi. Również uczniom pomysł z ankietami spodobał się. Sugerowali nawet, by je przeprowadzali wszyscy nauczyciele. By zachować całkowitą anonimowość, uczniowie siedzą pojedynczo (grupy 10-15 osób), a w ankiecie mają do wstawienia tylko znak „X” przy wybranej odpowiedzi.

Z wynikami ankiet zapoznają uczniów, którzy je wypełniali, natomiast na zebraniu Komisji Przedmiotów Humanistycznych informuję o fakcie ich przeprowadzenia. Traktuję ankietę *Nauczyciel w oczach ucznia* jako swoiste mierzenie jakości mojej pracy. Przeprowadzając ją corocznie, podobnie jak pani M. Stelmach, dużo się o sobie dowiaduję. Mam wówczas możliwość porównywania wyników swojej pracy i wyciągania wniosków – z pożytkiem i dla siebie, i dla uczniów. I chociaż wyniki ankiet są dla mnie najczęściej satysfakcjonujące (materiały do wglądu od 1997 r.), to nigdy nie ma tak, by nie mogły być lepsze.

Ankieta zawierała początkowo jedenaście pytań. Po niewielkiej korekcie zostawiłam dziewięć.

Anonimowa ankieta uczniowska – Nauczyciel w oczach ucznia

Imię i nazwisko nauczyciela:

.....

Jakiego przedmiotu uczy:

.....

Odpowiadając na każde z pytań, zaznacz krzyżykiem tylko jedną wybraną przez siebie odpowiedź.

1. Czy nauczyciel potrafi cię zaciekawić przedmiotem, którego uczy?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
2. Czy twoim zdaniem nauczyciel jest zaangażowany i przygotowany do pracy na lekcji?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
3. Czy twoim zdaniem nauczyciel jasno tłumaczy zagadnienia na lekcjach?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
4. Czy twoim zdaniem nauczyciel dobrze wykorzystuje czas na lekcji?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
5. Czy nauczyciel potrafi utrzymać dyscyplinę w klasie?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
6. Czy jesteś informowany o zasadach oceniania, które stosuje nauczyciel?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
7. Czy twoim zdaniem sprawiedliwie ocenia uczniów?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
8. Czy twoim zdaniem chętnie odpowiada na pytania uczniów?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –
9. Czy okazuje ci życzliwość i sympatię?
zdecydowanie tak – raczej tak –
zdecydowanie nie – raczej nie –
trudno powiedzieć –

(sierpień 2006)

SPRAWOZDANIA



Anna Włodarczyk-Dudzić¹⁾

Katowice

Międzynarodowe projekty eTwinning kolejną propozycją realizowania ścieżki europejskiej w szkole

Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji od lat wspiera uczestnictwo w projektach realizowanych we współpracy z różnymi szkołami europejskimi. Jedną z takich propozycji jest program e-learning, umożliwiający projekty eTwinning, skierowane na łączenie i współpracę bliźniaczych szkół podstawowych i średnich w Europie za pomocą technologii komunikacyjno-informacyjnej (ICT). Szczegółowe informacje można znaleźć na stronie www.etwinning.net, prowadzonej w sposób bardzo czytelny oraz wyposażonej w szczegółowy instruktaż, obejmujący wszystkie niezbędne czynności – od znalezienia europejskiego partnera przez dokumentację prowadzonych działań.

Chciałabym opisać swoje doświadczenia nabyte podczas realizacji projektu, którym zajmowałam się z grupą uczniów w roku szkolnym 2005/2006. Z perspektywy czasu widzę tylko plusy nowego kontaktu, w naszym przypadku ze szkołą w Atenach, który zaowocował ośmioma zadaniami powstałymi z wykorzystaniem Internetu. Projekt został nagrodzony odznaką jakości oraz znalazł się wśród laureatów II konkursu *Nasz projekt eTwinning*.

Oto krótkie przedstawienie zrealizowanych zadań.

1. Wrzesień – *Poznajmy się* – wypełnianie ankiet na temat zainteresowań oraz prezentacja PowerPoint przedstawiająca uczniów biorących udział w projekcie.
2. Październik – *Jak wiele o sobie wiemy?* – przygotowanie ulotek o mieście partnera – uczniowie greccy o Katowicach, polscy o Atenach; zadanie w programie Word.
3. Listopad – *Model współczesnej rodziny* – analizy statystyczne, opis typowych świąt rodzinnych, roli osób starszych i warunków mieszkaniowych polskich i greckich rodzin zakończone prezentacją PowerPoint.
4. Grudzień – *Zajęcia dodatkowe w szkole* – sposoby rozwijania indywidualnych zainteresowań po zajęciach szkolnych, prezentacje kótek, organizacji i klubów działających w szkole; zadanie zrealizowane w programie Word.
5. Styczeń – *Nasze pasje i zainteresowania* – indywidualne wystąpienia uczniów opowiadających o swoich zainteresowaniach i elementach kultury narodowej; nagrane na kasecie wideo.
6. Luty – *Muzyka klasyczna mojego kraju* – poznanie najwybitniejszych przedstawicieli muzyki klasycznej obu krajów; prezentacje w PowerPoint.
7. Marzec – *Muzyka współczesna mojego kraju* – prezentacje kierunków współczesnej muzyki słuchanej przez młodzież; prezentacje w PowerPoint.
8. Kwiecień – *Edukacja w moim kraju* – organizacja systemu oświaty, rodzaje szkół, egzaminy,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Katowicach.

możliwości kształcenia wyższego w naszych krajach; zadanie w programie Word.

Nadrzędnym celem projektu było zaangażowanie uczniów w realizację zadań stymulujących posługiwanie się językiem angielskim przy jednoczesnym poznawaniu bogatej kultury Grecji. Zadania realizowane drogą internetową były nakierowane na poznanie kultury i życia codziennego obu krajów. Uczniowie poznawali polski i grecki świat młodych ludzi, porównywali systemy edukacyjne, modele rodziny, analizowali tradycje literackie i muzyczne.

Zgodnie z ustalonym przez obie strony harmonogramem działań w każdym miesiącu realizowaliśmy jedno zadanie, które następnie przesyłaliśmy sobie nawzajem pocztą elektroniczną. Projekt obejmował różne formy pracy uczniów – od działań indywidualnych, rozwijających samodzielność i kreatywność, przez pracę w grupie kształcącą umiejętność planowania i organizowania. Każde zadanie uczyło gromadzenia, ale przede wszystkim selekcjonowania informacji. Projektem kierowało 2 nauczycieli, którzy byli w ciągłym mailowym kontakcie, dyskutowali, porównywali i oceniali rezultaty pracy uczniów. Wszystkie zadania zostały opisane i zamieszczone na stronie internetowej szkoły <http://www.xlo.pl>.

Cztery z zadań zostały zrealizowane w formie prezentacji Power Point; trzy – w programie Word, jedno – w formie nagrania na kasecie video oraz CDrom-ie. Uczniowie wykorzystywali wiedzę informatyczną i wykonywali zadania sto-

sując w praktyce informacje teoretyczne. Jedną z korzyści było kształtowanie odpowiedzialności za wykonanie otrzymanego zadania. Każdy z nich był koordynatorem jednego zadania, czuwał nad tempem pracy i efektem finalnym.

Kontakt z inną kulturą poszerzył znacznie horyzonty młodzieży i sposób postrzegania świata. Stali się z pewnością bardziej świadomymi Europejczykami. Niektóre z zadań wpasowały się w program szkolny. Stworzenie własnego profilu ucznia odpowiadało pierwszym lekcjom w nowej szkole, ponieważ wszyscy uczniowie zaangażowani w projekt rozpoczęli naukę w tym roku. Kiedy rozmawialiśmy o muzyce obu narodów, systemach edukacyjnych lub modelach rodziny, dyskusje te stanowiły element lekcji na temat różnorodności kulturowej Europy. Jak dowiodły tego zrealizowane zadania, uczniowie w obu krajach słuchają muzyki zagranicznej i narodowej. Obie szkoły są otwarte na międzynarodowe kontakty, ale konsekwentnie kultywują własne tradycje.

Podsumowując kilkumiesięczną pracę nad projektem eTwinning, chciałabym podkreślić jego rolę w inspirowaniu kreatywnej pracy uczniów oraz ich autonomii, poznawaniu europejskiego partnera i jego kultury oraz praktycznym posługiwaniu się językiem angielskim. Uczniowie podróżowali bez paszportu oraz nakładów finansowych, posiłkując się językiem angielskim, co ma niebagatelną rolę w kształtowaniu zainteresowania światem. Gorąco zachęcam wszystkich do aktywnego włączenia się w projekty eTwinning.

(czerwiec 2006)

Alicja Śniadecka¹⁾
Namysłów

Międzykulturowe spotkanie młodzieży – „querbeet”

Gimnazjum w Smogorzowie jak co roku uczestniczyło w plenerze malarskim, który stał się już trwałą imprezą promującą szkołę. Tym razem młodzież (12 najlepszych uczniów) wraz z opiekunami uczestniczyła w plenerze w Martin-Luther-King-Schule w Rösraath (Niemcy). Spotkanie to było rewizytą – konsekwencją kilkuletniej

przyjaźni między naszymi szkołami. Zetknięcie międzykulturowe dwóch sąsiadujących ze sobą krajów miało na celu poszerzenie horyzontów i szukanie porozumienia międzykulturowego, budowanie więzi między narodami europejskimi, uczenie się umiejętności porozumiewania się, zdobywanie nowych doświadczeń przez

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Smogorzowie.

uczestnictwo w różnych projektach, uczenie się współpracy przez pracę w parach i działanie w grupach, dostrzeganie sensu uczenia się języków obcych, dostrzeganie sensu zadań wykonywanych w szkole, pokonywanie osobistych barier przez przeżycie przygody, która zniweluje osobiste bariery, nabywanie pewności siebie w kontaktach z obcojęzycznymi rówieśnikami... i wiele innych.

Pod hasłem „*querbeet*” realizowaliśmy szereg projektów i zajęć integracyjnych, na przykład: projekty plastyczne, projekt muzyczny – zespół rockowy i dwujęzyczny chór – sporty, wspinaczka, zwiedzanie Kolonii, kajakerstwo, czas wolny – gry i zabawy na terenie szkoły – formalne przyjęcie powitalne u burmistrza w Rösraath, poznanie

miasteczka (zadania do wykonania) i zawody w „piłkarzyki. Posiłki i zakwaterowanie mieliśmy zapewnione w szkole im. Martina Lutra Kinga. Koszty podróży samolotem (dla niektórych po raz pierwszy!!!) dofinansowała nam organizacja wspierająca projekty polsko-niemieckie: Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, częściowo potrzebne były również fundusze szkolne, dofinansowanie ze strony rodziców oraz sponsorów.

Wszystkie nasze cele zostały osiągnięte a młodzież oraz opiekunowie zyskali nowe przyjaźnie, które będą pielęgnowane, gdyż w przyszłym roku ponownie zapraszamy uczniów z Rösraath na plener plastyczny do Smogorzowa. Przez ten czas będziemy pilnie uczyć się języków obcych.

(czerwiec 2006)

Joanna Kijewska¹⁾
Włocławek

Konferencja Stowarzyszenia *The European Schools Project*

W pierwszych dniach marca 2006 r. na zaproszenie Uniwersytetu w Amsterdamie reprezentując III Liceum Ogólnokształcące im. M. Konopnickiej we Włocławku miałam przyjemność uczestniczyć w 20. konferencji Stowarzyszenia ESP (*The European Schools Project*). To międzynarodowe spotkanie zorganizowane w stolicy Holandii przez wspomnianą uczelnię pod szyldem *The eMagic of Learning and Teaching* odbywało się przy współpracy Agencji Narodowych Comenius 3 Thematic Networks oraz SCO Kohnstamm Instituut i holenderskiego portalu edukacyjnego Kennisnet. Na konferencji zjechało ponad stu reprezentantów szkół i placówek edukacyjnych z różnych zakątków Europy i świata.



Skąd ESP?

Sam projekt został zapoczątkowany w 1988 r. Istotą pomysłu było stworzenie wspomagane komputerowo narzędzia, służącego uczeniu się w ramach wzajemnej współpracy. Tak

narodził się tzw. *teleproject*. Polega on w dużej mierze na partnerskiej współpracy nauczycieli i uczniów w obrębie tematów „do rozmów”, które są równie ważne dla wszystkich uczestników projektu. Zagadnienia wymagają aktywnego i autentycznego procesu poznawczego uczniów. Nie trzeba chyba dodawać, że takie kontakty nie byłyby możliwe bez języka obcego (w założeniu nie jest to język ojczysty partnerów projektu), bez poczty elektronicznej czy nowoczesnej technologii informacyjnej.

Od momentu powstania ESP tysiące nauczycieli opracowywało i organizowało teleprojekty na rozmaite tematy frapujące uczniów. Dziesiątki tysięcy uczniów, tak z krajów europejskich, jak i z innych kontynentów, korzystając z wielu różnych języków „rozmawiało” ze sobą. Wspólnie badano rozmaite kwestie, opracowywano nowe materiały edukacyjne, gromadzono i wymieniano kwestie dobrych praktyk w nauczaniu, szkolono nauczycieli. I powoli wyłonił się obraz ESP jako organizacji edukacyjnej w sieci. Ponieważ współpraca stron partnerskich leży u podstaw wszystkich projektowych przedsię-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku.

wzięć edukacyjnych, „*One is no one without the other, with whom the mutual learning is done*”, czyli „*Jeden jest nikim bez tego Drugiego, z którym wzajemnie uczymy się*”.

W ramach akcji Comenius 3 w 2001 r. stworzono ECOLÉ-network (pod emblematem *Wykorzystanie ICT w edukacji*), projekt oparty zarówno na doświadczeniach ESP, jak i na najlepszych praktykach Comeniusa. Jego założenia skupiły się na umożliwieniu dostępu do treści nauczania zawartych na stronach internetowych dla celów projektów współpracy przy wykorzystaniu komputera, propagowaniu kursów e-learningu w ramach rozwoju zawodowego nauczycieli, dostępu do informacji o narzędziach ICT (*Information and Communication Technology*) i środowiskach komputerowych, oraz na wspieraniu przekształcania projektów Comeniusa w interaktywne projekty współpracy, wykorzystujące nowoczesne rozwiązania technologiczne. ECOLÉ doczekał się już sieci-siostry COMP@CT network. Projekt Comp@ct (*Comenius Multimedia Projects and Communication Technologies*) jest siecią edukacyjną popieraną przez Komisję Europejską w obrębie programu Socrates 2001–2004. Ma na celu nieść pomoc szkołom przystępującym do projektów Comeniusa w ich przedsięwzięciach dotyczących ICT.

Nie lada wyzwaniem teraz zdaje się być utworzenie potężniejszej, lecz otwartej organizacyjnej sieci, do której mógłby należeć praktycznie każdy. Stąd też intencją założycieli ESP jest w tym momencie kompilacja rozmaitych aktywności, odbywających się w ramach ESP, ECOLÉ and COMP@CT w nowym międzynarodowym stowarzyszeniu ESP Association. Ta struktura dąży do usprawniania nauczania, uczenia się i ulepszania szkół przez dostępność ICT dla uczniów, nauczycieli, studentów, edukatorów i innych pozostających w społeczności wirtualnej.



20. konferencja ESP, Amsterdam

Ze względu na fakt, iż pierwszy dzień konferencji był poświęcony stronie teoretycznej projektów międzynarodowych, przybrał więc on jednocześnie charakter seminarium kontaktowego Comeniusa.

Program spotkań konferencyjnych był w dużej mierze wielopłaszczyznowy, i choć bardzo napięty, należał do wyjątkowo udanych. Ponieważ ESP głównie zajmuje się wspieraniem nauczycieli i uczniów przy wykorzystywaniu Internetu w obszarze CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) i w działaniach poprawiających efektywność uczenia się i nauczania, powiązanych z czerpaniem z zasobów sieci, dlatego organizatorzy właśnie tej tematyce poświęcili najwięcej miejsca. Myłoby się ktoś, kto miałby choć cień podejrzeń, że takie sympozjum może być nudne. Większość spotkań odbywała się w formie warsztatów i każdy z uczestników miał swój wkład w ich przebieg.

Poszczególne dni konferencyjne rozpoczynało każdorazowo wspólne spotkanie informacyjne uczestników, po którym można było zdecydować o indywidualnym wyborze warsztatów. To była optymalna sytuacja – każdy z nas mógł wybrać interesujący go moduł: *Language projects* (międzynarodowe projekty, w których nauczanie języków obcych odgrywa centralną rolę, jak np. *The Image of the Other*), *Science projects* (projekty, w których myślą przewodnią jest nauczanie przedmiotów przyrodniczych i ścisłych, np. *Science Across the World*, portal *Xplora*), *Social Science projects* (projekty dotyczące nauk społecznych, np. *GISAS - Project: Geographical Information Systems (GIS) Applications for Schools*), *Primary projects* (projekty, których głównymi adresatami są uczniowie szkół podstawowych, np. *the MMM network*), *Special needs projects* (działania projektowe w obrębie współpracy, w której kluczowym zagadnieniem są uczniowie niepełnosprawni lub ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi). Oferta tematyczna bardzo szeroka, a wybór chwilami dość trudny. Nie można było bowiem przegapić sposobności do nauczania się czegoś nowego.

Każdy z modułów prowadzony przez specjalistów-koordynatorów projektów przedstawiał inną sferę nauczania. Tak więc forum *How to start a CSCL project?*, przygotowane przez Kirsten M. Antillę i Mogensa Eriksena, reprezentujących CIED (*Centre for International Cooperation in Education CVU København & Nordsjælland*) w Danii, w szczególności sposób wprowadzało we wszystkie tajniki kreowania projektów (w tym również językowych), związanych z wykorzystaniem Internetu i nowoczesnych technologii informacyjnych.

Zajęcia były swego rodzaju procesem: wychodząc od podstaw, przez inspirację i dokładanie nowych pomysłów rodzących się na bieżąco, aktywności przeradzały się w sesje planowania konkretnych działań. Myślę, że każdy z uczestników znalazł tu coś dla siebie: pomysł, schemat, scenariusz lub plan nadający się do wprowadzenia na rodzimym gruncie od zaraz. Oczywiście mając na uwadze wszechobecny motyw przewodni konferencji: *obopólna współpraca*.

Mieliśmy możliwość zweryfikowania rezultatów takich działań, gdyż goszcząca na konferencji grupa nauczycieli z Filipin przedstawiła owoce swojej pracy projektowej opracowywanej wraz ze szkołami w Rumunii, Włoszech oraz Wielkiej Brytanii. Inicjatywa *EU-Asia Learning Bridges* to godny naśladowania, zbudowany przez kreatywnych nauczycieli-entuzjastów, wielokulturowy most porozumienia między dorastającym pokoleniem w Europie i Azji. Ogrom pracy, ale satysfakcja i radość uczniów z wymiennych rezultatów jest doświadczeniem bezcennym.

Kolejnym, spośród wielu innych, był moduł poświęcony europejskiej inicjatywie, szeroko już znanej w Polsce, platformie *eTwinning*. Cees Brederveld, koordynator akcji i nauczyciel-praktyk z holenderskiej *St. Aloysiuschool*, korzystając z multimediów pokazał, jak w prosty sposób wyszukiwać szkoły partnerskie i jak aplikować własne projekty, jak szukać gotowych materiałów do spożytkowania na lekcjach, jak dzielić się pomysłami i spostrzeżeniami z kolegami z innych szkół w Europie, jak odnaleźć świetne przykłady praktyki pedagogicznej.

Szczególne uwagę chcę zwrócić na warsztaty *Science projects*, fantastycznie poprowadzone przez dr Lidę Schoen z holenderskiego Uniwersytetu Twente, reprezentującą program *Science Across the World* oraz Karla Samowa zajmującego się koordynowaniem projektu *Xplora* w ramach *European Schoolnet*. Nigdy wcześniej nie podejrzewałam, iż będąc nauczycielem języka angielskiego zainteresuję się sferą projektów niejęzykowych. Otóż dzięki niezwykłym umiejętnościom prowadzących zadziałała magia (wspomniana *eMagic*) i nawet osoba „spoza branży” mogła dostrzec prostotę i jednocześnie bardzo szerokie walory tego typu projektów – wymiany doświadczeń naukowych między uczniami różnych krajów przy wykorzystaniu technologii oraz niewątpliwie języka obcego.

To oczywiście, że samo przygotowanie, zbieranie danych, analizy i opracowywanie raportów są działaniami bardzo czasochłonnymi. W późniejszej fazie dochodzi jeszcze strona językowa. Ale z pewnością warto podjąć te prace.

Do udziału w forum organizatorzy zaprosili również wysokiej rangi naukowców specjalizujących się w teorii i dydaktyce nauczania. Jednym z nich był profesor dr Wim Veen z Uniwersytetu Delft (Holandia), który wykładem *Learning strategies of Homo Zappiens (Zapping – the skill to construct memory of knowledge from discontinued audio-visual and textual information flows*, czyli umiejętność zapamiętywania wiadomości z przerywanych strumieni informacji audiowizualnych i tekstowych) w brawurowy sposób pokazał, jak różnią się strategie zdobywania informacji przez bardzo młodych ludzi, od tych, którymi dotychczas posługiwała się większość z nas. Dzisiejsza młodzież to pokolenie klawiatury, postrzegające i kontrolujące świat w sposób wielozadaniowy: odrabiając lekcje, dzwoniąc do kolegi, surfując po sieci i słuchając muzyki z odtwarzacza MP3 jednocześnie. Brzmi to dość niewiarygodnie, ale poobserwujmy nasze dzieci, naszych uczniów. Coraz częściej wykonują kilka zadań naraz. Technologia rozwija się niebotycznie szybko, a z nią narzędzia służące do przetwarzania informacji. Korzystanie z różnych mediów kształci w nas nowe umiejętności.

Niezwykłe cennym doświadczeniem okazały się wizyty w holenderskich szkołach. Poznawaliśmy wczesny etap edukacyjny – szkołę podstawową, odpowiedniki szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (np. Montessori Lyceum Amsterdam czy Open Schoolgemeenschap Bijlmer). Model systemu edukacji w Holandii nieco różni się od polskiego, niemniej jednak nie to zwróciło naszą uwagę. Tamtejsze szkoły są najczęściej wielonarodowe i wielokulturowe, stąd też od najmłodszych lat wpaja się ideę tolerancji dla odmienności i wzajemnego szacunku. Szacunek (oraz w pewnym sensie partnerstwo w procesie nauczania) dostrzega się również w relacjach uczeń-nauczyciel. Nadto baza sprzętowa i dostępność nowoczesnych multimediów oferowana uczniom w szkołach holenderskich jest dla wielu z nas jeszcze śmiałym marzeniem.

Wizyta w Ratuszu u Burmistrza Amsterdamu, spacer po wąskich uliczkach oraz rejs łodzią wycieczkową po kanałach rzeki Amstel pozwoliły

poczuc klimat tego nietuzinkowego miasta i na chwilę oderwać się od świata nauki. Historia w harmonijny sposób współgra tu z nowoczesnością. Tego trzeba doświadczyć.

Udział w konferencji niewątpliwie zaowocuje w niedalekiej przyszłości. To nie tylko była wymiana ciekawych doświadczeń i sprawdzonych

praktyk edukacyjnych między nauczycielami z różnych krajów oraz rozmaitych typów szkół. Spotkanie miało szerszy wymiar. Tu nawiązała się nie porozumienia, która daje poczucie, iż mimo ogromnych geograficznych odległości między państwami, z których pochodzimy, wcale nie jesteśmy tak daleko od siebie.

(marzec 2006)

Ewa Rysińska¹⁾
Warszawa

Concepts and Visions of Europe – seminarium w Bonn

Sekretariat Partnerstwa Rady Europy i Komisji Europejskiej we współpracy z Narodowymi Agencjami Programu Młodzież zorganizował w 2006 r. cykl sześciu modułów szkoleniowych na temat kwestii obywatelstwa europejskiego. Uczestniczyłam w jednym z tych szkoleń *Visions and Concepts of Europe* w Bonn na przełomie maja i kwietnia 2006 r.

O działaniach edukacyjnych podejmowanych przy wsparciu Programu Młodzież pisała entuzjastycznie Ewa Szmidt-Sabat²⁾ w *Językach Obcych w Szkole* w 2006 roku. Środki Programu Młodzież są przeznaczone na potrzeby edukacji nieformalnej. Do takiej należą na przykład zajęcia pozalekcyjne rozwijające zainteresowania młodzieży. Nauczyciele języków obcych są tymi, którzy otwierają szkołę na współpracę międzynarodową. Warto wiedzieć, jakie możliwości oferuje Program Młodzież i jak z nich korzystać, by uatrakcyjnić zajęcia pozalekcyjne.

W spotkaniu w Bonn brały udział 23 osoby, przede wszystkim z Europy Środkowej i Wschodniej, nawet z rejonów bardzo wysuniętych na Wschód, jak Syberia, Gruzja czy Armenia. Wśród uczestników modułu prawie nie było osób z Europy Zachodniej. Co było tego powodem? Opinie są podzielone. Można to przypisywać temu, że w Europie Zachodniej tematyka europejska jest już znana, nie ma wobec tego szczególnego zainteresowania dodatkowymi szkoleniami. Jest to jedna z przyczyn, są jeszcze inne. Na przykład wielość i dostępność szkoleń

oferowanych od dawna w Europie Zachodniej powoduje, że uczestnicy z tej części Europy mają dużo większy – w porównaniu do Europy Środkowej, a zwłaszcza Wschodniej – wybór. Szczególnie w Niemczech są bogate tradycje funkcjonowania organizacji pozarządowych, oferujących wiele kursów. W przypadku Niemiec dochodzi jeszcze okoliczność związana z uczestnictwem w doskonaleniu zawodowym nauczycieli – umowy, na podstawie których są zatrudniani, najczęściej nie przewidują nieobecności w pracy z powodu doskonalenia zawodowego.

Tematy seminarium w Bonn obejmowały historię Europy, rozważania nad tożsamością europejską, przynależnością do różnorodnych grup społecznych, analizę definicji obywatelstwa, w tym obywatelstwa europejskiego, analizę wartości przypisywanych obywatelstwu europejskiemu. Celem seminarium nie było przedstawienie definicji *European Citizenship*, ale dyskusja nad wieloma definicjami, która okazała się być wielowątkowa. Cytowano wypowiedzi T. H. Marshalla, pochodzące z jego pracy z 1950 r. *Citizenship and Social Class* oraz wypowiedzi Cezara Birzea, rumuńskiego współpracownika Rady Europy.

Koncepcje obywatelstwa europejskiego nabierają znaczenia we współczesnej Europie, tak bardzo zróżnicowanej kulturowo, wieloetnicznej i wielojęzycznej. Problemy, jakie pojawiły się w środowiskach imigranckich, zwłaszcza imigrantów pochodzących z Afryki i krajów Bliskiego Wschodu, skłaniają do dyskusji nad wartościami,

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Por. Ewa Szmidt-Sabat (2006). *Przeżyjmy to razem z projektem Das Bild der Anderen i programem Młodzież*. w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2006, s. 152-154.

które są bliskie mieszkańcom Europy, posiadającym obywatelstwa krajów europejskich. W tych dyskusjach pojawiają się liczne znaki zapytania. Czy wartości europejskie są jednocześnie wartościami globalnymi? Jeśli tak, dlaczego je nazywać europejskimi? Na czym polega ich europejska specyfika? Co je odróżnia od wartości, które są wartościami także w Nowej Zelandii, Japonii, nie mówiąc o Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie. Dbałość o prawa człowieka – jego godność nie jest ograniczona do Europy jako regionu geograficznego. Można stąd wysnuć wnioski, że wartości europejskie są europejskimi, bowiem są bliskie Europejczykom. Ale czy wszystkim obywatelom Europy? To ostatnie pytanie zaczęły zadawać sobie społeczności krajów zachodnioeuropejskich, nastawionych do tej pory bardzo przyjaźnie do imigrantów. Holendrzy jeszcze do niedawna starali się, by przybysze mogli nadal uczyć się swojego ojczystego języka, obecnie nacisk jest położony na jak najszybsze poznawanie holenderskiego, co ma umożliwić pełną integrację społeczną. W innych krajach europejskich mówi się o konieczności przesiedlania niektórych imigrantów – tych o nieuregulowanym formalnie statusie – do krajów pochodzenia. Obywatelstwo europejskie wymaga przystosowania do realiów europejskich, przestrzegania prawa miejscowego, w tym wszystkich norm dotyczących praw człowieka, właśnie dlatego, że mieszka się na terenie Europy. W związku z tym pojawiają się kolejne pytania o granice Europy. Gdzie kończy się i zaczyna Europa? Do Rady Europy należy 46 państw, także takie odległe, jak Armenia czy Azerbejdżan. Status obserwatora

mają kraje pozaeuropejskie. Może wobec tego wartości europejskie są jednak uniwersalnymi? Dyskusja w Bonn wykazała, że definicja obywatelstwa europejskiego jest kwestią otwartą. Wykazała zróżnicowanie poglądów co do tego, gdzie zaczyna się i gdzie kończy się Europa.

Podczas szkolenia zdecydowanie dominowały metody aktywne. Nauczyciele języków obcych je znają. Seminarium dawało okazję do wzbogacenia warsztatu pracy. Najbardziej podobały mi się wieczorne spotkania w tzw. *gupach refleksji*, służące wymianie wszelkich opinii na temat zajęć, także takich, które pozwoliły na dokonywanie bieżącej korekty programu zajęć.

Do wykorzystania w pracy nauczyciela języków obcych – oprócz metod aktywnych – nadają się treści zawarte w rozważaniach o obywatelstwie europejskim. Niektóre z zagadnień można bezpośrednio przenieść do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Dodatkowo wartościowe były informacje o Programie Młodzież, informacje o Fundacji Krzyżowa organizującej spotkania dla młodzieży szkolnej pochodzącej z Polski, Niemiec oraz krajów Europy Wschodniej.

Stosowanie metod aktywnych z pewnością przyciąga uczniów. Przyciąga ich też możliwość uczestnictwa w projektach międzynarodowych, np. w wymianie uczniowskiej. Program Młodzież wspomaga pracujących z młodzieżą – zapewniając im wartościowe szkolenia. Wspomaga także finansowo wymianę młodzieży. Poznanie oferty Programu Młodzież jest inspirujące dla nauczycieli i pożyteczne dla uczniów.

(lipiec 2006)

Alina Marczak¹⁾

Łask

Stypendium hospitacyjne

Nauczyciele języka niemieckiego mogą korzystać z wielu form doskonalenia. Oprócz kursów, seminariów dokształcających czy warsztatów metodycznych szczególnie interesującą formą jest tzw. stypendium hospitacyjne, przyznawane corocznie przez Ministerstwo Kultury

Bawarii dziesięciu polskim nauczycielom języka niemieckiego. Wiadomość, że zostałam zakwalifikowana na taki wyjazd, przyjęłam więc z dużą radością.

Mój pobyt hospitacyjny w gimnazjum w Burgkunstadt trwał trzy tygodnie. Termin wy-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Łasku.

jazdu (przełom marca i kwietnia) został ustalony ze szkołą bawarską, która przydzieliła mi opiekuna – nauczyciela języka niemieckiego. Był on odpowiedzialny za mój pobyt (nocleg, wyżywienie) oraz za organizację i przebieg hospitacji.

Gimnazjum w Burgkunstadt znajduje się w nowoczesnym budynku z wieloma dobrze wyposażonymi klasopracownikami. Nauczyciele i uczniowie mają do dyspozycji oprócz klasycznych także wiele nowoczesnych środków audiowizualnych, m.in. komputery i projektory, urozmaicające i przede wszystkim ufatwiająco prowadzenie lekcji. W pierwszych dniach hospitowałam głównie lekcje języka niemieckiego i angielskiego, prowadzone przez mojego opiekuna, a potem w przebiegu mojego pobytu zaangażowali się również inni nauczyciele, którzy zapraszali mnie na swoje lekcje, m.in. języka francuskiego, łaciny, biologii, historii, religii i gospodarki.

Hospitując lekcje, głównie języków obcych, zauważyłam, że, podobnie jak w Polsce, w nauczaniu dominuje metoda komunikacyjna, która rozwija zwłaszcza sprawność mówienia i słuchania. Nauczyciele wykorzystują na lekcjach folie oraz tzw. kserówki z przygotowanymi przez siebie zestawami ćwiczeń. Jest to spowodowane m.in. tym, że uczniowie wypożyczają podręczniki, które są własnością szkoły i obowiązują wiele lat, dlatego nie zawsze odpowiadają najnowszym treściom i programom nauczania. W Polsce nie ma tego problemu, ponieważ jest wiele nowoczesnych podręczników, które zawierają zeszyt ćwiczeń i płyty CD z nagraniami. Polscy nauczyciele pracują więc zazwyczaj z podręcznikiem, tym bardziej że kserowanie dodatkowych materiałów jest dla nich często kłopotliwe.

W gimnazjum w Burgkunstadt kładzie się duży nacisk na naukę języków obcych – pięć godzin każdego języka obcego w tygodniu przynosi bardzo dobre efekty. Uczniowie chętnie uczą się języków i sprawnie się nimi posługują. Nauczyciele wykształcają w nich nawyk samodzielnej pracy i oceny. Dało się to przede wszystkim zauważyć w przygotowaniu i prezentowaniu referatów. Uczniowie korzystają z wielu źródeł informacji, a do prezentacji referatów włączają różne środki audiowizualne, np. komputery czy projektory. Każdy uczeń otrzymuje od osoby referującej kserokopie omawianego materiału, nie musi więc robić notatek. Zaobserwowałam także, że

uczniowie podczas referowania radzą sobie doskonale z pokonaniem tremy i stresu, ponieważ są przyzwyczajeni do tego typu pracy.

Uczestniczyłam także w innych projektach szkolnych, np. w próbach grupy teatralnej. Wraz z opiekunami i uczniami klas ósmych odwiedziłam dom dla niepełnosprawnych Regens-Wagner-Haus. Wizyty w tym ośrodku, praktykowane od wielu lat, mają na celu wychowanie młodzieży do życia w tolerancji i nauczenie umiejętności obcowania z osobami niepełnosprawnymi. Zostałam również zaproszona do wzięcia udziału w wycieczce do Deutsches Museum w Monachium, gdzie uczniowie oprócz zwiedzania mieli do wykonania praktyczne zadania z fizyki. Poza ciekawym programem zajęć szkoła oferuje uczniom wiele możliwości spędzania wolnego czasu. Jednym z przykładów może być wieczór taneczny, odbywający się co roku pod nazwą *Night of the prom*, który łączy uczniów, nauczycieli i rodziców w jedną szkolną rodzinę. Na uwagę zasługuje ponadto współpraca nauczycieli z rodzicami w formie tzw. *Sprechstunden* i *Elterninformationsabende*. Miałam okazję uczestniczyć w jednym z takich zebrań, podczas którego nauczyciele informowali rodziców uczniów klas piątych o wyborze języka obcego w klasie szóstej (język francuski albo łacina). W czasie całego pobytu hospitacyjnego mogłam podziwiać fachowość i profesjonalizm nauczycieli tego gimnazjum, którzy uczą zwykle dwóch przedmiotów oraz na podstawie obserwacji lekcji wysoko ocenić zachowanie i aktywność młodzieży niemieckiej na zajęciach.

Pobyt hospitacyjny w gimnazjum w Burgkunstadt przyniósł mi wiele korzyści. Rozmowy z nauczycielami, uczniami, z członkami rodziny opiekuna stwarzały możliwość kontaktu z żywym językiem, dzięki czemu mogłam doskonalić swoje umiejętności językowe. Hospitacje zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych pozwoliły mi zdobyć nowe doświadczenia w pracy z młodzieżą i wzbogacić swój warsztat metodyczny. Mogłam też zaznajomić się z systemem szkolnictwa w Niemczech, a zwłaszcza w Bawarii, poznać środowisko nauczycielskie oraz życie rodziny nauczycielskiej. Z wieloma nauczycielami nawiązałam przyjacielskie kontakty. Zorganizowane przez nich wycieczki umożliwiły mi poznanie uroków niektórych miast bawarskich, takich jak Monachium, Bamberg i Bayreuth, co potwierdza zaletę takiej formy doksztalcenia

– łączenie nauki z przyjemnym spędzeniem czasu. Chociaż wyjazd ten miał służyć przede wszystkim mojemu doskonaleniu, myślę, że i ja mogłam wnieść wiele nowego do życia tamtejszej szkoły. Uczniowie zaczęli interesować się Polską, językiem polskim, moim miastem, szkołą, w której pracuję, a dzięki spotkaniom ze mną mogli się więcej dowiedzieć na te tematy. Wyrazili chęć nawiązania kontaktu listowego i emailowego z uczniami mojej szkoły. Zarówno młodzież, jak i ich opiekunowie

z entuzjazmem odpowiedzieli również na pomysł wymiany międzyszkolnej.

Mój wyjazd hospitacyjny okazuje się więc być dowodem na to, że warto korzystać z takiej formy doskonalenia, ponieważ stwarza ona możliwość wzbogacenia wiedzy, doświadczenia, a także dzięki osobistemu kontaktowi może dać początek współpracy oraz przyjaźni między nauczycielami i uczniami obu krajów.

(maj 2006)

Krystyna Klemens¹⁾
Pszczyna

Forum języka rosyjskiego – Znajdujemy wspólny język

W czerwcu 2006 r. w Katowicach odbyło się kolejne forum językowe zorganizowane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Było ono przeznaczone dla nauczycieli języka rosyjskiego. Program spotkania przewidywał wykład dr Anny Pado – *Multimedia: możliwości, adaptacja, realizacja*, zajęcia w grupach dla zainteresowanych nauczaniem języka rosyjskiego na różnym poziomie zaawansowania językowego, a także prelekcję Mirosława Zybarta na temat Klubu internetowego języka rosyjskiego.

Jako pierwsza wystąpiła dr Anna Pado z UMCS w Lublinie. Przygotowała prezentację związaną z multimediami – ich możliwościami, adaptacją i realizacją. W procesie nauczania języka rosyjskiego zaleca się odwołanie do multimedialnych, oryginalnych materiałów. Prowadząca podkreśliła, że niewiele jest gotowych programów dydaktycznych dla nauczycieli języka rosyjskiego. Mało jest też kaset i płyt DVD, ale są do wykorzystania strony internetowe. A. Pado omówiła przyczyny słabego zainteresowania wykorzystaniem multimedii, które są związane nie tylko z brakiem programów, ale także z przeszkodami technicznymi i organizacyjnymi oraz z trudną adaptacją dydaktyczną autentycznych multimedii.

Prelegentka przedstawiła też zalety pracy z multimediami, do których zaliczyła przede wszystkim urozmaicenie lekcji, motywację do uczenia się, wdrażanie do samodzielnego korzystania

z nich, możliwość konfrontacji umiejętności i zdobytej wiedzy z żywym językiem, z rzeczywistością i codziennością, aktualność tematyki, najnowsze słownictwo oraz wiedzę realizującą. Podkreśliła, że nawet najlepszy i najnowszy podręcznik do nauki języka po pewnym czasie wymaga aktualizacji tematyki, słownictwa i realiów.

Do nauki języka warto też wykorzystać Internet – strony www – reklamy i ogłoszenia, interaktywne testy i gry, a także korespondencję elektroniczną, udział w forach i „czatach” na stronach rosyjskich. W pracy z multimediami jest ważne, by nauczyciel trafnie ocenił poziom językowy grupy. Powinien też określić szczegółowo cele, zaplanować kolejne etapy i przygotować uczniów do odbioru. Czasem konieczny jest komentarz lub pogadanka wstępna, sterowane przez nauczyciela, nawiązujące do tego, o czym będzie tekst czy program.

Prelegentka omówiła także przykłady zadań z multimediami na różnych poziomach, np. rozpoznawanie wyrazów na podstawie podanej listy, porządkowanie replik po obejrzeniu epizodu, wypełnianie luk po obserwacji scenki, czy sporządzenie wykazu odpowiednich wyrazów.

Swoje wystąpienie dr Anna Pado zakończyła stwierdzeniem, że multimedia są niewątpliwie urozmaiceniem dla uczących się, a poziom grupy nie jest ograniczeniem w ich doborze. Według niej trudności techniczne i organizacyjne są pozorne, a wspieranie zajęć z wykorzystaniem multime-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

diów jest jednym z kryteriów ich atrakcyjności.

Po krótkiej przerwie zostały przeprowadzone zajęcia w grupach. Należy dodać, że przerwa była doskonałym momentem na rozmowy formalne i nieformalne, związane z tematem forum i wygłoszonym wykładem. Można było porozmawiać z prowadzącą, z innymi uczestnikami spotkania i przejrzeć najnowsze propozycje wydawnicze WSiP przeznaczone do nauki języka rosyjskiego.

Warsztaty w jednej grupie prowadziła dr Anna Pado, która skupiła się na zaprezentowaniu podręcznika do nauki języka rosyjskiego dla dorosłych *СТАРТ. РY*. Z kolei druga grupa wysłuchiwała wystąpienia Mirosława Zyberta, który przedstawił podręcznik do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej – *СТУПЕНИ 1*.

Na zakończenie odbyło się ponowne spotkanie wszystkich uczestników Forum z M. Zybertem, który mówił na temat Klubu internetowego języka rosyjskiego. Wspomniany Klub istnieje już 2 lata, a jego głównym celem jest pomaganie nauczycie-

lom i uczącym się języka rosyjskiego, korzystającym z podręczników WSiP Europa na wszystkich poziomach nauczania. Strona Klubu zawiera m. in. informacje ogólne, a także wykaz nowości wydawniczych. Są tam też gotowe testy podsumowujące, przeznaczone głównie dla nauczycieli. Można z nich skorzystać po wpisaniu hasła i loginu osobistego – są więc niedostępne dla uczniów.

M. Zybert zachęcał zgromadzonych do propagowania i współredagowania stron Klubu.

Słowa uznania należą się nie tylko doskonałym przygotowanym prelegentom, ale i organizatorowi Forum – Wydawnictwom Szkolnym i Pedagogicznym. Zapewnił uczestnikom bezpłatne materiały konferencyjne – najnowsze, prezentowane i omawiane publikacje do nauki języka rosyjskiego na różnym poziomie. Do tego dodano upominki w postaci eleganckiego kalendarza i kalkulatora, a poza tym każdy otrzymał zaświadczenie potwierdzające udział w spotkaniu.

(czerwiec 2006)

WARTO WIEDZIEĆ

Co to jest Lingu@net Europa?



Jest to strona internetowa www.linguanet-europa.org poświęcona dydaktyce języków obcych, która od wiosny 2006 r. jest dostępna w 20 językach europejskich, w tym po polsku. Projekt utworzenia takiej strony został zrealizowany w ramach akcji Lingua 1 i Lingua 2, wchodzących w skład unijnego programu edukacyjnego Socrates. Uczestniczyły w nim 24 instytucje europejskie związane z nauczaniem języków obcych, koordynowane przez National Centre for Languages (CILT) z Wielkiej Brytanii. Partnerem projektu ze strony polskiej była Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.

Lingu@net Europa umożliwia dostęp do wysokiej jakości zasobów online związanych z nauką języków obcych, oferując wirtualne centrum, zawierające linki i informacje na temat wysokiej jakości zasobów online związanych z nauką języków obcych. Zgromadzone tu zasoby pochodzą z całego świata. Baza Lingu@net Europa liczy już ponad 3700 stron internetowych, które zostały starannie wyselekcjonowane, skatalogowane i opisane.

Lingu@net Europa proponuje także narzędzia, które mają ułatwiać naukę i pomagać w osiągnięciu większej efektywności. Część nosząca nazwę *Leamer Zone* powstała z myślą o uczących się. Stanowi ona poradnik metodyczny, mający na celu wspieranie samodzielnej nauki. Realizuje priorytety akcji Lingua 2, do których należy promowanie metod aktywnych, nastawionych na komunikację i interakcję oraz stosowanie metod stymulujących proces uczenia się, kładących nacisk na trening strategii uczenia się. Ponadto zadaniem *Leamer Zone* jest pomoc w znajdowaniu i przystosowywaniu do indywidualnych potrzeb użytkowników większości zgromadzonych w bazie zasobów. Jest ona opracowana na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i wielojęzycznego narzędzia opracowanego podczas Europejskiego Roku Języków 2001.

Poszczególne działy *Leamer Zone* odnoszą się do różnych aspektów procesu uczenia się. Jedną z sekcji – *Spotkania* – zawiera informacje na temat różnych form kontaktu online przeznaczonych dla osób uczących się języków, jak czaty, fora, blogi, czy wirtualne gry (MOO) lub serwisy pomagające w znalezieniu partnera do nauki w parach (*tandem learning*).

Chociaż Lingu@net Europa jest projektem nastawionym przede wszystkim na motywowanie i kształcenie autonomii w nauce języków obcych wśród dorosłych użytkowników, jego strony mogą być pomocne dla nauczycieli z każdego sektora edukacji.

Więcej informacji na temat Lingu@net Europa w numerze 6/2006.

RECENZJE



Monika Kusiak¹⁾
Kraków

Upstream Beginner i Upstream Elementary²⁾

Upstream Beginner i *Upstream Elementary* to podręczniki dla uczniów rozpoczynających naukę języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Seria każdego z podręczników składa się z książki ucznia, książki nauczyciela, zeszytu ćwiczeń, kaset, testów i portfolio językowego.

Upstream Beginner jest skierowany do uczniów, którzy rozpoczynają naukę języka od poziomu zerowego. Poziom *Elementary* jest kontynuacją części *Beginner*. Materiał rzeczowy podręczników umożliwi opanowanie języka na poziomie zapewniającym w miarę sprawną komunikację w odniesieniu do spraw życia codziennego. Pozwala też na rozpoczęcie przygotowania do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym.

Autorki podkreślają, że podręczniki są przeznaczone do nauczania języka angielskiego na poziomie A1. Cytując *Europejski system opisu kształcenia językowego* podręcznik powinien przygotować uczniów do:

- ▶ „rozumienia i używania potocznych wyrażzeń i bardzo prostych wypowiedzi dotyczących konkretnych potrzeb życia codziennego,
- ▶ formułowania pytań z zakresu życia prywatnego i odpowiadania na tego rodzaju pytania,
- ▶ przedstawiania siebie i innych,
- ▶ prowadzenia prostych rozmów pod warunkiem,

że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy”³⁾.

Popatrzmy, jak podręczniki przygotowują uczniów do realizacji tych celów i w jakim stopniu są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających⁴⁾.

Autorki uczą struktur morfosyntaktycznych, które umożliwiają formułowanie prostych wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych. W części *Beginner* materiał gramatyczny obejmuje m. in. podstawowe czasy, przedimki, tryb rozkazujący, *there is*, zaimki dzierżawcze, podstawowe czasowniki modalne, rzeczowniki policzalne i niepoliczalne, strukturę *going to*, stopniowanie przymiotników, przyimki, spójniki, przysłówki. Część *Elementary* wzbogaca materiał gramatyczny o kolejne czasy i czasowniki modalne, bezokolicznik, formę gerundialną, stronę bierną, *question tags*, mowę zależną, tryb warunkowy 0 i I, *used to*, spójniki, przysłówki oraz zdania przydawkowe.

Gramatyka jest tłumaczona w specjalnych ćwiczeniach zwanych *Grammar* i *Exploring Grammar* (umieszczonych w treści lekcji) oraz *Grammar Reference* (dokładnych informacji dotyczących

¹⁾ Dr Monika Kusiak jest starszym wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Virginia Evans, Jenny Dooley (2005). *Upstream Beginner*: Berkshire: Express Publishing; Virginia Evans, Jenny Dooley (2005). *Upstream Elementary*, Berkshire: Express Publishing.

³⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Rada Europy, CODN, s. 30.

⁴⁾ Załącznik 2 do Rozporządzenia MENiS z dn. 6 listopada 2003 r.

formy i użycia zagadnień gramatycznych znajdujących się na końcu podręcznika). Sekwencja wprowadzanego materiału jest bardzo logiczna. Gramatyka jest wprowadzana w tekstach, których głównym celem jest ćwiczenie sprawności czytania. Czytając tekst uczniowie nie koncentrują się na nowych zagadnieniach gramatycznych. Są one wyjaśniane w kolejnych lekcjach, gdzie w ćwiczeniach *Exploring Grammar* uczniowie analizują formę i użycie tych zagadnień gramatycznych, które wcześniej spotkali w tekstach i których użycie zrozumieli. Taki sposób wprowadzania zagadnień gramatycznych kształci gotowość do akceptacji nieznanych struktur gramatycznych i wyrabia strategię zrozumienia ogólnych treści tekstu mimo pojawienia się nowych struktur. Wprowadzane zagadnienia gramatyczne są bardzo dobrze zintegrowane z resztą materiału językowego – w szczególności z ćwiczeniami rozwijającymi sprawności mówienia i pisanie. Oznacza to, że wprowadzane zagadnienia gramatyczne są od razu wykorzystywane przez uczniów – są ćwiczone i używane w codziennej komunikacji. Są też utrwalane w module *Self-assessment* oraz w sekcji *Grammar Check* (na końcu podręcznika), gdzie znajdują się dodatkowe ćwiczenia. *Workbook* (zeszyt ćwiczeń) zawiera specjalne sekcje *Grammar in Use*, które utrwalają materiał z poszczególnych „unitów”.

Moim jedynym zastrzeżeniem jest wprowadzanie zbyt wielu aspektów użycia czasu. Na przykład w *Elementary* autorki wprowadzają czas *Present Perfect* w lekcji 3a-3c, a tylko niektóre z aspektów jego użycia są obecne w ćwiczeniach komunikacyjnych. Użycie z *for* i *since* nie jest obecne ani w tekście wprowadzającym czas, ani w *Grammar Reference*, ani w żadnym ćwiczeniu komunikacyjnym (oprócz jedynego ćwiczenia wdrażającego w *Workbook*, ćw. 6 str. 24). Uczniowie zapewne rozwiną swoją wiedzę na temat tego aspektu użycia czasu w kolejnym roku nauki. Jednak jeśli jest to świadome działanie auterek, wydaje mi się, że powinny poinformować o tym nauczycieli w książce nauczyciela. Mimo tego uchybienia materiał gramatyczny zawarty w podręczniku oraz liczne ćwiczenia zawarte w *Workbook* pozwolą na spełnienie kryterium dotyczącego nauczania gramatyki, wyznaczonego przez podstawę programową.

Autorki systematycznie zapoznają uczniów z funkcjami językowymi, umożliwiającymi posługiwanie się językiem w sytuacjach życia codziennego, np. prośenie o pomoc, pytanie o drogę, w restauracji, rozmowa o weekendzie, określanie czasu, kupowanie, zapraszanie, udzielanie rad, w aptece. Funkcje językowe są przedstawiane w tabelach zwanych *Everyday English*.

Dużo uwagi autorki poświęcają rozwojowi słownictwa dotyczącego życia codziennego, uwzględniając realia obszaru języka nauczanego oraz kraju ojczystego. Słownictwo jest wprowadzane w związku z tematami przewodnimi modułów. Tematy są odpowiednie do wieku, zdolności poznawczych i zainteresowań użytkowników podręcznika.

Tematyka obejmuje życie codzienne, np. rodzinę, spędzanie wolnego czasu, dom, pogodę, słynnych ludzi, muzykę, sporty, wakacje, jedzenie. Części *Culture Clips* oraz *Literature Comes* wprowadzają słownictwo związane z kulturą obszaru języka angielskiego: historią, geografiami, życiem codziennym oraz literaturą. Części *Curriculum Cuts* wprowadzają słownictwo związane z innymi niż język angielski przedmiotami, np. historią, geografiami, fizyką, sztuką, umożliwiając realizację treści ścieżek międzyprzedmiotowych.

Ćwiczenia wprowadzające leksykę (oznaczone nazwą *Vocabulary*) są różnorodne. Polegają na dopasowywaniu wyrazów do obrazków, odpowiadaniu na krótkie pytania dotyczące obrazków, odniesieniu nowego słownictwa do doświadczeń uczniów, kojarzeniu wyrazów z dźwiękami. Sekcje *Vocabulary* zarówno wprowadzają, jak i ćwiczą nowe słownictwo. Uczniowie są zachęceni do natychmiastowego wykorzystania nowego słownictwa. Jest ono także wprowadzane w tekstach – wtedy częstym ćwiczeniem jest zgadywanie nowych słów z kontekstu. Na końcu podręcznika znajduje się też krótka sekcja *Word Perfect*, która gromadzi słowa z poszczególnych „unitów” w grupy tematyczne i proponuje proste ćwiczenia w celu samodzielnego przećwiczenia i utrwalania słownictwa. *Workbook* zawiera dodatkowe cenne ćwiczenia leksykalne.

Podręczniki zawierają ogólne wiadomości realioznawcze i kulturowe dotyczące stylu życia i zachowania w krajach anglosaskich. *Culture Clips* są poświęcone np. rodzinie królewskiej w Wielkiej Brytanii, życiu kowbojów, zawierają informacje

o Nowym Yorku. Na pochwałę zasługuje wprowadzenie *Literature Corner* – sekcji poświęconym literaturze anglojęzycznej. Treści kulturowe są przekazywane na podstawie autentycznych materiałów, a uczniowie są zachęceni do odniesienia się do podobnych aspektów kulturowych w Polsce⁵⁾. Wiadomości kulturowe są obecne także w treści sekcji, stanowią więc naturalny element treści podręcznika. Ponadto podręczniki zawierają sekcje *Special Days*, w której są przedstawione święto Valentine i świętowanie Nowego Roku w Szkocji (w *Beginner*) i *Earth Day* i *Mother's Day* (w *Elementary*).

Liczne urozmaicone ćwiczenia rozwijają sprawność rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania oraz opanowanie zasad wymowy i ortografii. Oto przykłady technik ćwiczeniowych:

- ▶ **mówienie:** praca w parach z wykorzystaniem podanych modeli dialogów, ćwiczenia w parach z luką informacyjną, dyskusja na temat podanych pytań (często są to ćwiczenia przed właściwym czytaniem tekstu), personalizacja, tzn. mówienie o sobie, przygotowanie krótkich wypowiedzi na podany temat; ustosunkowanie się do przeczytanego tekstu i przedstawienie opinii klasie,
- ▶ **słuchanie:** wyszukiwanie informacji pojawiających się w tekście, uzupełnianie tekstu, sprawdzanie trafności przewidywań, zaznaczanie poprawnej odpowiedzi, odpowiedzi na pytania,
- ▶ **wymowa:** powtarzanie wyrazów lub zwrotów zwracając uwagę na wymowę poszczególnych głosek, rozróżnianie głosek, grupowanie podanych wyrazów według wymowy, decydowanie, jakie głoski są obecne w podanych wyrazach, zaznaczanie akcentu wyrazowego,
- ▶ **czytanie:** odpowiedzi na pytania do tekstu, dopasowywanie wyrazów do ich definicji, określenie podanych zdań jako fałszywe lub prawdziwe, sprawdzanie trafności przewidywań, uzupełnianie dialogu, uzupełnianie tabeli na podstawie tekstu, wyszukiwanie informacji w tekście,
- ▶ **pisanie:** pisanie krótkiego tekstu na podstawie podanego modelu, analizowanie budowy tekstu, funkcji poszczególnych części tekstu oraz użytych środków językowych w specjalnych sekcjach poświęconych sprawności pisania (w każdym module są dwie takie sekcje).

Autorki uczą tworzenia następujących typów tekstów: listu osobistego, pocztówki, ogłoszenia o pracę, wiadomości faksowej, przepisu kulinarnego, bibliografii, narracji, opisu. Można przyjąć, że wzorowanie się na tekstach modelowych przy tworzeniu tekstów własnych pomoże uczniom pracować nad zasadami ortografii.

Bardzo podoba mi się pomysł wprowadzenia dwóch rodzajów ćwiczeń: ćwiczeń podczas których uczniowie słuchają i równocześnie czytają tekst oraz ćwiczeń, które polegają na samym słuchaniu. Ten drugi rodzaj, ćwiczeń pozwala na doskonalenie rozumienia ogólnego sensu prostych wypowiedzi, zawierających niezrozumiałe elementy, których znaczenia uczeń może domyślić się.

Wiele ćwiczeń integruje kilka sprawności lub podsprawności. Teksty służą również do wprowadzania i ćwiczenia gramatyki i słownictwa, nie tylko do doskonalenia sprawności czytania i rozumienia mowy. Należy podkreślić, że proponowane ćwiczenia są różnorodne i bardzo dobrze zintegrowane z pozostałym materiałem podręcznika. Dużym walorem podręczników są autentyczne rodzaje tekstów lub teksty pisane językiem bardzo zbliżonym do ich autentycznych odpowiedników. Wszystkie teksty podkreślają komunikacyjną funkcję języka.

Autorki systematycznie pokazują, jak korzystać z technik kompensacyjnych. Podają wskazówki, jak radzić sobie w sytuacjach, w których znajomość języka uczniów może nie być wystarczająca. W *Study skills* radzą, aby w rozmowie używać odpowiednich gestów oraz brać pod uwagę, co czuje rozmówca. Sugerują, jakich zwrotów używać w sytuacjach, w których nie rozumiemy rozmówcy. Uczą też, jak korzystać z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów. Uświadamiają uczniom, jak wiele słów w ich języku rodzimym to zapożyczenia, np. z języka angielskiego. Lekcje *Curriculum Cuts* i *Across the curriculum* zachęcają uczniów do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami opanowanymi na innych przedmiotach, np. historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie.

Na pochwałę zasługuje fakt, że doskonałe są przede wszystkim umiejętności, a nie tylko sposób przekazywania wiedzy.

⁵⁾ Na przykład ćwiczenia 5 i 6, s. 63 w *Beginner*, w których uczniowie na podstawie tekstu o atrakcjach Nowego Jorku mają opowiedzieć i napisać o tym, co chcieliby polecić do obejrzenia w swojej miejscowości.

Autorki zadbały o rozwój indywidualnych strategii uczenia się. Sekcje *Study skills* zawierają wskazówki dotyczące uczenia się, np. jak przygotować się do napisania wypracowania, jak wykonywać poszczególne typy ćwiczeń, jak odegrać dialog, jak uczyć się słownictwa. Rady te są związane z ćwiczeniami znajdującymi się w poszczególnych lekcjach. Autorki proponują też prace projektowe oraz portfolio, które pozwalają uczniom doskonalić sprawności mówienia i pisania, zachęcają uczniów do bardziej twórczego wykorzystania treści przekazanych w podręczniku, uczą samodzielności i dokumentowania własnej pracy.

Pewne trudności może powodować trochę za trudny język w *Study skills*; często będzie tu potrzebna pomoc nauczyciela. Podobnie język poleceń do ćwiczeń, zwłaszcza na samym początku nauki, może

okazać się zbyt dużym wyzwaniem dla uczniów. Nie pomoże w tej sytuacji *Word list* zamieszczone na końcu podręcznika, w którym słownictwo nie jest niestety tłumaczone na język polski.

Podsumowując, podręczniki są godne polecenia. Proponowany zakres materiału jest odpowiedni do liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka angielskiego (4 lekcje tygodniowo), nauczyciel nie powinien więc mieć problemu z wyborem materiału. Tematyka poruszana w podręcznikach powinna odpowiadać zainteresowaniom uczniów w tym wieku, a tematy bardziej ambitne, np. dotyczące historii lub literatury są przedstawione w przystępny i atrakcyjny sposób. Korzystanie z tych podręczników na pewno zaktywizuje uczniów, a nauczycielom zapewni satysfakcję z nauczania.

(wrzesień 2006)

Jolanta Józwiak¹⁾
Skórzewo

Zarys translatoryki²⁾

Książka Barbary Z. Kielar *Zarys translatoryki* jest obecna na rynku wydawniczym już ponad dwa lata. Ta ciekawa i bardzo pożyteczna pozycja zasługuje na przybliżenie jej czytelnikom. Ich krąg z pewnością będzie niemały.

Opracowanie stanowi próbę przedstawienia, jak deklaruje sama autorka we *Wstępie*, czym jest tłumaczenie w świetle współczesnych badań translatorycznych. Książka składa się z 15 rozdziałów pomyślanych jako jednostki dydaktyczne, co niewątpliwie wyróżnia tę pozycję wydawniczą spośród innych opracowań o podobnej tematyce.

W pierwszym rozdziale autorka zajęła się określeniem przedmiotu translatoryki, opierając się na koncepcjach polskiego językoznawcy Franciszka Gruczy. Mowa tu o zadaniach badawczych, które wyznacza sobie translatoryka oraz o głównych rodzajach badań translacyjnych, tzn. translacji interlingwalnej i intralingwalnej, a także translacji intra- i interkulturowej, czyli

tłumaczeniu różnego rodzaju wyrażeń paraimparyngicznych i pozajęzykowych. W układzie translacyjnym B. Z. Kielar wyróżnia następujących uczestników procesu komunikacyjnego: nadawcę inicjalnego, translatora jako odbiorcę pośredniego i nadawcę pośredniego oraz odbiorcę finalnego. Autorka podkreśla, że przedmiot translatoryki stanowią teksty i powinny się one znaleźć w obrębie zainteresowań badawczych tej dziedziny ze względu na ich specyficzne właściwości.

Dwa kolejne rozdziały są poświęcone komunikacji językowej. Uwagę zwrócono tutaj przede wszystkim na sam akt komunikacji językowej i pragmatyczne aspekty użycia języka. Szczególnie ważna, zdaniem B. Z. Kielar, jest wspólna wiedza uczestników komunikacji, która wynika z życia w danym społeczeństwie. I chodzi tu nie tylko o przynależność do tej samej grupy kulturowej, lecz także o liczne grupy o tej samej specjalizacji zawodowej, o podobnych poglądach politycznych, moralnych, religijnych itp. Dalsze

¹⁾ Autorka jest Dr Jolanta Józwiak jest starszym wykładowcą w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

²⁾ Barbara Z. Kielar (2004), *Zarys translatoryki*, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

rozważania dotyczą strategii komunikacyjnych rozumianych jako osobnicze sposoby stosowania reguł czy konwencji, jakie powstały w społeczeństwie, dla osiągnięcia przez jednostkę pewnego celu. Autorka podkreśla, że strategie komunikacyjne pozwalają użytkownikowi języka na wykonanie zadania tworzenia lub rozumienia tekstu liniowo, na różnych poziomach, przy uwzględnieniu różnego rodzaju informacji oraz w warunkach posiadania ograniczonej wiedzy.

W trzecim rozdziale B. Z. Kielar porusza kwestię komunikacji dwujęzycznej z udziałem tłumacza jako pośrednika komunikacyjnego, który staje się potrzebny w sytuacji, gdy partnerzy rzeczywiście nie potrafią się ze sobą porozumiewać bezpośrednio lub z jakichś względów wypada im mówić tylko w swoim języku. Tego typu komunikacja nie musi odbywać się w tym samym miejscu i w tym samym czasie, a z kolei odstęp czasowy lub zmiana miejsca wywiera wpływ na kształt komunikatu i możliwość porozumiewania się partnerów w poszczególnych stadiach procesu translacji. Dlatego też autorka omawia nie tylko rolę tłumacza jako pośrednika językowego, lecz także inne elementy układu translacyjnego, tj. rolę nadawcy inicjalnego, odbiorcy inicjalnego, odbiorcy finalnego i inicjatora.

Dalsze rozważania dotyczą mechanizmu tworzenia tekstu w języku przekładu. B. Z. Kielar podkreśla, że podstawienie ekwiwalentnego tekstu w języku przekładu jest uwarunkowane szeregiem czynników, w tym oczywiście faktem, iż elementy leksykalne i gramatyczne języka źródłowego i języka przekładu w inny sposób ujmują rzeczywistość pozajęzykową. Uważa ona, że różnice sięgają znacznie głębiej i przejawiają się w cechach samych tekstów, a brak odpowiedniości między elementami leksykalnymi polega faktycznie na odmienności ram poznawczych i interakcyjnych. Zdaniem autorki zadanie tłumacza polega na ocenie zamiaru komunikacyjnego nadawcy i sposobu jego realizacji w tekście oryginału, a następnie na takim wyrażeniu intencji nadawcy w tekście przekładu, aby odbiorca finalny odczytał z niego to, co nadawca inicjalny miał na myśli. Wynika to z faktu, że tekst przekładu powinien „odzwierciedlać” zamiar komunikacyjny nadawcy inicjalnego. B. Z. Kielar podkreśla również ogromną rolę sytuacji komunikacyjnej, w której przebiega proces translacji, przy czym

znajomość sytuacji jest tutaj rozumiana jako znajomość partnerów komunikacyjnych, środka komunikacji oraz orientacji co do warunków społecznych składających się na sytuację materialną i ideologiczną ludzi należących do różnych wspólnot językowych.

Piąty rozdział jest poświęcony przedstawieniu powiązań tekstu przekładu z wzorcami tekstowymi języka źródłowego i języka przekładu. Tekst tłumaczenia znajduje się bowiem w podwójnej relacji intertekstowej, ponieważ z jednej strony wiąże się z konwencjami tekstowymi języka źródłowego, z drugiej zaś – z innymi oryginalnymi tekstami języka przekładu. Końcowa część rozdziału dotyczy strategii translatorskich, czyli sposobów rozwiązywania problemów translacyjnych.

Szesty rozdział został poświęcony ogólnej klasyfikacji tekstów według cech istotnych z punktu widzenia tłumaczenia, co okazuje się pomocne przy ustalaniu zasad ekwiwalencji przekładowej. Autorka przedstawia tu klasyfikację tekstów według K. Reiss, która opiera się na kryterium globalnie ujętej roli komunikacyjnej tekstów. W zależności od dominującego w tekście elementu wyróżnione zostały teksty informatywne, teksty ekspresywne oraz teksty operatywne, z zaznaczeniem, że istnieją również teksty o charakterze mieszanym.

W kolejnych dwóch częściach książki przedstawiono wybrane koncepcje tłumaczenia na tle ujęć nowoczesnych, traktujących akt komunikacji w całej jego złożoności. Omówiono tu pojęcie tłumaczenia dosłownego, literalnego i wolnego, kontekstowo-sytuacyjne aspekty tłumaczenia oraz problem podstawy adekwatnego tłumaczenia i tego, jaki należy przyjąć punkt odniesienia. Dalej pokazane jest ujęcie tłumaczenia jako naśladowczej oferty informacji (według K. Reiss i H. J. Vermeera), wynikające z faktu, że bez względu na rodzaj tekstu każdy przekład jest ofertą informacji w jakimś języku docelowym i w jakiejś kulturze o ofercie informacji wyrażonej w języku źródłowym i jego kulturze. Końcowy fragment ósmego rozdziału jest poświęcony sposobom wykonania tłumaczenia, tzn. porównuje się substytucję, czyli przekodowanie z interpretacją. Na tym tle zostały zasygnalizowane różnice w przebiegu tłumaczenia wykonywanego przez człowieka i tłumaczenia maszynowego.

Następnie autorka rozpatruje kluczowe dla translatoryki pojęcie ekwiwalencji. Jak wiadomo,

charakter związku między tekstem przekładu i odpowiednim tekstem źródłowym jest przedmiotem różnych interpretacji. Na początek czytelnik zapoznaje się z zebraniem przez Th. H. Savory'ego zestawem powszechnie głoszonych zasad dotyczących tłumaczenia, a następnie z koncepcją ekwiwalencji formalnej i dynamicznej E. A. Nidy. Przy ekwiwalencji formalnej tłumacz koncentruje uwagę na komunikacie źródłowym, jego formie i treści. Przy ekwiwalencji dynamicznej tłumacz dąży do uzyskania ekwiwalentnego efektu komunikacyjnego, a tym samym zmierza do osiągnięcia pełnej naturalności w brzmieniu wypowiedzi. Autorka podkreśla, że koncepcja E. A. Nidy zajmuje trwałe miejsce w dorobku translatoryki, a formuła „*najbliższy naturalny ekwiwalent*” dobrze służy praktyce translacyjnej. Jako kolejna została omówiona koncepcja J. House i dwa podstawowe typy tłumaczenia: tłumaczenie ewidentne i tłumaczenie ukryte.

W rozdziale dziesiątym B. Z. Kielar przedstawia koncepcję poziomów ekwiwalencji według W. N. Komissarowa, który zestawia ze sobą tekst oryginału i tekst przekładu, badając ich ekwiwalentność komunikacyjną i wymiennosc w kontekście konkretnego aktu komunikacji. W drugiej części tej jednostki dydaktycznej zapoznajemy się z innymi aspektami ekwiwalencji przekładowej – z koncepcjami inwariantu przekładowego i adekwatności.

W dalszej części książki autorka podsumowuje wartość poznawczą i praktyczne zastosowania przedstawionych wcześniej koncepcji ekwiwalencji, omawiając kolejny raz relacje między tekstem przekładu a tekstem oryginału. Następnie zatrzymujemy się na teorii relewancji E. A. Gutta, będącej podstawowym mechanizmem komunikacyjnym, który pozwala odbiorcom odkryć zamierzone przez nadawcę znaczenie tekstu bez zbędnego wysiłku przy jednoczesnym uzyskaniu korzyści, związanych ze znajomością danego odcinka rzeczywistości. B. Z. Kielar zwraca uwagę czytelnika na to, że teoria relewancji otwiera nowe horyzonty dla teorii i praktyki tłumaczenia, ponieważ stosując ją, kompetentny tłumacz jest w stanie utworzyć taki przekład, który odzwierciedla intencję informacyjną autora i jednocześnie uwzględni interes komunikacyjny odbiorcy finalnego.

W kolejnym rozdziale autorka porusza problem granic przekładalności. Czytelnik dowiadyuje się, iż pogląd o nieprzekładalności

wiąże się z filozoficzno-lingwistyczną hipotezą Sapira-Whorfa, według której nasza percepcja rzeczywistości i obraz świata zależą od struktury języka, którym mówimy. Następnie przedstawione są koncepcje E. Coseriu i C. Catforda, dotyczące przekładalności. Również z nich wynika, że źródłem nieprzekładalności są różnice kulturowe, wynikające z innego postrzegania obiektywnej rzeczywistości albo z innego sposobu odbicia danego zjawiska w świadomości danej społeczności. Autorka zaznacza przy tym, że istnieją różne sposoby tłumaczenia tzw. realiów językowych, a więc najtrafniejszy wydaje się pogląd, że przekładalność jest stopniowalna. W końcowej części rozdziału znajdziemy krótkie omówienie zasad krytyki przekładowej i różnych aspektów oceny jakości przekładu w odniesieniu do przedstawionych wcześniej koncepcji ekwiwalencji przekładowej.

Przedmiotem zainteresowania autorki w trzynastej i czternastej jednostce dydaktycznej są różnice między tłumaczeniem ustnym i pisemnym. Zajęła się ona dwoma podstawowymi rodzajami potencjalnego tłumaczenia ustnego, a mianowicie tłumaczeniem konsekwentnym i tłumaczeniem symultanicznym. Ich wspólną cechą jest to, że tłumacz odbiera tekst w formie fonicznej. Przy tłumaczeniu konsekwentnym odbiór tekstu źródłowego i nadanie jego odpowiednika w języku docelowym następują po sobie, natomiast przy tłumaczeniu symultanicznym odbieranie tekstu źródłowego i nadawanie tekstu w języku przekładu przebiegają prawie jednocześnie, a to oznacza, że oba te działania nakładają się na siebie. Omawiane dwa rozdziały mogą być, moim zdaniem, bardzo interesujące zarówno z punktu widzenia studentów, jak i wykładowców translatoryki, którzy na co dzień nie zajmują się tłumaczeniem konsekwentnym i symultanicznym. W obu rozdziałach jest rzeczywiście dużo informacji teoretycznych oraz wskazówek praktycznych, dotyczących pracy tłumacza konsekwentnego i tłumacza symultanicznego. Szczególnie dużo miejsca zajmuje omówienie mechanizmów językowych i translacyjnych przy tłumaczeniu symultanicznym, a także odmian tego rodzaju tłumaczenia, co na pewno będzie stanowić bardzo zajmującą lekturę dla wszystkich osób zainteresowanych przekładem.

Ostatni rozdział *Zarysu translatoryki* został poświęcony wybranym kwestiom tłumaczenia

tekstów specjalistycznych. Jak zwykle przy tego rodzaju problematyce autorka podkreśliła ogromną rolę wiedzy fachowej tłumacza, zajmującego się tłumaczeniem tekstów specjalistycznych. Ta jednostka dydaktyczna może być z powodzeniem wykorzystana jako wprowadzająca choćby do nauczania języka biznesu, który znalazł się w programie wielu studiów filologicznych i lingwistycznych.

Problematyce przekładu poświęcono wiele pozycji wydawniczych. Na ich tle największą zaletą omówionej wyżej książki Barbary Z. Kielar jest fakt, że została ona pomyślana jako cykl wykładów z zakresu translatoryki i napisana w formie 15 jednostek dydaktycznych. Dlatego też może ona okazać się bardzo pomocna w nauce translatoryki i pożyteczna zarówno dla studentów, jak i wykładowców, ponieważ dostają oni do rąk opracowane, uporządkowane materiały. Trzeba przy tym podkreślić, że książka wcale nie jest łatwa do przyswojenia przez studentów specjalizujących się w tłumaczeniu. Autorka dołożyła jednak starań, aby ułatwić czytelnikom zrozumienie i opanowanie poszczególnych partii materiału, zamieszczając po każdej jednostce dydaktycznej zestaw pytań kontrolnych oraz zadanie w formie testu wyboru, polegające na uzupełnieniu twierdzeń, które wcześniej pojawiły się w tekście rozdziału. Na końcu niektórych części pojawiają się również krótkie

zadania praktyczne. Ponieważ w książce zostały przedstawione wybrane aspekty tłumaczenia, materiał dydaktyczny w niej zawarty można oczywiście rozszerzyć w zależności od potrzeb i zainteresowań studentów.

Chciałabym podkreślić, że mimo oczywistej konieczności dokonania wyboru tylko niektórych koncepcji spośród obszernej literatury przedmiotu, B. Z. Kielar przedstawiła w swoim opracowaniu wiele ważnych, aktualnych teorii tłumaczenia i na pewno udało jej się przekonać czytelnika, jak szerokim spektrum badań zajmuje się translatoryka.

Byłoby jeszcze lepiej, gdyby autorka, mając na uwadze cele dydaktyczne, przytoczyła więcej przykładów praktycznych, mimo że praca miała z pewnością w zamierzeniu przedstawienie teoretycznych aspektów tłumaczenia. Niezależnie od tego *Zarys translatoryki* Barbary Z. Kielar dzięki formie przedstawienia problematyki niewątpliwie wyróżnia się wśród innych prac poświęconych przekładowi. Tak więc można go z całą pewnością zarekomendować osobom, które zajmują się tłumaczeniem i chciałyby uporządkować lub rozszerzyć swoją wiedzę z tego zakresu.

Omawiana książka została wydana w Katedrze Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego i niestety nie jest łatwo dostępna na rynku wydawniczym, a jestem przekonana, że byłoby dobrze, gdyby mogła ona dotrzeć do jak najszerszego kręgu czytelników.

(kwiecień 2006)

Radostaw Kucharczyk¹⁾

Warszawa

Europejska polityka językowa²⁾

Podejście zadaniowe, zaproponowane przez dokument Rady Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*³⁾, polegające na wykonaniu przez uczących się określonego zadania⁴⁾, powinno w chwili obecnej orientować wszystkie działania dydaktyczne.

Przykładem praktycznej realizacji tego podejścia było seminarium zorganizowane przez NKJO w Zielonej Górze, poświęcone europejskiej polityce językowej: *było to „uczenie się w działaniu”, odkrywanie wiedzy na temat europejskiej polityki językowej (savoir), ale również nabywanie umiejętności*

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka francuskiego w VIII LO im. Władysława IV i Gimnazjum nr 58 z oddziałami dwujęzycznymi im. Władysława IV w Warszawie oraz doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Jastrzębska E. (red.). (2005). *Europejska polityka językowa*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

³⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

⁴⁾ Patrz: Iwona Janowska (2006), *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2006, s. 19-27.

ności praktycznych (*savoir-faire*) związanych z pracą badawczą, organizacyjną, redakcyjną i redaktorską (Jastrzębska, 2005:9).

Podsumowaniem tego przedsięwzięcia jest publikacja *Europejska polityka językowa*, składająca się z dwóch części: teoretycznej (teksty referatów wygłoszonych w czasie seminarium) i praktycznej (scenariusze zajęć i propozycje ćwiczeń do wykorzystania na lekcji języka obcego, promujące główne hasła europejskiej polityki językowej).

Część pierwszą otwiera referat nakreślający główne osie europejskiej polityki językowej. Porusza on następujące tematy:

- ▶ holistyczne podejście w nauczaniu/uczeniu się języków obcych,
- ▶ wprowadzenie nauki języków obcych do pierwszego etapu edukacji,
- ▶ wykształcenie i rozwinięcie u uczniów kompetencji interkulturowej,
- ▶ przedstawienie dokumentu *Europejskie portfolio językowe*,
- ▶ założenia *Wspólnych europejskich ram referencyjnych*,
- ▶ pedagogika wymiany (europejskie programy *Socrates*, *Leonardo da Vinci*).

Kolejne referaty wpisują się swoją treścią w wyżej wymienione tematy. I tak cykl referatów porusza problem wczesnego nauczania języków obcych.

Według założeń europejskiej polityki językowej, każdy Europejczyk winien wykazać się znajomością co najmniej dwóch języków obcych. Według badań z dziedzin takich jak psychologia rozwojowa, neurofizjologia, antropologia czy też pedagogika, im wcześniej dziecko rozpocznie naukę języka obcego, tym większe ma szanse na jego opanowanie. Małe dzieci sprawnie przyswajają materiał językowy, przechodząc bardzo szybko do fazy produkcji: nie przeszkadzają im, jak to ma miejsce u osób dorosłych, żadne kompleksy ani zahamowania. Dzieci w wieku 4-8 lat (optymalny wiek do nauki języków obcych) przyswajają język obcy w podobny sposób jak przyswoiły język ojczysty. Co więcej, wczesna nauka języków obcych pozwala na wykształcenie i rozwinięcie u dziecka kompetencji interkulturowej, czyli lepszego zrozumienia i poszanowania kultur: swojej i tej „innej”. A osiągnięcie takiej właśnie kompetencji stanowi jeden z głównych celów europejskiej po-

lityki językowej. Niestety, jak zauważają autorki referatów, niewiele jest w Polsce szkół, które wprowadziły naukę języka obcego do pierwszego etapu edukacyjnego. Wynika to przede wszystkim ze zbyt małych środków finansowych, zbyt przeciążonego programu nauczania i braku odpowiednio wykształconych nauczycieli języków obcych do pracy z dziećmi. Niemniej jednak od lat 80. XX wieku coraz więcej uwagi poświęca się temu problemowi, co pozwala pozytywnie rokować na przyszłość.

Ciekawym pomysłem na promowanie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych wydaje się być program EVLANG. W tym eksperymentalnym programie wzięło udział 150 klas szkolnych z pięciu krajów europejskich. Jego głównym celem jest zainteresowanie uczniów różnorodnością języków (w tym językami regionalnymi i mniejszości narodowych) oraz pozytywnym motywowaniem ich do nauki języków obcych. Nauczyciele biorący udział w eksperymencie mieli za zadanie przygotować i przeprowadzić cykl zajęć na podstawie przygotowanych przez siebie materiałów. Rezultatem tego przedsięwzięcia jest zbiór ćwiczeń o różnej tematyce, wśród których przeważają ćwiczenia dotyczące języka i kultury, a także zadania poruszające kwestię neologizmów i zapożyczeń językowych.

Mówiąc o nauczaniu dzieci, nie sposób ominąć kwestię różnego rodzaju dysfunkcji. Dlatego też w jednym z referatów są scharakteryzowane krótko zjawiska dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Wyjaśnione są przyczyny ich powstawania, a także przedstawione wytyczne do pracy z dziećmi dysfunkcyjnymi.

Kolejnym ważnym elementem europejskiej polityki językowej są wymiany edukacyjne. W publikacji znajdziemy omówienie zasad działania programu *Socrates*, składającego się z trzech podprogramów: *Socrates-Erasmus*, *Socrates-Comenius* i *Socrates-Lingua*, praktyczne wskazówki dotyczące studiowania we Francji, jak również krótki opis Brukseli, widzianej oczyma studentki, uczestniczącej w programie *Erasmus*.

Część teoretyczną zamyka cykl referatów traktujących o językoznawstwie kognitywnym, ściśle powiązanych z pojęciem kultury i jego dydaktycznych implikacjach. Jednym z ciekawszych zagadnień, poruszanych w referatach,

bardzo bogatych w treści teoretyczne, jest pojęcie kategoryzacji. Stanowi ono bardzo ważny element w dydaktyce języków obcych: człowiek uczący się nowego języka od nowa postrzega świat, poznaje skrypty, czyli schematy zachowań w określonych sytuacjach, właściwych dla kultury docelowej. Dlatego ważne jest, aby tak słownictwo, jak i gramatyka były nauczane w kontekście właściwym dla danego języka. Co więcej, uczeń, poznający język w taki sposób, uczy się szacunku i tolerancji dla innych kultur.

Na część praktyczną wydawnictwa składa się kilka scenariuszy lekcji języka francuskiego poświęconych tematyce europejskiej oraz propozycje ćwiczeń, mających na celu wykształcić u uczniów kompetencję interkulturową. Ta część publikacji jest dwujęzyczna. Scenariusze lekcji i propozycje ćwiczeń są zaprezentowane w dwóch wersjach językowych: francuskiej i polskiej.

Scenariusze lekcji są przeznaczone do wykorzystania w szkole podstawowej i gimnazjum. Co ciekawe, kilka konspektów dotyczy pierwszych klas szkoły podstawowej. Mamy więc do czynienia z realizacją jednego z głównych założeń europejskiej polityki językowej: wczesnoszkolnym nauczaniem języków obcych. Ponadto cele psychopedagogiczne wyżej wspomnianych lekcji również wpisują się w zalecenia Rady Europy. Uczniowie, biorący udział w zajęciach przeprowadzonych według zaproponowanych

scenariuszy, uczą się akceptować opinię innych ludzi, szanować inne kultury, pracować z innymi osobami (kompetencja ta jest nieodzownym elementem podejścia zadaniowego), a także rozwijają empatię i poczucie tożsamości europejskiej.

Ćwiczenia umożliwiające rozwijanie kompetencji interkulturowej są podzielone według faz, w jakich ta kompetencja się wykształca. I tak poszerzone są one wokół następujących grup tematycznych: „spojrzeć na siebie z zewnątrz”, „zrozumieć świat, w którym żyjemy”, „poznać i oswoić się z innymi rzeczywistościami”, „pomiń różnice w sposób pozytywny”, „rozwijaj pozytywne postawy, wartości i zachowania”. Zbiór tych ćwiczeń jest dość bogatą kopalnią pomysłów dla nauczycieli przygotowujących zajęcia o tematyce europejskiej: ćwiczenia są stosunkowo krótkie, co pozwala je włączać do jakichkolwiek części lekcji, a tym samym urozmaicać zajęcia i aktywizować uczniów.

Publikacja *Europejska polityka językowa* jest ciekawym pomysłem na prezentację zaleceń Rady Europy dotyczących nauczania języków obcych. Zagadnienia teoretyczne, zilustrowane praktycznymi przykładami, czynią książkę przyjemną w odbiorze i bardzo przydatną nauczycielom, którzy pragną wzbogacić swoje zaplecze dydaktyczne, wprowadzać w życie europejskie postulaty i realizować na swoich lekcjach edukację europejską.

(maj 2006)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Agnieszka Bonecka – koordynator projektu, Barbara Ściborowska – redaktor prowadząca (2006), *Język angielski – materiały do ciekawych lekcji klasy IV – VI*, Warszawa: Redakcja „Twoje Lekcje”.

*

Anna Pięcińska (2006), *Co raz wejdziesz do głowy – już z niej nie wyleci – czyli frazeologia prosta i przyjemna* + płyta CD Kraków: UNIVERSITAS.

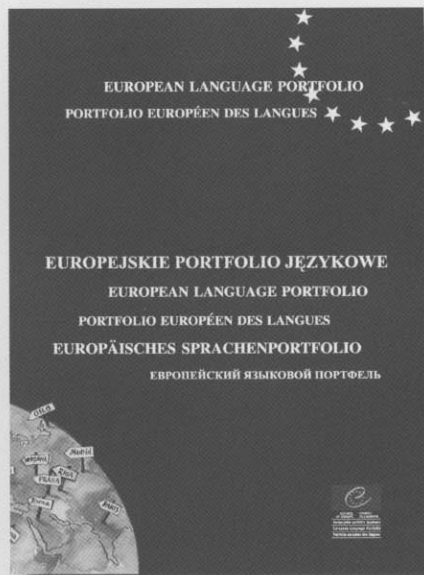
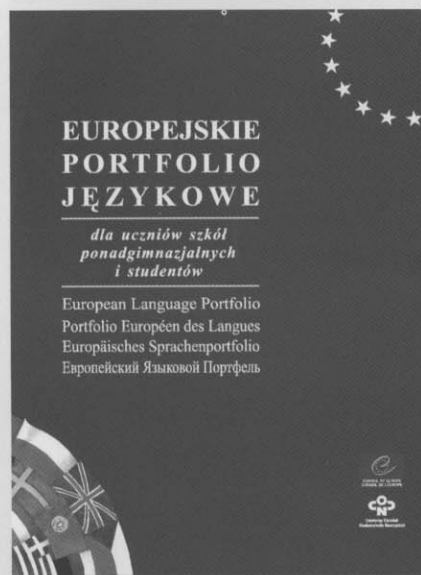
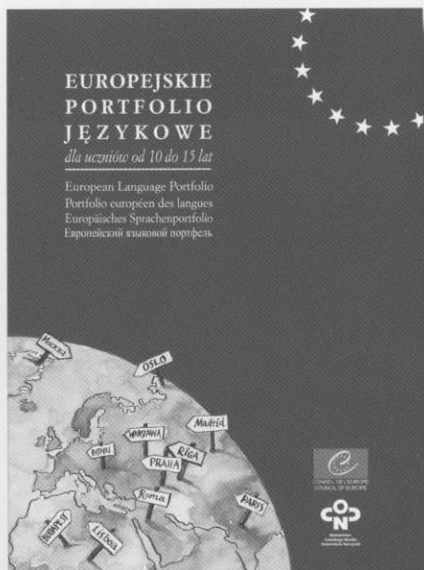
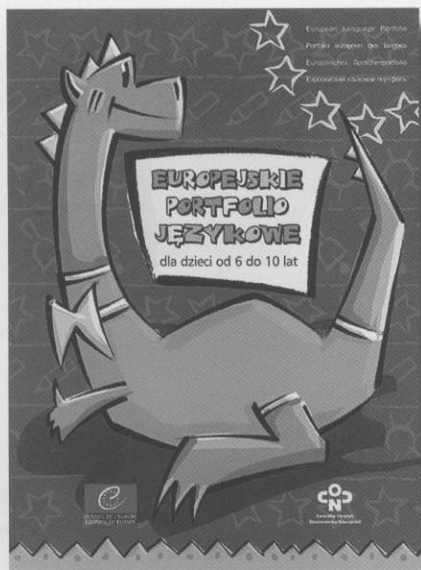
*

Krystyna Stawińska (2006 – VI wyd.), *Repetitorium z gramatyki języka francuskiego, czyli to, co najtrudniejsze dla Polaków*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Kinga Szrajber (2006), *Jak to powiedzieć po francusku – rozmówki i słownik*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Irena Wierzbicka, Teresa Rynkowska (2006 – XV wyd.), *Samouczek języka niemieckiego – kurs wstępny* + 2 płyty C, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Europejskie portfolio językowe – pomoc dydaktyczna dla uczniów, rodziców i nauczycieli



W sprzedaży w naszej Księgarni Nauczycielskiej lub wysyłkowo.

Księgarnia Nauczycielska, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. 022-345-37-1, tel./faks 022-345-37-65

e-mail: wydaw@codn.edu.pl

www.nike.codn.edu.pl

www.codn.edu.pl

Poradniki przydatne dla nauczycieli wszystkich języków:



– dostępne
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