

Języki Obce w Szkole



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli



EUROPEAN
LABEL

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

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

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

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

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

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

Cena każdego numeru 16 zł.

Numer specjalny:

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

Prenumerata 2005

Numer 5÷6 – 24 zł do 20 listopada 2005 r.

Prenumerata 2006

Numer 1÷6 – 72 zł do 15 lutego 2006 r.

Numer 1÷3 – 36 zł do 15 lutego 2006 r.

Numer 4÷6 – 36 zł do 15 sierpnia 2006 r.

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

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

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

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

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

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Artur Świątek** – Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słownictwa u osób dwujęzycznych 3
- Paweł A. Nowak** – Metoda wielokrotnych powtórzeń. Od teorii do praktyki 7
- Anna Bączkowska** – Nauczanie *phrasal verbs* 12

METODYKA

- Ewa Dźwierzynska** – Mnemotechniki w zapamiętywaniu leksyki języka obcego ... 17
- Radosław Kucharczyk** – Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego ... 22
- Ewa Kłós** – Krajoznawstwo na lekcji języka niemieckiego 27

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Maria Gorzelak** – *Europejskie portfolio* językowe w Gliwicach 31
- Beata Trzcńska** – Matura „na językach”, języki na maturze 33
- Jadwiga Zarębska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku 2004/2005 39
- Paweł Poszytek** – Certyfikaty EUROPEAN LANGUAGE LABEL rozdane po raz czwarty 44

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

- Jarosław Kucharczyk** – System oświatowy w Berlinie 53
- Ewa Pająk** – Stan i perspektywy szkolnictwa w Rumunii 58
- Beata Pietrzyk** – Nauczanie języka polskiego i w języku polskim na Białorusi w latach 1989-2005 63

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Anna Gorczyńska** – Popularyzacja działań Rady Europy na lekcji internetowej języka angielskiego 68
- Ewa Jakubowicz** – English Concept Website 72
- Anna Grabowska** – *Galanet* – internetowa szansa dla miłośników języków romańskich ... 73
- Elżbieta Gajek, Paweł Poszytek** – Projekty językowe eTwinning 75

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Hanna Rogowska-Olejniczak, Małgorzata Gonkowska** – Spotkanie z cudzoziemcem. *Europejskie portfolio językowe dla klas 0 – III* 81
- Agnieszka Sobańska** – Dlaczego zainteresowałam się *Europejskim portfolio językowym*? 83
- Marlena Rowińska** – *Ireland, Ireland, You Are a Lady* 84
- Joanna Bigaj** – Metody aktywizujące na lekcjach języka niemieckiego i nie tylko 88
- Joanna Kocioła** – Angielski śpiewająco, czyli jak odprężyć ucznia po teście 90
- Aleksandra Kawala** – *Are you an SMS lover?* 92

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Agnieszka Pastusiak** – Elementy realioznawstwa na lekcjach języka angielskiego 94
- Elżbieta Gesing** – Piosenka sposobem na przyjemne uczenie się języka rosyjskiego ... 97
- Halina Szwajgier** – Kółko języka niemieckiego – dobry sposób na rozwijanie zainteresowań uczniów 100
- Izabela Sturgulewska** – Wielcy odkrywcy. Cele, do których dążymy 103

Wioletta Piotrowska – Lekcje, które „wstrząsnęły uczniem” 108

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Marcin Mizak – *Animals* 113

Małgorzata Kwiatkowska – Tematy z języka rosyjskiego do dyskusji, debat i wypracowań 115

Elżbieta Antczak – Czerwony Kapturek .. 120

Dorota Wróblewska, Agnieszka Zadroga – Przedstawienia – skąd my to znamy? 121

KONKURSY

Teresa Turaj, Elżbieta Wójtowicz, Danuta Wróbel – IRELAND – IV edycja konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych 126

Wioletta Puzio – Międzyszkolny konkurs *British Culture* 128

Joanna Sobczyk – Co wiemy o Europie? .. 136

CZYTELNICY PISZĄ

Ewa Grodecka – Ma(na)turalny sukces młodych poliglotów 138

Renata Skonka-Wysocka, Agnieszka Zydmond – Nauka języka obcego na poziomie B w programie IB 141

Wioletta Piegzik – Gąszcz terażniejszości 142

Anna Piotrowska – Lekcja koleżeńska jako forma samokształcenia 147

Bogumiła Kozłowska – Kursy językowe w Wielkiej Brytanii 150

SPRAWOZDANIA

Ewa Rejmer – *Bärenprojekt*. Zaproszenie misia! – projekt dla szkół podstawowych .. 155

Teresa Turaj, Elżbieta Wójtowicz, Danuta Wróbel – Sprawozdanie z obchodów święta Irlandii 156

Małgorzata Bieńkowska, Beata Czyżykowska, Renata Rychlicka – Kształcenie wielojęzyczne – wojewódzki konkurs *Poliglota* 158

Leszek Idzikowski – Festiwal języka angielskiego 161

Jolanta Wilga, Katarzyna Krawcewicz – Odkryj język niemiecki – wystawa multimedialna *Herzliche Grüße* 166

Krystyna Klemens – Forum języka rosyjskiego 170

Magdalena Lipińska-Derlikowska – VI Międzynarodowa Konferencja PASE 171

Inez Łuczywek – Wymiar europejski w edukacji 174

Anna Gorczyńska – O nauczaniu języków w szkołach średnich – seminarium Rady Europy 179

RECENZJE

Dorota Kwiatkowska – *Matrix Pre-Intermediate* – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych 183

Joanna Kijewska – *English-Speaking Countries – An Introduction to the United States of America* 186

Piotr Rochowski – Niemieckie idiomy 188

Krystyna Klemens – Warto mieć *Słownik tematyczny rosyjsko-polski* 190

Renata Nadobnik – Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, historia i terażniejszość 191



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dziecioł – 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

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Artur Świątek¹⁾
Katowice

Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słownictwa u osób dwujęzycznych

Zjawisko dwujęzyczności jest bardziej powszechne niż można przypuszczać. Dotyczy ono nie tylko jednostek, ale całych społeczeństw. Szacuje się, że w co czwartym kraju mówi się oficjalnie dwoma językami. W krajach afrykańskich 90% populacji regularnie mówi przynajmniej dwoma językami. Niektórzy naukowcy twierdzą, że jedno- lub wielojęzyczność dotyczy około 70% populacji na świecie.

Dwujęzyczność (bilingwizm) lub zdolność do posługiwania się dwoma językami z jednakową lub prawie jednakową płynnością, nie jest nowym zjawiskiem. Ponadto można przypuszczać, że to zjawisko rozszerza się coraz bardziej. Podróżujemy szybciej, łatwiej i taniej, co sprawia, że dwujęzyczność zajmuje coraz większe obszary i dotyczy coraz większych grup ludności. Różnorodność kultur staje się normą w naszym współczesnym życiu.

W Wielkiej Brytanii mówi się ponad 100 językami. Jeśli ktoś mówi w swoim ojczystym języku (innym niż angielski), odbiorcy nie są szczególnie zaskoczeni. Niemówienie po angielsku ciągle zaskakuje. Zdaniem naukowców nigdy nie jest za późno, żeby być osobą dwujęzyczną. Im jesteśmy starsi, tym trudniej jest nam pozbyć się rodzimego akcentu, chociaż mamy wciąż trochę szans, żeby stać się całkiem profesjonalnymi osobami dwujęzycznymi. Dużo zależy od naszych indywidualnych zdolności. Jeśli będziemy mieć szczęście, możemy osiągnąć

akcent dość podobny do standardowego angielskiego.

Obecnie dwujęzyczność jest postrzegana przez większość rodziców, nauczycieli oraz całe społeczeństwa jako ogromna zaleta i olbrzymi potencjał. Nie zawsze jednak tak było. W przeszłości w wielu wielokulturowych krajach preferowano jednojęzyczność. Twierdzono, że dzieci obcego pochodzenia uczące się języka swoich rodziców nie były w stanie uczyć się np. języka szwedzkiego szybko i dobrze. Rozmowy prowadzone w domu w rodzimym języku uważano za szkodliwe. Obecnie badania nad dwujęzycznością pokazują, że posługiwanie się dwoma językami jest korzystne dla ogólnego rozwoju umysłowego dziecka, a wychowanie dziecka w duchu dwujęzyczności jest jego olbrzymim potencjałem, a nie ogromnym dla niego ciężarem.

Jak pokazuje większość przeprowadzonych badań, rozwój dziecka wychowywanego w duchu dwujęzycznym nie jest zahamowany, wręcz przeciwnie – bardzo się wzbogaca. W latach 70. przeprowadzono badanie, na podstawie którego stwierdzono, że mózgi osób dwujęzycznych pracują inaczej. Podczas uczenia się pierwszego języka lewa półkula mózgu uaktywnia się. Ta półkula odpowiada za centra logicznego myślenia i systematykę. Po rozpoczęciu nauki drugiego języka aktywuje się prawa półkula mózgu, gdzie znajdują się centra wyobraźni i umiejętności artystycznych. Uczenie się

¹⁾ Autor jest wykładowcą i lektorem w Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.

dwóch języków dostarcza nam dodatkowych bodźców, a mózgi dzieci dwujęzycznych pracują intensywniej. Dorastanie w otoczeniu dwujęzycznym z pewnością wpłynie na zdolności dziecka w przyszłości oraz rozwinię zdolność abstrakcyjnego myślenia i umożliwi uczenie się kolejnych języków.

Dzieci dwujęzyczne mają więcej podzielnej uwagi – potrafią wykonywać dwa zadania jednocześnie. Dwujęzyczność zmusza dzieci do ćwiczenia procesów opisanych powyżej, w przeciwnym razie jeden język przeszkadzałby drugiemu. Ćwiczenie tej umiejętności zmusza mózg do szybszej pracy i wcześniejszego rozwoju. Dzięki używaniu dwóch języków dzieci uczą się, jak unikać niepotrzebnych informacji i sprawnie przechodzić od jednego ćwiczenia do drugiego. Ta umiejętność sprawia, że dzieci dwujęzyczne są lepszymi uczniami w szkole, a także umożliwia im osiągnięcie wyższego poziomu inteligencji w porównaniu z ich jednojęzycznymi rówieśnikami.

Gdy dziecko jednocześnie uczy się dwóch języków, w jego umyśle powstaje coś na kształt hybrydy, połączenia dwóch języków. Dziecko używa tego rodzaju hybrydy przez jakiś czas, ale dzięki temu nie musi przechodzić przez proces uczenia się drugiego języka. Przyswajanie dwóch języków od urodzenia zwiększa szanse dziecka na osiągnięcie dobrej wymowy. Według badań językoznawczych pod koniec pierwszego roku życia dziecka zmniejsza się jego wrażliwość na subtelności fonetyczne. A więc im wcześniej, tym lepiej.

John Hirsch, naukowiec z Uniwersytetu Columbia, badający system nerwowy dokonał analizy funkcjonowania mózgow dwujęzycznych osób dorosłych. Okazało się, że jeśli uczenie się dwóch języków ma miejsce równocześnie, mózg traktuje je jako jeden język. Jeśli jednak uczenie się drugiego języka zaczyna się później, oba języki są traktowane przez mózg jako osobne i zostają rozmieszczone na większym obszarze mózgu. Jeśli więc dzieci posługują się na przykład językiem rodziców w domu, a uczą się drugiego języka w szkole, większa część ich mózgow aktywuje się.

Adele Diamond, dyrektor Centrum Rozwoju Neurologii Poznawczej Uniwersytetu

Massachusetts, przeprowadza badanie obrazowania procesów myślowych u dzieci, w celu stwierdzenia, która część mózgu funkcjonuje, kiedy zasady nieustannie się zmieniają. Sytuacja permanentnej modyfikacji zasad sprawia, że mózg uaktywnia dodatkowe ścieżki nerwowe. Kiedy zasady pozostają niezmiennie, ścieżki nie uaktywniają się.

Według Patrycji Kuhl, dyrektora Centrum Badań nad Umysłem, Mózgiem i Procesami Ucznienia się w Uniwersytecie Stanowym Waszyngton, nawet kiedy osoby jednojęzyczne przetwarzają informacje związane z językiem, duże obszary mózgu uczestniczą w ich przetwarzaniu. U 99% osób praworęcznych przetwarzanie materiału językowego odbywa się w lewej półkuli mózgu. Natomiast u osób leworęcznych takie przetwarzanie odbywa się zazwyczaj, bo nie zawsze, w prawej półkuli.

Mową zarządza centrum kinetyczne mowy, zwane inaczej centrum Broca, mały obszar w lewym płacie czołowym, tuż pod skronią. Centrum czuciowe mowy jest odpowiedzialne za rozumienie mowy – centrum Wernicke'go, tuż za obszarem Broca.

Potrzeba wielu lat na szybkie i płynne przetwarzanie materiału językowego w mózgu. Steven Patterson, specjalista w dziedzinie nauk poznawczych systemu nerwowego Uniwersytetu Stanowego Waszyngton, zbadał dzieci w wieku od 7 do 10 lat techniką komputerowego obrazowania procesów mózgowych i stwierdził, że ich mózgi pracowały, podczas wykonywania zadań językowych z większym wysiłkiem niż mózgi dorosłych. Peterson wyjaśnia, że jest to spowodowane tym, że dzieci wciąż się uczą. Mózgi dzieci uczących się dwóch języków jednocześnie pracują nawet bardziej intensywnie.

Dziecko rodzi się jako obywatel świata – twierdzi Patrycja Kuhl – która zbadała rozwój językowy u amerykańskich, szwedzkich, japońskich i rosyjskich dzieci. Niemowlę nie rozróżnia żadnych dźwięków. Słyszy je i reaguje na nie, kierując głowę w stronę jednego lub drugiego dźwięku. Ale po upływie sześciu miesięcy życia dziecko „zanurza się” w otchłań swojego rodzimego języka, a jego mózg zaczyna wystawiać pierwsze usłyszane dźwięki do statystycznej analizy. Używając metody komputerowo-

wego wytwarzania różnych samogłosek i poddawaniu niemowlaków reakcji na złożoną analizę statystyczną, Kuhl doszła do wniosku, że szwedzkie i amerykańskie dzieci w wieku sześciu miesięcy różnie reagowały na te same dźwięki.

Takie różnice zapamiętuje się na całe życie. Japońskie dzieci dowiadują się, że nie ma w ich języku istotnej różnicy między dźwiękiem 'l' i dźwiękiem 'r'. Tymczasem, dzieci amerykańskie akceptują zupełnie odwrotną sytuację. W wyniku tego dzieci japońskie prawie nie różnią tych dwóch dźwięków, ponieważ zostały one zmagazynowane w tym samym „pojemniku”.

Już wspomniany John Hirsch pokazał osobom badanym przez niego, a mówiącymi wieloma językami – angielskim, chińskim, niemieckim, francuskim itd. – obrazek, prosząc je o opisanie go najpierw w jednym, następnie w drugim języku. Osoby, które uczyły się drugiego języka we wczesnym dzieciństwie, nie wykazały żadnej różnicy co do aktywności mózgu w obrębie centrum Broca, bez względu na to, jakim językiem mówiły. Natomiast osoby, które rozpoczęły naukę drugiego języka nieco później. Pokazały zaktywizowane dwa różne obszary Broca, zależnie od tego, którym językiem się posługiwały.

Denise Klein, z Neurologicznego Instytutu w Montrealu, odkryła różnice w funkcjonowaniu mózgu zależnie od momentu, kiedy badane osoby zaczęły przyswajać swój drugi język. Korzystając z metody tomografii komputerowej, Klein stwierdziła, że osoby w pełni dwujęzyczne, np. mówiące równie płynnie po angielsku, jak i po francusku, używały tej samej części mózgu jako „wewnętrznego słownika” bez względu na to, którym językiem mówiły w danej chwili. Osoby nie w pełni dwujęzyczne, a mianowicie osoby, które przyswoiły swój drugi język kilka lat później, muszą zaangażować dodatkowe części mózgu podczas szukania słownictwa innego niż słownictwo pochodzące z ich języka ojczystego, co oznacza, że ich mózg musi wykonać trudniejsze zadanie.

Neurochirurdzy zauważają, że różne języki są magazynowane w różnych częściach mózgu. George Ojemann, profesor neurologii z Uniwersytetu Stanowego w Waszyngtonie,

operuje pacjentów cierpiących na ataki epilepsji – większość jego pacjentów to pacjenci dwujęzyczni. Podczas operacji Ojemann przygotowuje bardzo szczegółową mapę każdego języka. Ponieważ pacjent jest przytomny i może mówić, profesor pokazuje mu obrazek ilustrujący np. banana i prosi pacjenta o opisanie obrazka. Przez bardzo dokładne aktywowanie różnych obszarów mózgu profesor zmusza pacjenta do mówienia, powiedzmy, po francusku zamiast po angielsku, następnie podrażnia sąsiednie obszary mózgu i uzyskuje odwrotny rezultat.

Według Ojemanna wyniki badania pokazują, że są różne ścieżki nerwowe dla różnych języków. Według Patrycji Kuhl, w przypadku znajomości dwóch języków, każdy z nich ma swoją oddzielną część w mózgu.

Eksperti w kwestii dwujęzyczności (Paradis, 1997; Pavlenko, 2000) twierdzą, że istnieją osoby dwujęzyczne, które przyswajają oba języki w czasie dzieciństwa, podczas gdy istnieją również osoby dwujęzyczne, które przyswajają swój drugi język (L2), będąc dorosłymi. Ponadto istnieją również tzw. złożone dzieci dwujęzyczne, które uczą się i używają dwóch języków codziennie, i tzw. współzrzedne osoby dwujęzyczne, które uczą się swojego drugiego języka (L2) znacznie później niż swojego języka ojczystego (L1).

Według Calliope Haritos z Hunter College wydarzenia, których doświadczamy w danym języku, są lepiej zapamiętywane w tymże języku na przykład doświadczenia z dzieciństwa lepiej zapamiętujemy w języku używanym w domu w czasie tychże doświadczeń.

Inni naukowcy specjalizujący się w kwestii dwujęzyczności są zdania, że osobiste wspomnienia są bardziej dostępne dla osób dwujęzycznych, kiedy środowisko językowe podczas odtwarzania z pamięci odpowiada środowisku językowemu podczas zakodowywania. Własne wspomnienia zakodowane w poszczególnym języku są łatwo odzyskiwane w innym języku osób dwujęzycznych. Chociaż niektóre osobiste wspomnienia osób dwujęzycznych mogą być językowe, inne są reprezentowane konceptualnie i stają się językowe, kiedy osoby dwujęzyczne angażują się w werbalne przypominanie.

Ogólnie rzecz biorąc, dzieci dwujęzyczne nie mają trudności ze zrozumieniem jakiejś historii, opowieści w jednym języku i odtworzeniem jej w innym języku.

Badania nad dwujęzycznością popierają model „podwójnego magazynu”, a mianowicie magazynu określonego językowo i model „pojedynczego magazynu”, który postuluje wspólny magazyn konceptualny, dostępny dla obu języków.

Osoby dwujęzyczne, które biegle władają drugim językiem, mają bezpośredni dostęp do językowych i konceptualnych magazynów pamięci zarówno w pierwszym, jak i w drugim języku. Dla osób dwujęzycznych będących we wczesnym etapie nauki drugiego języka pamięć jest bezpośrednio dostępna tylko przez słownik języka pierwszego. Dostęp do języka drugiego można uzyskać jedynie przez tłumaczenie słownictwa z języka pierwszego. Osoby dwujęzyczne mogą odzyskiwać ograniczoną grupę pojęć związanych z wyrazami z języka drugiego, ale niekoniecznie z wyrazami z języka pierwszego.

Wcześniejsza wiedza dzieci wpływa na to, co zapamiętują. Mówi się, że dzieci organizują i konstruują własną wiedzę na podstawie codziennych doświadczeń i rozwijają konceptualne reprezentacje przez schematy i opisy różnych wydarzeń. Jeżeli osoby dwujęzyczne posiadają magazyny pamięci określone językowo, zakłada się, że taki sygnał będzie miał dostęp do odpowiedniego magazynu informacji. Przypomnienie zapoczątkowane w języku angielskim będzie miało dostęp do wiedzy na podstawie angielskich wydarzeń, podczas gdy przypomnienie zapoczątkowane w jakimś innym języku będzie miało dostęp do wiedzy z tego języka. Osoby dwujęzyczne mają wspólny magazyn semantyczny wiedzy, którą można odzyskać w każdym z języków.

Osoby dwujęzyczne są poznawczo świadome języka prezentacji każdego zapamiętanego wydarzenia. Język wydarzenia pomaga osobom dwujęzycznym oddzielić każde z zapamiętanych wydarzeń w pamięci.

Pamięć dwujęzyczna jest wielowarstwowym, dynamicznym systemem wbudowanym we własne kulturowe i językowe doświadczenia. Stopień, w jakim wiedza jest zakodowana, magazynowana i odzyskiwana w sposobach określonych językowo, zależy od relacji między każdym językiem osoby dwujęzycznej (L1–L2) a jego/jej systemem symboliki, w granicach tego systemu. Zadanie przypominania, przykładowo, z pewnością będzie aktywować systemy pamięci dwujęzycznej. Zadanie leksykalne, z drugiej strony, może aktywować relacje symboliczne między pierwszym a drugim językiem na poziomie mikroleksykalnym, podczas gdy zadanie tematyczne dotyczy rozumienia historii, opowieści i przypominania, może aktywować wiele systemów.

Pamięć to coś więcej niż poszczególne „działy w magazynie”, to struktury wiedzy, które są produktami zrozumienia naszych doświadczeń i reprezentacjami tychże doświadczeń, które początkowo rozwijają się przez schematy wydarzeń. Zapamiętywanie i odzyskiwanie informacji jest czynnością społeczną mającą indywidualne, poznawcze i społeczne cele, w których język pełni rolę integracyjną.

Dzieci dwujęzyczne są biegłe w odzyskiwaniu określonej, konkretnej informacji z pamięci długoterminowej. Zdolność do rozumienia i zapamiętywania informacji w obu językach nie jest zaskoczeniem, ponieważ dzieci aktywnie używają obu języków codziennie, sugerując silną relację między pierwszym a drugim językiem.

Bibliografia

- Foreman, J. (2002), *Bilingualism is Great for the Britain*, Harvard Medical School. www.myhealthsense.com
- Maria Gorzelak (red), *Nauczanie dwujęzyczne, Języki Obce w Szkole 6/2002*, Warszawa: CODN.
- Haritos C. (2003), "Listening, Remembering and Speaking in Two Languages: How Did You Do That? Memory in Two Languages" w: *Bilingual Research Journal*, Hunter College, 27:1 Spring 2003.
- Jaklewicz, K. (2004), „Dzieci z dwoma językami” w: *Goniec Polski*, London. www.network.pl.com.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

(marzec 2005)

Metoda wielokrotnych powtórzeń. Od teorii do praktyki

Psycholingwistyczne i dydaktyczne podstawy metody wielokrotnych powtórzeń

Jednym z filarów metody wielokrotnych powtórzeń²⁾, znanej również pod nazwą metody autolingwalnej³⁾, jest psychologia behawiorystyczna. Istotnie, metoda wielokrotnych powtórzeń, przez jednych określana mianem metody *par excellence*, przez innych zredukowana do techniki, stanowiącej dość istotny komponent metody audiolingwalnej (słuchowo-ustnej), wyrosła z językoznawstwa amerykańskiego i psychologii behawiorystycznej. Metoda wielokrotnych powtórzeń posiada także szereg ujęć różniących się znacznie od tego, które jest reprezentowane do dzisiaj w metodzie audiolingwalnej. Odmienne ujęcia metody wielokrotnych powtórzeń bezpośrednio lub pośrednio odnoszą się do teorii kognitywnej lub generatywnej współczesnego językoznawstwa (N. Chomsky)⁴⁾. Teorie te kładą silny nacisk na rolę świadomości w procesie uczenia się bądź też wolą zakładać bardziej neutralne podejście dedukcyjno-indukcyjne, zgodnie z którym w procesie uczenia się istotne są dwie funkcje języka: świadomościowa i automatyczna.

Strukturalizm filozoficzny przeniesiony na grunt językoznawstwa oraz behawioryzm dokonały zasadniczego przełomu w badaniach nad językiem. Dzięki nim w latach 60. ubiegłego stulecia zaczęto odchodzić od metod tradycyjnych, takich jak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Te dwie koncepcje pokazały, jak wielką wartość dla metodyki języka ma zdolność porozumiewania się lub aspekt mówienia (*language*).

Język jako abstrakcyjny system (*langue*) stał się niewystarczający. Twórcą teoretycznych podstaw metody słuchowo-ustnej był Leonard Bloomfield. W swoim słynnym dziele: *Outline guide for the practical study of foreign languages* z roku 1948, Bloomfield nakreślił główne ramy swojej metody, którą niedługo potem nazwano metodą Bloomfielda. Wykorzystywano ją m.in. na potrzeby szkoleń tłumaczy amerykańskich działających w Wietnamie. Bloomfield oraz inni lingwiści (R. Londo), łączący w swej pracy teorię z praktyką, wychodząc od zasad psychologii behawiorystycznej i językowego strukturalizmu, za prymarne dla wspomnianej metody uznawali następujące aksjomaty:

- ▶ najbardziej istotna w języku jest mowa, a nie jej zapis graficzny,
- ▶ język stanowi pewien zamknięty system, dlatego też należy wykorzystywać m.in. zjawisko kontrastu,
- ▶ najbardziej istotnym elementem składniowym języka jest zdanie,
- ▶ system składniowy najlepiej ująć w formie tzw. wzorców zdaniowych (*sentence patterns*)⁵⁾.

Wszystkie te zasady można zdecydowanie odnieść zarówno do słuchowo-ustnej metody Bloomfielda, jak i w większym bądź mniejszym stopniu do rozmaitych, inaczej usystematyzowanych adaptacji metody wielokrotnych powtórzeń. Idea jest ta sama: umiejętność mówienia trzeba rozwijać na podstawie specjalnie do tego celu przygotowanych wzorców zdaniowych, skoro zdanie jest podstawową i najważniejszą strukturą języka. Oczywiście stojąc wobec innego i bardziej współczesnego poglądu, zgodnie z którym to dyskurs ma formalnie naj-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym im. Św. Tomasza z Akwinu w Warszawie.

²⁾ H. Komorowska (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP, s. 62.

³⁾ W. Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros, s. 74.

⁴⁾ N. Chomsky (1957), *Syntactic Structures*, New York: Harcourt Brace Iovanovich, Inc.; J. Arabski (1997), *Przyswajanie języka obcego a pamięć werbalna*, Katowice: WSM i JO.

⁵⁾ L. Bloomfield (1948), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, New York: Harper & Row Publishers.

większe znaczenie, wydawać by się mogło, że pogląd strukturalistów jest anachroniczny. Jednakże biorąc pod uwagę, iż współcześnie nie zakwestionowano jeszcze istotnej roli, jaką w procesie uczenia pełni nawyk (*habit*) oraz związany z tym automatyzm w przyswajaniu pewnych struktur językowych, nie można zanegować znaczenia zdania jako jednej z podstawowych struktur języka⁶⁾.

Innym ważnym odkryciem strukturalistów, inspirowanych się psychologią behawioralną, była „nieświadomość”. Wszelako brak udziału świadomości w procesie transferu językowego jest dla strukturalistów bardziej symboliczny niż rzeczywisty. W językoznawstwie, gdy mówimy o nieświadomej uwadze uczącego się, mamy na myśli silniejsze zachodzenie indukcji w procesie uczenia. Wówczas automatyzm wypiera refleksyjną naturę człowieka. Zachodzi wtedy określona reakcja na konkretny bodziec, który ulega wzmocnieniu, dzięki czemu możliwe jest pojawienie się określonych nawyków. Niezależnie jednak od tego, jakie podejście glottodydaktyczne będzie towarzyszyć metodzie wielokrotnych powtórzeń, oczywiste jest, że automatyzm działań podmiotu i obiektu tych działań (*patients*) jest naturalną cechą metody audiolingwalnej, w tym metody wielokrotnych powtórzeń⁷⁾.

Warto też zwrócić uwagę, że charakterystyczny dla metody audiolingwalnej, która chętnie sięga po różnego rodzaju wzorce zdaniowe, jest audytywny oraz liniowy sposób uczenia się. Osiągnięcie kompetencji językowej zatem będzie możliwe na drodze systematycznego, a w sposobie – mechanicznego, powiększania poszczególnych elementów informacji gromadzonych w pamięci⁸⁾.

Skądinąd wiadomo, że opierając się na założeniach metodologii selektywno-integratywnej W. Pfeiffera, możliwe jest dla metody słuchowo-ustnej, w tym również dla metody autolingwalnej, zastosowanie podejścia dedukcyjno-indukcyjnego. Punktem wyjścia dla tego podejścia jest zasada jedności wiedzy o języku

i automatyzujących aktywnościach językowych. Podejście to, które stosuje się również do metody wielokrotnych powtórzeń, łączy „świadome studium struktury języka i aktów językowych z automatyzacją tych struktur”. Stąd możliwe jest, choć na pewno w ograniczonym stopniu, odniesienie zasad teorii kognitywnej do metody wielokrotnych powtórzeń. Intelkt i świadomość nie muszą być wyłączone z procesu nauki i przyswajania informacji. Wydaje się, że w metodzie wielokrotnych powtórzeń, która sama w sobie stanowi pewien rodzaj mnemotechniki, *patients* działa zarówno świadomie, jak i mechanicznie. Intelkt pełni tutaj dużą rolę⁹⁾.

Pierwsze próby zastosowania w praktyce metody wielokrotnych powtórzeń miały miejsce po I wojnie światowej. Technikę repetycji wykorzystywała metoda Mertnera, która do jednostek lekcyjnych wprowadzała dojrzałe i prawdziwe teksty z prasy i z literatury. Sposobem na skuteczne zapamiętanie nowo wprowadzanych słów i zdań było ich kilkakrotne powtarzanie. Tutaj też, chyba po raz pierwszy, mamy do czynienia z wprowadzaniem do ćwiczeń językowych elementów sugestii, psychologii i mnemotechniki¹⁰⁾.

Jednym z najbardziej reprezentatywnych ujęć metody wielokrotnych powtórzeń była *Wielka, oryginalna metoda Toussain-Langenscheidta w 36 listach („Toussain-Langenscheidts Grosse Originalmethode in 36 Briefen”)*¹¹⁾. Metoda ta, którą bliżej przedstawię w drugiej części pracy, mimo iż była stworzona z myślą o obywatelach niemieckich uczących się języka angielskiego (specjalnie opracowano w tym celu podręcznik), przyjęła się na gruncie nauki innych języków, popularyzując wykorzystywane przez siebie techniki. Nadawała ona szczególnie znaczenie technice repetycji. Zgodnie z ogólnym przekonaniem, tylko ta technika miała gwarantować opanowanie skomplikowanego i rozbudowanego materiału językowego. Przy całym pokrewieństwie założeń i koncepcji owej „wielkiej” metody z głównym nurtem ówczesnej psychologii, które antycypowały rychłe nadejście

⁶⁾ J. Arabski (1997), *Przyswajanie języka obcego a pamięć werbalna*, Katowice: Wszm i JO, s. 54.

⁷⁾ Tamże, s. 55.

⁸⁾ W. Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros, s. 73 n.

⁹⁾ Tamże, s. 63.

¹⁰⁾ Z. Broniarek (1991), *Jak nauczyłem się ośmiu języków*, Warszawa: „Unia Press”, s. 23.

¹¹⁾ Tamże, s. 21.

behawioryzmu i strukturalizmu, metoda Tousaint-Langenscheidta była zwrócona wyraźnie ku historii i przeszłości. Jednym z jej filozoficznych filarów, jak się zdaje, stanowiły nauki Jana Komenskiego, urodzonego na Morawach czeskiego biskupa i pedagoga, który w 1658 r. wprowadził do szkolnictwa pierwszy nowoczesny podręcznik. Twórca wspomnianej metody nie tylko w tym przypominał Komenskiego, iż to właśnie podręcznik traktował jako narzędzie o nieocenionej wartości. Związek wydaje się bliższy, gdy zrozumiemy, że moc doświadczenia, należąca do najważniejszych strategii uczenia się w tej nowej metodzie, jest nie tylko niesprzeczna, ale wręcz tożsama z poglądem, który głosił Komenski, a mianowicie, że dobra edukacja powinna wypływać z „praw natury”¹²⁾.

Istnieją jeszcze inne, bliskie związki, jeśli chodzi o teorię. Wystarczy przypomnieć naukę Arystotelesa, według której nasz rozum zawiera tylko to, czego wcześniej doświadczyły nasze zmysły¹³⁾. Odnosząc przypomniane pokrótce poglądy obu filozofów do tematu, którym się zajmujemy, czyli do metody wielokrotnych powtórzeń, należy powiedzieć, że memoryzacje, zarówno te stosowane na początku ubiegłego wieku, jak i te, które są elementem współczesnych systemów nauczania języków obcych, nie są jakimś działaniem odtwórczym i bezproduktywnym, ale działaniem rzeczywistym, które jest związane z wolą, pamięcią i samokontrolą.

Reasumując, współczesne ujęcia metody wielokrotnych powtórzeń na nowo odkrywają związki z teoriami Arystotelesa, Komenskiego i Rousseau, skoro – zgodnie z „prawami natury” i doświadczeniem świata – przez zmysły rozwijają one tę trudną sprawność, jaką jest posługiwanie się językiem.

Metody Mertnera i Toussaint-Langenscheidta

W tej części zaprezentuję dwie wspomniane już metody nauczania języków obcych,

które starały się wykorzystać ćwiczenia oparte na memoryzacji i repetycji, metody Mertnera i Toussaint-Langenscheidta. Zwróciłem już uwagę, że metoda Mertnera (*Methode Mertner: Psychotechnischer Spracherwerb auf mechanisch – suggestiver Grundlage*), która powstała w drugiej dekadzie ubiegłego wieku, łączyła w sobie elementy sugestii, psychologii i pewnej mnemotechniki. Mnemotechnika ta, która wydaje się szczególnie interesująca, zostaje określona w nazwie metody jako „psychotechniczne przyswojenie sobie języka na podstawie mechaniczno-sugestywnej”¹⁴⁾. Metoda Mertnera stosowała dwa rodzaje mnemotechniki, których cechą była repetycja. Rodzaj memoryzacji zależał od tego, czy przeznaczony do opanowania materiał językowy stanowiły pojedyncze słowa, czy też całe zdania. Najlepiej zilustrować to na przykładzie.

Nowo wprowadzone do lekcji zdanie to: “*The scenery in Greece is spectacular, and there is no better way to enjoy it than by bike*”. Pod spodem znajduje się uproszczona wersja transkrypcji fonetycznej tego zdania. Do każdego nowego słowa, a więc takiego, które pojawia się po raz pierwszy, jest przyporządkowana liczba (1), np. *the* (1). Każde słowo ma przyporządkowaną sobie liczbę i pojawia się do dziewięciu razy. Zawsze towarzyszy mu tłumaczenie, które jest umieszczane pod spodem. A zatem, dla słowa *scenery* (2) podaje się poniżej jego tłumaczenie jako „krajobraz”/2. Tak więc każde nowo wprowadzone słowo pojawia się dziewięciokrotnie, każde zaś zdanie, w którym to słowo występuje, należy przeczytać na głos tyle razy, żeby – nie patrząc na tłumaczenie – bez trudu je zrozumieć¹⁵⁾.

Zgodnie z zasadami metody Mertnera ten sam wyraz był zapamiętywany wzrokowo przez sam fakt, iż pojawiał się kilkakrotnie w zdaniu, jak i poza zdaniem. Poza tym celem metody było również zapamiętanie całych zdań. Dokonywało się to przez ich wielokrotne wypowiedzenie.

Zygmunt Broniarek, znany pisarz, publicysta i poliglota, który opisał tę metodę w swojej książce *Jak nauczyłem się ośmiu języków*, pod-

¹²⁾ G. Dryden, J. Vos (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka, s. 103.

¹³⁾ Tamże.

¹⁴⁾ Z. Broniarek (1991), *Jak nauczyłem się ośmiu języków*, Warszawa: „Unia Press”, s. 21.

¹⁵⁾ Tamże, s. 24.

kreślał, że główną jej zaletą było samo wprowadzenie techniki wielokrotnych powtórzeń. Jednak nie szczędził też w stosunku do niej słów krytyki. Twierdził on mianowicie, że wprowadzane do jednostek lekcyjnych słowa faktycznie wydawały się „oderwane” i niezwiązane z kontekstem samodzielnych wypowiedzi. Istniejące jak gdyby same dla siebie, nie ułatwiały wcale tworzenia zdań, ani też wprowadzania ich do dyskursu. Reasumując, ich znajomość po prostu nie przygotowywała do konwersacji. Metodzie Mertnera Z. Broniarek zarzucał też i to, iż pozostawiała ona uczucie niepewności, ponieważ rzadko pamiętało się, jak dane słowo powinno być napisane oraz jak umiejscowić je w składni zdania¹⁶⁾.

Dużo bardziej złożonym systemem nauki mnemotechnicznej od metody Mertnera była metoda Toussaint-Langenscheidta (*Toussaint-Langenscheidts Grosse Originalmethode in 36 Briefen*). Ta niemiecka metoda powstała w latach 20. ubiegłego wieku. Była całkiem nowatorska jak na owe czasy. Jej ambicją było przełamanie przestarzałych, z jej punktu widzenia, systemów i trendów w nauczaniu języków obcych. Jej hasłem była łacińska maksyma *repetitio est mater studiorum*¹⁷⁾. I dzisiaj twierdzi się, wbrew szybkiemu postępowi technologicznemu, idącemu naprzeciw coraz większemu zapotrzebowaniu na szybkie i skuteczne metody nauczania języków obcych, że powtarzanie jest jedną z kluczowych strategii, zarówno w płaszczyźnie zindywidualizowanego nauczania, jak i samouczenia. Potwierdzeniem tego jest duże znaczenie metody audiolingwalnej we współczesnej dydaktyce języków obcych oraz coraz bardziej widoczny kognitywny komponent repetycji, któremu warto z pewnością poświęcić więcej uwagi w osobnej pracy.

Repetycja jako metoda nauki, która po I wojnie światowej zostanie uznana za jedną z ważniejszych technik i strategii uczenia się, według Z. Broniarki „*uchwyciła to, co najważniejsze, dotarła do istoty rzeczy*”. To, co tkwiło u podstaw tej metody przy założeniu, że ci, którzy zechcą z niej skorzystać, będą konsekwentni w swoich działaniach językowych, sprowa-

dzało się do próby „*przełamania wrodzonego lenistwa umysłu ludzkiego*”¹⁸⁾. Spróbujmy zatem opisać metodę Toussaint-Langenscheidta.

Przyjmijmy, że tematem lekcji pierwszej jest *The Christmas Carol – Opowieść Wigilijna* Charlesa Dickensa. Tekst opowieści był dzielony na kilka bloków odpowiadających kolejnym lekcjom. Każdy blok składał się z trzech części: tekstu właściwego, wymowy i dosłownego tłumaczenia tekstu. Oto przykład bloku tekstu z lekcji pierwszej, zawierający tłumaczenia na język polski:

1. Marley was dead – to begin with
2. marlej łoż ded – tu begyn tyw
3. Marley był martwy – zacząć z

Należało wykonać pięć różnych operacji:

Operacja 1. Zasłonić 1. i 3. linijkę bloku tekstu.

Przeczytać dziesięć razy tekst linijki 2.

Operacja 2. Zasłonić wers 2. i 3. oraz przeczytać dziesięć razy wers 1.

Operacja 3. Zasłonić wers 1. i 2. oraz napisać na kartce treść wersu 3. Zalecało się podkreślenie popełnionych przez siebie błędów. Nie należało ich poprawiać. Ich podkreślenie było wystarczające. Jeśli zostały popełnione jakieś błędy, należało odczekać 30 minut, w trakcie których trzeba było zająć uwagę czymś innym. Po upływie 30 minut należało, nie zaglądając do oryginalnego tekstu, poprawić te błędy. Następnie nową wersję tekstu porównuje się z oryginałem.

Operacja 4. Gdy błędy zostały poprawione, należało przetłumaczyć na angielski zdanie: „*Zacznijmy od tego, że Marley umarł*”. Zdanie to należało przetłumaczyć z pamięci, nie zaglądając do tekstu oryginalnego. Jeśli został popełniony błąd, należało powtórzyć całą operację 3.

Operacja 5. Teraz trzeba było poprawnie napisać tekst. To jednak nie wystarczało: należało go jeszcze wypowiedzieć. W tym celu zalecano odłożyć tekst angielski, ponownie zapisać go po polsku, a następnie wygłosić po angielsku, cały czas patrząc na jego polską wersję. Najważniejszym momentem operacji było właśnie wielokrotne powtarzanie

¹⁶⁾ Tamże.

¹⁷⁾ Tamże.

¹⁸⁾ Tamże, s. 26.

tekstu po angielsku, patrząc na polską wersję. Repetycja zdania miała trwać dotąd, aż uczący się bez trudu potrafił je wypowiedzieć¹⁹⁾.

Interesujące, że sam Z. Broniarek wykonywał powyższe ćwiczenia zgodnie z proponowanymi procedurami. Ćwiczył, analizował i wyciągał wnioski. W swojej książce poświęconej nauce języków obcych opisaną przez siebie metodą Toussaint–Langenscheidta, udziela wielu praktycznych wskazówek, opinii i komentarzy. Zachęca czytelników, by nie ustawiali w wysiłku indywidualnej nauki języka. Gorąco też zachęca do korzystania z każdej możliwości uczenia się. Trzeba przyznać, że autorytet znakomitego poliglota ma duży wpływ na wzrost motywacji u osób uczących się samodzielnie. Autor występuje, i ma do tego prawo, w roli prawdziwego eksperta w dziedzinie praktycznej nauki języków obcych. Wydaje się też, iż jest to postawa, z której warto wyciągnąć wnioski dla siebie. Argumenty, których używa autor, przekonują „*Nie wmawiaj sobie, że nauczanie się jednego zdania nic nie daje. Daje! Lepiej znać jedno zdanie niż żadnego. Każde nowe słowo, każde nowe zdanie w obcym języku posuwa Cię do celu – do dobrej znajomości tego języka*”²⁰⁾.

W metodzie Toussaint–Langenscheidta proponowano inne jeszcze formy ćwiczeń, polegające na powtórzeniach. Jednym z nich była odmiana zdań twierdzących przez osoby. Zdania takie można było szybko wprowadzać do nauki w sytuacji, kiedy pojawiał się nowy materiał leksykalny lub trudna konstrukcja gramatyczna. Zdania te wykorzystywano poglądowo dla zobrazowania pewnych reguł. Podawane z lekcji na lekcję stawały się niejako „duchową własnością” uczących się. Aby jednak stały się rzeczywiście w pełni taką duchową własnością, należało powtarzać je na głos wielokrotnie²¹⁾.

Ostatnią, sprawdzającą już fazą ćwiczeń, było ich tłumaczenie na język angielski, z wykorzystaniem znajdujących się na końcu podręcznika przykładów zdań pisanych w języku

ojczystym. Następnie zdania te poddawano ostatecznej repetycji. Faza sprawdzająca nie była obowiązkowa. Twierdzono, iż przeprowadzenie tej ostatecznej fazy ćwiczeń, po uprzednim wykonaniu poprzednich operacji, musiało spowodować, iż zapamiętywany tekst stawał się istotnie „*pełną własnością intelektualną uczącego się*”, co oznaczało, że uczący się znał go po prostu na pamięć²²⁾.

Niewątpliwie metoda wielokrotnych powtórzeń, jak każda inna metoda, ma swojego określonego adresata. Jest nim osoba gotowa poświęcić swój czas i energię, rozumiejąca, że od tej pory dużo będzie zależeć od niej samej. Psychologiczną barierą, jaką dla wielu stanowią mozolne ćwiczenia pamięciowe, potrafi jedynie przezwyciężyć ktoś, kogo w niemałym stopniu cechuje refleksyjna samoświadomość w podejmowaniu decyzji i działań językowych, dlatego też metoda ta lepiej sprawdza się u wysoko motywowanych samouków.

Niezależnie (jednak) od źródeł, z których czerpie oraz inspiracji i związków z takim czy innym nurtem psychologii, metoda autolingwalna nie odeszła w zapomnienie. Faktem jest, że niektóre opracowania, jakie trafiają do naszych księgarń, przypominają te sprzed niemal wieku. Jest to, jak sądzę, argument, którego nie można zlekceważyć.

Bibliografia

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego a pamięć werbalna*, Katowice: WSZM i JO, s. 54.
- Bloomfield L. (1948), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, New York: Harper & Row Publishers.
- Broniarek Z. (1991), *Jak nauczyłem się ośmiu języków*, Warszawa: „Unia Press”, s. 23.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, New York: Harcourt Brace Iovanovich.
- Dryden G., Vos, J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka, s. 103.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP, s. 62.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros, s. 74.

(marzec 2005)

¹⁹⁾ Tamże, s. 29–29.

²⁰⁾ Tamże, s. 22.

²¹⁾ Tamże.

²²⁾ Tamże, s. 32.

Nauczanie *phrasal verbs*

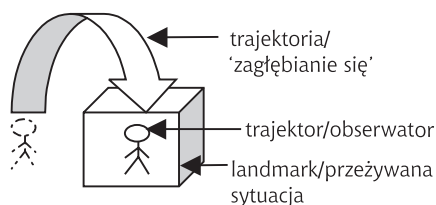
Czasowniki z partykułą *on* wyrażające pojęcie TERAZ w schemacie „illative”

Ze względu na swoją idiomatyczność, tzw. *phrasal verbs*²⁾, czyli czasowniki z partykułą, stanowią dla uczących się języka angielskiego jeden z głównych obszarów trudności. Niniejszy artykuł ma na celu wykazać, że znaczenie tych zwrotów nie do końca jest idiomatyczne, czyli iż połączenia partykuł z danymi czasownikami w dużym stopniu są przewidywalne. Antycypowanie występowania takiej a nie innej partykuły w konkretnym zwrocie jest możliwe wówczas, jeśli znane jest nam nie tyle znaczenie danego czasownika, ile znaczenie (konceptualne) samej partykuły (jako jednostki autosemantycznej, a nie – jak postuluje językoznawstwo tradycyjne – jako element konstytutywny, tj. podrzędny, frazy przyczasownikowej). Wynika z tego, iż partykuła implikuje znaczenie całego zwrotu (czyli jest determinantem profilu, cf. Langacker 1987), dlatego podstawową kwestią w nauczaniu *phrasal verbs* jest zapoznanie uczniów ze znaczeniem samej partykuły, a nie nauczanie *phrasal verbs* jako jednostek niepodzielnych i arbitralnych. W dalszej części artykułu omówię znaczenia konceptualne partykuły *on*, ograniczając się jednak tylko do tych kontekstów, które definiują pojęcie „teraz”.

Schematy partykuły *on*

Partykuła *on* wyrażająca pojęcie „teraz” może ilustrować jedną z czterech konfiguracji (ang. *illative*, *ablative initial*, *ablative terminal*, *elati-*

*ve*³⁾, cf. Bączkowska a), z których poniżej opiszę konfigurację określoną jako „illative”. Illative to przypadek występujący w językach ugrofińskich (np. fiński, węgierski, estoński), który wyraża ruch do wewnątrz (ang. *into*). Konteksty, które są omówione w niniejszym artykule, nie ilustrują oczywiście przypadku illative w sensie dosłownym (w języku angielskim nie ma bowiem takiego przypadku), lecz desygnują takie użycia partykuły *on* (tj. jej schematy), które przypominają ruch do wewnątrz (stąd w tytule słowo jest w cudzysłowie). Dokładniej mówiąc, *on* dotyczy kontekstów, które wyrażają trwanie (*duration*) i czynności nieprzerwane, których obserwator (konceptualizator) doświadcza bardzo intensywnie, tak jakby *zagłębiał* się w opisywane czynności/stany trwające teraz. Używając terminologii zapożyczonych z językoznawstwa kognitywnego, ruch ten przypomina przemieszczanie się trajektora po trajektorii z zewnątrz do wewnątrz „pojemnika” (landmark), gdzie trajektorem jest konceptualizator, natomiast metaforycznym „pojemnikiem” jest stan/czynność, której doświadcza teraz trajektor (subiektywnie). Pojemnik desygnuje więc pojęcie „teraz”.



Rysunek 1. Schemat „illative”

¹⁾ Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej i zastępcą Dyrektora Instytutu Neofilologii i Językoznawstwa Stosowanego w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

²⁾ Pojęcie *phrasal verb* używane w niniejszym artykule jest tożsame z definicją przedstawioną we wstępie do *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*, 2002 (J. Sinclair i R. Moon, v-vii).

³⁾ W tradycyjnym ujęciu przypadków w językach ugrofińskich, *illativus* denotuje znaczenie lokatywne (statyczne), natomiast schemat „illative” opisany w niniejszym artykule wyraża znaczenie lokatywne lub latywne (dynamiczne). Pozostałe dwa schematy (*ablativus* i *elativus*) również ilustrują znaczenia latywne. Terminologia i aparat pojęciowy przypadków zastosowany w artykule, które desygnują (semantyczne) statusy spacialne, wywodzą się z tradycji językoznawstwa ugrofińskiego, w szczególności z prac Adolfa Noréena (1904) (więcej na ten temat pisze Maciejewski 1996 oraz Karlsson 1999, rozdz. 10 i 11). Terminologia ta stała się standardową konwencją badawczą w lingwistyce (por. Weinsberg 1973).

W przeciwieństwie do pojemnika widocznego na rysunku 1, określenie granic „teraz” nie jest jednak, ani łatwe ani oczywiste, ponieważ linie demarkacyjne desygnujące, gdzie zaczyna się „teraz” a gdzie kończy „przeszłość”, czy też, w którym momencie zaczyna się „przyszłość” i kończy „teraz”, zależą od subiektywnych odczuć obserwatora (konceptualizatora). Opisując „teraz” nie mówimy przecież o 2-3 sekundach pozwalających na percepcję rzeczywistości (jak jest to definiowane przez neurofizjologów, cf. Chafe 1994, Pöppel 1994), tylko o czasie, który sami kwalifikujemy jako „teraz”. Różnice w odczuwaniu pojęcia „teraz” mogą być znaczne. Na przykład używając czasu Present Progressive w poniższym zdaniu również mamy na myśli „teraz”, chociaż może ono obejmować tak długie przedziały czasu jak miesiąc, rok, i więcej⁴⁾.

1. Many new houses are being built.
2. I'm reading an interesting book now.

Jak wynika z poniższych rozważań, „teraz” może oznaczać różne odcinki czasu rzeczywistego (obiektywnego). Ważniejszy dla naszych rozważań jest jednak czas odczuwany subiektywnie, a w szczególności sytuacje, w których konceptualizator odczuwa rozciągnięcie się czasu (ang. *time protraction*, cf. Flaherty 1999, rozdział 3) w stosunku do czasu mierzonego obiektywnie (stąd skojarzenie z przypadkiem oznaczającym zagłębianie się w strukturę wewnętrzną landmarka, czyli *into*). Flaherty (ibid.) rozróżnia następujące sytuacje, w których subiektywnie odczuwamy rozciągnięcie się czasu:

1. Bezpośrednie zagrożenie życia: np. podczas powodzi, pożarów, trzęsień ziemi.
2. Cierpienie fizyczne: np. w trakcie wizyty u dentysty, bardzo intensywnych ćwiczeń fizycznych, tortur.
3. Nagłe zdarzenie, wypadek: np. matka wioząca ranne dziecko do szpitala.

4. Nieprzyjemne doznania psychiczne: np. tęsknota za krajem, upokorzenie, zawstydzenie, depresja, strach, lęk.
5. Znudzenie: np. przebywając w niewoli, w więzieniu, słuchając nudnego wykładu.
6. Bardzo przyjemne odczucia (zwykle fizyczne) i zaangażowanie w wykonywane czynności: np. pocałunek z ukochanym, praca nad interesującym projektem.

Czas (tzn. „teraz”) rozciąga się głównie w sytuacjach przynoszących cierpienie lub inne skrajnie negatywne odczucia oraz w sytuacjach skrajnie przyjemnych. W obydwu wypadkach konceptualizator doznaje zazwyczaj jednego lub więcej z poniższych odczuć:

- ▶ zawężenie pola uwagi do rzeczy pozostających w bezpośrednim otoczeniu,
- ▶ bardzo wysoka koncentracja na własnych odczuciach,
- ▶ poczucie ważności przeżywanej sytuacji,

W dalszej części artykułu przytoczę definicje wybranych *phrasal verbs* z partykułą *on* wraz z materiałem egzemplifikacyjnym potwierdzającym powyższe tezy (źródło definicji i przykładów podaję w nawiasach).

▼ Schemat 1: Zagrożenie życia, cierpienie fizyczne, nagłe zdarzenie, wypadek

operate on (=cut open a patient's body by a doctor in order to remove, repair, or replace a damaged part of it), *live on* (bread and water) (=if you live on a particular kind of food, it is the only kind of food you eat, usually because this is all that is available), *set on* (=if animals or people set on you or if you are set on by them, they make a sudden and unexpected physical attack on you), *press on* (=continue a journey, even though it is becoming more difficult or dangerous), *hooked on* (=if you are hooked on a drug, you feel a strong need for it and you cannot stop taking it), *trample on* (=tread on sth heavily so that it is dama-

⁴⁾ Stefański (1990) zaproponował termin „czas *inessive*” dla wyrażenia konstrukcji perfectum w przedindoeuropejskim, która jest bardzo bliska angielskiemu Present Progressive (temporalne *inessive* w kilku językach omówił Maciejewski 1996:118). Okazjonalnie, we współczesnym języku polskim również istnieje forma podobna do *inessivus*, rozpoznawalna w okoliczniku adessywnym (adessivus to wykładnik przynależności), np. *Zośka jest przy krowach* w znaczeniu „Zośka zajmuje się krowami”, podobnie w irlandzkim *adessivus* jest używany regularnie dla wyrażenia wspomnianego znaczenia TERAZ, np. powiemy „jest on przy pićciu/właśnie pije”, natomiast w fińskim terażniejszość aktualna jest również wyrażana przez *inessivus*, chociaż już nie adessywny, np. „on jest w pływaniu/właśnie pływa” (Maciejewski 1996:119). W zaproponowanej w niniejszym artykule metodologii *inessivus* jest używany dla wyrażenia kontekstów zbliżonych do *illativus*, z tą różnicą, że *illativus* implikuje doświadczanie silnych emocji oraz subiektywne poczucie rozciągnięcia czasu, natomiast *inessivus* jest zarezerwowany dla wyrażania pojęcia TERAZ bez takich implikacji.

ged), *hang on* (=hold sth very tightly in order to support yourself or protect yourself), *hold on* (=grasp sth firmly or lean against it, in order to prevent yourself from falling over), *train on* (= if you train sth such as a gun, light, or camera on sb or sth, you aim it at them and keep it pointing steadily towards them), *turn on* (= if you turn sth such as a gun, a light, or a type of look on sb or sth, you aim it at them or keep it pointing steadily at them), *beat on* (=Am. hit or kick sb many times so that you are badly hurt).

1. We can't **operate on** the vein until the ulcer is healed. (CCDPV)
2. She **lived on** berries and wild herbs. (CCDPV)
3. I was being **set on** by older boys and given a beating every morning. (CCDPV)
4. Otto would **press on** with all speed for Bear Island. (CCDPV)
5. I know a girl who got **hooked on** cocaine. (LDCE)
6. They were kicked, bitten, and **trampled on**. (CCDPV)
7. Waves rolled over the little deck and he had to **hang on** to avoid being washed overboard. (CCDPV)
8. I grabbed hold of the front and **held on** for dear life. (CCDPV)
9. One gun was **trained on** Jo. (CCDPV)
10. Firefighters **turned** their hoses **on** the flames. (CCDPV)
11. They were dragged and **beaten on**. (CCDPV)

Warto zauważyć, że podobne sytuacje są kodowane przez wyrażenia przymikowe zawierające *on* w funkcji przymiotnika oraz przez wyrażenia idiomatyczne, np. *be on fire*, *be on tenterhooks* (=to feel nervous and excited because you are waiting to find out something or for something to happen).

12. The house is **on fire**! (LDCE)
13. She had been **on tenterhooks** all night, expecting Joe to return at any moment. (LDCE)

▼ Inessive

Schemat „illative” może mieć również formę pochodną, tj. ekstensję – „inessive”, która charakteryzuje się profilowaniem całego regionu TERAZ (składającego się z najbliższej przeszłości, aktualnego teraz oraz najbliższej przyszłości), a nawet obszaru poza nim (odległą przeszłość i odległą przyszłość) podobnie jak

w wypadku „illative”, ale przy jednoczesnym braku intensywnego odczuwania rozciągnięcia czasu i przy założeniu iteratywności danej czynności, np.:

linger on (=remain or continue to exist for a long time, especially longer than was expected), *live on* (=continue to exist or live), *lead on* (if sb leads you on, they deceive you by giving you false information or by behaving in a misleading way; especially to make them think you love them LDCE; try to persuade by making false promises ODPV), *enter on* (= to do or become involved in something; CALD), *go on* (=if you go on a drug, you start taking it), *weigh on* (= if a problem weighs on you, it makes you worry), *impress on* (= if sth impresses itself on a situation, it has a powerful effect on the situation).

14. Many of the old ways were dropped, but some of habits **lingered on**. (CCDPV)
15. The Marilyn Monroe legend **lives on** in Hollywood. (CCDPV)
16. He was cunningly **leading** them **on**, never letting them see that he knows. (CCDPV)
17. He thought she loved him, but in fact she was just **leading** him **on**. (LDCE)
18. Travel brochures do **lead you on** with their promises of five-star treatment in luxury hotels. (ODPV)
19. He first **entered on** a career in banking over 40 years ago. (CALD)
20. They **went on** the Pill and suffered side effects. (CCDPV)
21. He's under huge pressure at work and it's really **weighing on** him. (CALD)
22. There is the enduring menace which clings to the place and **impresses** itself **on** strangers. (CCDPV)

Podobne znaczenie rozciągłości w czasie (w szczególności w odległej przyszłości) nie obarczone silnym zabarwieniem emocjonalnym jest widoczne w *prepositional verb* zilustrowanym poniżej:

be engraved on your memory/mind = to be very difficult to forget

23. That last conversation we had is **engraved on** my memory forever.

▼ Schemat 2: Nieprzyjemne doznania psychiczne

insist on (=ask for sth firmly and refuse to accept any alternative), *sponge on* (=take advantage of other

people by getting money and other things from them without giving back anything in return; used showing disapproval), *have sb on* (=tease sb by pretending that sth is true when it is not true), *pick on* (=treat sb badly or in an unfair way, often repeatedly), *egg on* (=encourage sb to do sth foolish or daring), *goad on* (=CCDPV: encourage you to do more than you intended to or to do it more energetically; CALD: to make a person or an animal react or do something by continuously annoying or upsetting them; LDOCE: to make someone do something by annoying or encouraging them until they do it), *soldier on* (= to continue doing something although it is difficult), *go on* (to happen), *carry on* (= make a fuss about sth), *latch on to* (=demand your attention and expect you to spend a lot of time with sb), *foist on* (= force sb to have sth or experience it; they do not want CALD), *spy on* (watch sb secretly), *intrude on* (= if sth intrudes on your mood or way of life, it has an unwelcome or unpleasant effect it), *prey on* 3 (=if sth preys on your mind, it worries you a lot and you cannot stop thinking about it)

24. She **insisted on** seeing the lawyer. (CALD)
25. She found it distasteful the way Clarissa **sponged on** them. (CCDPV)
26. Or was he **having me on?** I didn't like to ask. (CCDPV)
27. The older men **pick on** the boys and are always looking for faults. (CCDPV)
28. Don't **egg him on!** He gets himself into enough trouble without your encouragement. (CALD)
29. They could always be **goaded on** to one more patrol. (CCDPV)
30. I admired the way she **soldiered on** when her business ran into trouble. (CCDPV)
31. Something funny is **going on**. (Vince, 136)
32. The child was screaming and **carrying on**. (CCDPV)
33. These kids know what they like and **latch on** to adults who can provide surprises and suggest new games. (CCDPV)
34. I try not to **foist my values on** the children but it's hard. (CALD)
35. They **spied on** us to see how many turned up to the meetings. (CCDPV)
36. Nothing was allowed to **intrude on** their evening ritual. (CCDPV)
37. Barton reluctantly agreed, but the decision **preyed on** his mind. (CCDPV)

Przy okazji warto zauważyć zbieżność *prey on* z np. *have sth on one's mind* (=if something is on your mind, you keep thinking or worrying

about it, LDCE) – w obydwu przypadkach występuje *on*.

38. Sorry I forgot. I've got a lot **on my mind** (=a lot of problems to worry about) at the moment. (CALD)

▼ Schemat 3: Znudzenie

bang on (=to talk or write about sth repeatedly for a long time in an uninteresting or boring way), *harp* (=keep on talking about a subject although other people may not want you to), *drone on* (=talk in a boring way for a long time in a low, monotonous voice), *rattle on* (=talk about sth for a long time, speaking quickly and in a rather irritating way), *drag on* (=an event or process which drags on progressed very slowly and takes longer than seems necessary), *dwell on* (=think or speak about sth a great deal), *grind on* (=continue in a very boring way for a long time), *ramble on* (=continue speaking or happening (a discussion or process) in a boring way for a long time), *wear on* (if time wears on, it seems to pass very slowly), *rabbit on* (= talk about sth for a long time in a rather boring way).

39. My parents are always **banging on** about how much better life was 20 years ago. (CALD)
40. But you were the one who kept **harping on** death, Mother. (CCDPV)
41. I remember him **droning on** about how important it was to study literature. (CCDPV)
42. She was on the phone for hours last night, just **rattling on** to her friends. (CALD)
43. The first half of the film was interesting but the second half **dragged on**. CALD
44. Accept the pleasures of past experiences without **dwelling on** the miseries. (CCDPV)
45. I wished I could stop his voice **grinding on** and on. (CCDPV)
46. He **rumbled on** in this vein for some time. (CCDPV)
47. I was feeling more tired as the night **wore on**. (LDCE)
48. TV commentators have the ability to keep **rabbiting on** about whatever is happening. (CCDPV)

▼ Schemat 4: Bardzo przyjemne odczucia; zaangażowanie

work on (=spend time and effort trying to improve sth), *focus on*, *concentrate on*, *be intent on* (=having

the fixed intention (of); directing one's mind or energy), *keen on*, *turn on* (=to interest or excite you, especially sexually), *brood on* (=think about sth seriously for a period of time), *cheer on* (=to shout loudly in order to encourage someone in a competition), *urge on* (=to encourage someone to do or achieve something), *fasten on* (concentrate all your attention or efforts on sth), *dine on* (=eat food for dinner, especially expensive food LDCE), *carry on* (=have a love affair with sb), *get on* (=have sex. AmE), *dote on* (=love sb so much that you cannot see their faults), *look on* (=watch sth without taking part yourself), *work on* (=spend time trying to influence sb or persuade them to do sth), *engage on* (=do an activity).

49. His dancing technique is good, but he needs to **work on** his fitness. (CALD)
50. Tonight's programme **focuses on** the way that homelessness affects the young. (CALD)
51. I can't **concentrate on** my work with all that noise. (CALD)
52. He is **intent on** committing a crime. (CED)
53. He's rather **keen on** a girl in his school (= he is very attracted to her). (CALD)
54. The way he looked at her really **turned her on**. (LDCE)
55. He **brooded on** this for a while, and then spoke. (CCDPV)
56. As the runners went by, we **cheered** them **on**. (CALD)
57. The crowd was cheering and **urging her on** all through the race. (CALD)
58. His mind **fastened on** it now: escape. (CCDPV)
59. We **dined on** lobster and strawberries. (LDCE)
60. Helen was **carrying on** with Hogan. (CCDPV)
61. I heard they were **getting it on** in his office. (LPVD)
62. This guy she's just married, he **dots on** her. (CCDPV)
63. His parents **looked on** with a triumphant smile as he collected his prize. (CCDPV)
64. The good priest **worked on** me with the finest tenderness and understanding. (CCDPV)
65. The artist **engaged on** a quest for the 'essence' of painting. (CCDPV)

Schemat ten jest również widoczny w wyrażeniu idiomatycznym *to have a crush on sb* (=a strong but temporary attraction for someone):

66. She has a **crush on** one of her teachers at school. (CALD)



Podsumowanie

Partykuła *on* występuje w schematach temporalnych, w których konceptualizator subiektywnie odczuwa „rozciągnięcie czasu”, a konkretnie czasu przeżywanego w momencie zdefiniowanym przez niego jako „teraz”. Czas „rozciąga się” w sytuacjach ekstremalnych, np. zagrożenia życia, bólu (fizycznego i psychicznego), jak również w skrajnie przyjemnych. Konteksty, które desygnują powyższe doświadczenia, zazwyczaj zawierają partykułę *on*. Znajomość tej reguły z pewnością ułatwi uczącym się angielskiego opanowanie typowych dla języka angielskiego *phrasal verbs*, które są uznawane za jedne z trudniejszych do przyswojenia zagadnień języka angielskiego.

Bibliografia

- Bączkowska, A. a. (w druku), *Unpacking time from a particle: a cognitive and philosophical perspective on on*.
- Bączkowska, A. b. *Nauczanie phrasal verbs: czasowniki z partykułą on wyrażające pojęcie TERAZ w schemacie „ablative”*.
- Bączkowska, A. c. *Nauczanie phrasal verbs: czasowniki z partykułą on wyrażające pojęcie TERAZ w schemacie „elative”*.
- Chafe, W. (1994), *Discourse, Consciousness, and Time*, Chicago: Chicago University Press.
- Flaherty, M. G. (1999), *A Watched Pot: how we experience time*, New York: New York University.
- Karlsson, F. (1999), *Finnish: an essential grammar*, London: Routledge.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Maciejewski, W. (1996), *O przestrzeni w języku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nordén, A. (1904), *Vårt språk*. Bd 5. *Betydelselära*. Lund.
- Pöppel, E. (1994). "Temporal mechanisms in perception", w: O. Sporns and G. Tononi (red.). *Selectionism and the brain: International Review of Neurobiology*, Vol. 37. 185-201. San Diego, CA: Academic Press.
- Stefański, W. (1990), „Z zagadnień składni przedindoeuropejskiej”, w: J. Pogonowski, T. Zgółka (red.), *Struktura logiczna rozumowań lingwistycznych*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Vince, M. (1994). *Advanced Language Practice*, Oxford: Heinemann.
- Weinsberg, A. (1973), *Przyimki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim*, Wrocław: Ossolineum.
- (grudzień 2004)



Ewa Dźwierzńska¹⁾
Rzeszów

Mnemotechniki w zapamiętywaniu leksyki języka obcego

W starożytności ludzie przywiązywali ogromną wagę do operowania pamięcią. Starożytni Grecy wprost zadziwiali swoją nadzwyczajną pamięcią. Potrafili zapamiętywać i wymieniać w dowolnym porządku setki dat, liczb, nazwisk, twarzy, opanowywali całe dziedziny wiedzy, umieli odtworzyć kolejność prezentowanych im kart (z kilku talii). Zapamiętywanie w tamtych czasach było istotne, ponieważ nie znano druku, a dostęp do materiałów piśmieniowych był bardzo ograniczony. Posługując się prostymi, lecz wymagającymi ćwiczeń technikami, oratorzy zapamiętywali długie ustne wystąpienia. Opanowaniu tej umiejętności nie zawdzięczali doskonałej pamięci, lecz zastosowaniu specjalnych metod zapamiętywania, nazywanych mnemotechniką lub mnemoniką²⁾.

Metoda mnemotechniczna polega na mechanicznym nauczeniu się pewnej podstawy, która ma być przechowywana w umyśle w sposób niezawodny i trwałą. Następnie przez jakąś wymyśloną analogię tworzy się zamierzone związki skojarzeniowe między tym, co ma być zapamiętane, a jakąś częścią tej podstawy i odtąd połączenie to ułatwia przypomnienie (James, 2002).

Już starożytni twierdzili, że aby coś zapamiętać należy:

- ▶ skupić uwagę,

- ▶ tworzyć wyraziste, żywe wyobrażenia,
- ▶ kojarzyć rzeczy nowe ze znanymi,
- ▶ porządkować niespójny materiał zgodnie ze wskazaniami mnemoniki,
- ▶ powtarzać, powtarzać ... (Yates, 1977:42).

Za twórcę mnemotechniki uważa się greckiego poetę Symonidesa (556-467 r. p.n.e.), który odkrył i rozwinął technikę LOCI (system umieszczania, lokacji). Technika ta wykorzystuje zdolność umysłu do kojarzenia jednej idei czy obrazu z innymi w celu skojarzenia materiału, który ma być zapamiętany z wyobrażeniami znanych miejsc. Była ona szeroko stosowana w czasach antycznych, używano jej nadal w średniowieczu, jednak po wynalezieniu druku i upowszechnieniu materiałów drukowanych znaczenie mnemotechnik w zapamiętywaniu malało.

Te metody zapamiętywania, które wykorzystują naturalne zdolności mózgu, przez wiele lat uważane za „sztuczki pamięciowe”, obecnie uznaje się jako sposoby pozwalające na łatwiejsze i szybsze przyswajanie informacji oraz dłuższe ich przechowywanie w pamięci. Jak pisze C. Turkington, „*mnemotechniki to nie żadne kuglarskie sztuczki ani drobne oszustwa, ale znane od pokoleń metody pomagające skupić uwagę, zakodować informację i odtworzyć ją z pamięci.*”

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

²⁾ Terminy te często stosuje się zamiennie. Niektórzy autorzy jednak wprowadzają ich rozróżnienie. Na przykład P. Kalina uważa, że mnemonika jest to „*nauka o mechanizmie pamięci naturalnej; mnemotechnika zaś, to umiejętność sztucznego jej wzmocnienia. Mnemotechnika za pomocą pewnych sztucznych środków wspiera i rozwija wrodzone siły władzy pamięci*” (1997:12).

Wykorzystują one naturalne właściwości mózgu, aby zwiększyć jego zdolność zapamiętywania” (2003:27).

Zarówno w codziennym życiu, jak i w nauce (w tym w uczeniu się języków obcych) wspomagamy pamięć posługując się mnemotechnikami, formalnymi strategiami i sztuczkami, które ułatwiają kodowanie, gromadzenie i przechowywanie informacji (Tavris, Wade, 1995). W związku z tym znowu wzrasta zainteresowanie różnymi technikami zapamiętywania. Świadczą o tym organizowane od początku lat 90. mistrzostwa w zapamiętywaniu, tzw. Memoriady. Pierwsze światowe mistrzostwa wygrał Dominic O'Brien, który zapamiętał kolejność 52 kart w 42,6 sekundy, a zapisaną systemem dwójkowym stycyrową liczbę zaledwie w 57 sekund³⁾.

Od tego czasu w wielu krajach świata, w tym także w Polsce organizuje się mistrzostwa w zapamiętywaniu. W społecznym programie „Szkoła 2010” są organizowane Mistrzostwa Polski w zapamiętywaniu i szybkim czytaniu, które realizują cel: „2010 Polska szkoła najlepsza na świecie”. Wśród licznych konkurencji są i takie, które dotyczą zapamiętywania słownictwa, jak na przykład: zapamiętywanie wyrazów obcojęzycznych i ich znaczeń czy też zapamiętywanie wyrazów w podanej kolejności⁴⁾. W II Liceum Ogólnokształcącym im. hetmana Jana Zamoyskiego w Lublinie zorganizowano niedawno uczniowskie mistrzostwa w zapamiętywaniu „Zamoy 2004”. Jedną z konkurencji było zapamiętywanie słów obcego pochodzenia⁵⁾. Uczestnikom tych mistrzostw nie są obce mnemotechniki, które polegają na tworzeniu trwałych skojarzeń i wyobrażeń. W celu efektywnego zapamiętywania niezbędna jest koncentracja uwagi, pozwalająca odbierać napływające informacje i zapamiętywać te, które są ważne dla jednostki. Korzystny wpływ na zapamiętywanie mają:

- ▶ Synestezja, polegająca na współdziałaniu różnych zmysłów. Rozwinięcie wrażliwości poszczególnych zmysłów (wzrok, słuch, węch, smak, dotyk, kinestezja) i opanowanie umiejętności ich synchronizacji pomaga

uzyskać niespotykaną pojemność i trwałość pamięci.

- ▶ Kojarzenie przyswajanych elementów z tymi, które są trwale obecne w świadomości.
- ▶ Wzbogacenie obrazu ruchem (wyobrażanie sobie przedmiotów lub osób będących w ruchu).
- ▶ Tworzenie śmiesznych, a nawet karykaturalnych wyobrażeń, któremu towarzyszy atmosfera zabawy.
- ▶ Wiązanie ze sobą pamięci i wyobraźni, kreowanie własnych, często innych od rzeczywistości wyobrażeń.
- ▶ Porządkowanie, grupowanie (np. grupowanie przedmiotów pod względem kształtów, kolorów itp.).
- ▶ Numerowanie, które uzupełnia zasadę przestrzegania porządku i kolejności występowania poszczególnych elementów.
- ▶ Stosowanie symboli tradycyjnych lub zastępowanie ich nowymi.
- ▶ Posługiwanie się kolorami (często przesadnie stosowanie szczególnie jaskrawych, nietypowo zestawionych kolorów).
- ▶ Pozytywne nastawienie. Pozytywne i miłe wyobrażenia wspomagają pamięć, negatywne blokują umysł.
- ▶ Zainteresowanie, które w dużej mierze wynika z nastawienia. Jest ono uwarunkowane między innymi tym, do czego przywiązujemy wagę, co jest dla nas ważne, interesujące.
- ▶ Wyołbrzymianie rozmiarów, kształtów i dźwięków.
- ▶ Stosowanie symboli (Dudley, 1994; Stine, 1999).

Wyżej wymienione czynniki, które pobudzają wyobraźnię i ułatwiają kojarzenie informacji, mają zastosowanie w mnemotechnikach. Mnemotechniki są nieświadomie stosowane przez dzieci, które mają wrodzony dar wyobraźni i zjawisk jako innych niż są w rzeczywistości. W związku z tym zapamiętywanie przychodzi im łatwiej. Według Z. W. Brześkiewicza prawie nie używamy wyobraźni, a nasze mózgi programują się na bierny odbiór,

³⁾ Możliwości i światowe rekordy pamięci zostały opisane w: Buzan T. (1989). *Use Your Memory*. London: BBC Books.

⁴⁾ Więcej informacji na stronie <http://www.homo21.com.pl/memoriady.html>

⁵⁾ Więcej informacji na stronie <http://www.2lo.lublin.pl/pollat/OPER/memo/inform04.htm>

zamiast same tworzyć obrazy. Zdaniem tego autora w znacznym stopniu jest za to odpowiedzialne oglądanie telewizji i kaset wideo. Aby pobudzać wyobraźnię, należy czytać książki, inspirujące do kreowania własnej wersji opisywanych zdarzeń oraz utrzymywać kontakt z naturą, wprawiający człowieka w stan relaksu i pozwalający na czasowe oderwanie się od spraw przyziemnych (1995:43). Wyobraźnia umożliwia przefamywanie schematów, a czasami prowadzi nawet do odkrywania nowych rozwiązań i wynalazków.

Wypracowano wiele bardzo skutecznych strategii skojarzeniowych, których wspólną cechą jest kojarzenie informacji z łatwymi do zapamiętania elementami oraz zaskakującymi, niezapomnianymi obrazami. Zwiększanie możliwości pamięci umożliwiają także mnemotechniczne strategie skojarzeniowe. Każda ze strategii wykorzystuje różne zdolności umysłowe – wizualne, werbalne, matematyczne, logiczne. Są więc odpowiednie dla osób o różnych zdolnościach.

Z. W. Brześkiewicz wymienia następujące zalety stosowania mnemotechnik:

- ▶ Wykorzystują wyobraźnię i skojarzenia, nieodzowne elementy sprawnie przebiegającego procesu zapamiętywania.
- ▶ Polegają na tworzeniu umysłowych obrazów przedmiotów i idei, które są świetnie zapamiętywane przez prawą półkulę naszego mózgu, wyspecjalizowaną w coraz rzadziej stosowanym myśleniu obrazami.
- ▶ Są efektywne. Badania wskazują, że studenci stosujący tę technikę byli w stanie zapamiętać siedmiokrotnie więcej informacji niż ci, którzy jej nie znali i nie stosowali.
- ▶ Umożliwiają skuteczne kodowanie informacji i przejście informacji do magazynu pamięci długotrwałej.
- ▶ Można je skutecznie stosować do zapamiętywania różnych treści, np. języków obcych, innych przedmiotów szkolnych, dat, adresów, przemówień itd.
- ▶ Zaoszczędzają dużo czasu przeznaczonego na zapamiętywanie i przypomnianie.
- ▶ Ich stosowanie może stanowić doskonałą zabawę.
- ▶ Zmniejszają obawy, że zapomnimy i w ten

sposób nabieramy większej wiary w naszą pamięć i w samych siebie.

- ▶ Mogą stanowić doskonałą okazję do popisania się przed znajomymi świetną pamięcią.
- ▶ Może je opanować każdy, kto ma choć trochę wytrwałości (1995:51-52).

Wydawane niegdyś liczne poradniki, które miały pomagać w doskonaleniu pamięci, w większości proponowały zastosowanie różnych systemów mnemotechnicznych. Wiele osób nie zawsze świadomie korzysta z mnemotechniki, aby zapamiętać materiał, którego nie można uporządkować logicznie, np. zapamiętując imiona, nazwiska, numery telefonów, adresy itd. Obecnie znacznie rzadziej stosujemy techniki ułatwiające zapamiętywanie dat czy określonych faktów, częściej posługujemy się notatkami, podręcznikiem czy komputerem. Niemniej jednak opanowanie języka obcego wymaga przyswojenia kilku tysięcy wyrazów oraz znajomości podstawowego systemu gramatycznego. Opanowanie podstawowych mnemotechnik może ułatwić zapamiętywanie słownictwa.

A. M. Wejn i B. J. Kamieniecka twierdzą, że mnemotechniczny sposób zapamiętywania nie doskonali pamięci, może jednak czasami pomóc, jeśli potrafimy dobrać udane kombinacje wyrazów (1976:254). Mnemotechnika jest użyteczna w sytuacjach, w których jest wymagane dosłowne zapamiętanie niepowiązanych elementów lub zapamiętanie elementów w odpowiedniej kolejności. Uczący się języków obcych często przyswajają słownictwo ucząc się na pamięć przez automatyczne powtarzanie. Trudno wówczas o zainteresowanie i należyłą koncentrację uwagi. W związku z tym niezbędne jest zastosowanie środków ułatwiających zapamiętywanie. Należy więc zaznajomić uczniów z możliwością stosowania mnemotechnik, w których spostrzegawczość, wspierana wyobraźnią i skojarzeniami stanowi klucz do zapamiętywania.

W praktyce nauczania języków obcych, podczas przyswajania leksyki często obserwujemy stopniowe zwiększanie się liczby jednostek leksykalnych, które nie zostały w należyty sposób przyswojone i nie zostały trwale zapamiętane. Powoduje to wzrost niezrozumienia

słuchanych/czytanych tekstów oraz narastanie trudności w mówieniu, spowodowane brakiem potrzebnych słów. W związku z tym należy zaznajomić uczniów ze strategiami zapamiętywania, z możliwościami posługiwania się mnemotechnikami. Niezbędne jest wdrożenie uczniów do stosowania tych technik, które mogą umożliwić (ułatwić) im skuteczne zapamiętywanie, bez konieczności wielokrotnego, mechanicznego powtarzania. Zastosowanie mnemotechnik w nauczaniu obcojęzycznego słownictwa zapewne pozwoli zwiększyć zainteresowanie uczeniem się języka, wzmocni słabnącą motywację.

Do najpopularniejszych mnemotechnik zaliczamy:

- ▶ technikę LOCI (system umieszczania, lokacji),
- ▶ słowa-haki (system zaczepiania),
- ▶ akronimy i akrostychy,
- ▶ indeksowanie danych.

▼ **Technika LOCI** (z łac. *locus* – miejsce, l.mn. *loci* – miejsca)

Technika ta wykorzystuje zdolność umysłu do kojarzenia jednej idei czy obrazu z innymi w celu skojarzenia materiału, który ma być zapamiętany z wyobrażeniami znanych miejsc. Polega ona na umieszczaniu informacji do zapamiętania w takich miejscach, które łatwo potrafimy sobie wyobrazić, np. własny pokój, mieszkanie, znana nam ulica. Technika ta pozwala powracać myślami do miejsc, w których są przechowywane wyobrażenia potrzebnych informacji. Metoda ta jest skuteczna w zapamiętywaniu dużej ilości informacji, szczególnie niepowiązanych ze sobą.

▼ **Słowa-haki**

Technikę tę wykorzystujemy, aby zapamiętać w określonej kolejności listę niezwiązaną ze sobą przedmiotów. Najczęściej używanym zestawem słów-haków jest zbiór cyfr od 1 do 10 (a nawet 20) i dziesięciu (dwudziestu) wyrazów, które łączy się z tymi liczebnikami. Umysłowe „haki” zostają włączone na stałe do pamięci przez trwałe skojarzenie cyfry i odpowiadającego jej wyrazu. Słowa haki ułatwiają

przypominanie nowych słów i umożliwiają jednorazowe zapamiętanie większej liczby wyrazów⁶⁾. W polskiej wersji książki pod redakcją J. Reeda *Doskonał swoją pamięć*, zaproponowano zestaw przykładowych słów-haków:

Jeden to Wiedeń
Dwa to gra
Trzy to lwy
Cztery to kamery
Pięć to zięć
Sześć to teść
Siedem to pledem
Osiem to Antosiem
Dziewięć to rtęć
Dziesięć to jesień

Wyrazy, które mają być zapamiętane staramy się skojarzyć ze słowami-hakami, tworząc w wyobraźni najczęściej zabawne i nietypowe obrazy, łączące słowo-hak ze słowem, które należy zapamiętać. Technika ta opiera się na wyobraźni jednostki i pozwala jej zapamiętać sekwencje elementów w sposób uporządkowany, co z kolei ułatwia ich odtwarzanie.

▼ **Akronimy**

Akronim to wyraz utworzony z pierwszych liter wyrazów wchodzących w skład całej grupy. Są one szczególnie istotne w nauce skomplikowanej pisowni. Należy wymyślić najlepiej zabawne zdanie, w którym pierwsze litery wyrazów złożone razem dają poprawną pisownię trudnego do zapamiętania wyrazu, np. ang. wyraz *truck*:

T omasz
R ozsyła
U nikalne
C zerwone
K operty

▼ **Akrostychy**

Akrostych to wyrażenie lub całe zdanie zbudowane w ten sposób, że pierwsze litery wyrazów w zdaniu przekazują jakąś informację. Mają one duże znaczenie w zapamiętywaniu wyrazów w odpowiedniej kolejności, np. jeśli

⁶⁾ Liczba zapamiętywanych wyrazów może wówczas znacznie przekroczyć pojemność pamięci operacyjnej (7⁺/-2elementy).

w tekście pojawiły się nazwy zawodów w takiej kolejności: **musician, lawyer, gardener, teacher, taxi driver, diver, baker, shoemaker, doctor, lawyer, waitress, telephone operator, veterinarian, mechanic**, możemy uczniom polecić zapamiętanie zdania: **Mary loves going to discos but she doesn't like watching television very much**. Pierwsze litery każdego z wyrazów zdania pozwolą przypomnieć nazwy zawodów.

Szczególnie duże zainteresowanie tą techniką wykazują dzieci.

▼ Indeksowanie danych

Informacje są zmagazynowane w mózgu dokładnie tak, jak zostały przyswojone, czyli w sposób przypadkowy i chaotyczny. Powoduje to ogromne trudności z odszukaniem potrzebnych w danej chwili danych. Indeksowanie danych składa się z czterech etapów:

- ▶ określenie źródła, skąd pochodzą dane,
- ▶ określenie kategorii, do jakiej zostaną zaliczone,
- ▶ powiązanie danych, tj. przypisanie faktów zarówno do dziedziny, jak i do źródła,
- ▶ podporządkowane dane należy indeksować za pomocą powyższej procedury (zob. Stine, 1999:87).

Technika ta może być przydatna przy opracowywaniu leksyki w trakcie zapamiętywania, podczas łączenia wyrazów w określone kategorie, np. podporządkowywania wyrazów kategoriom / pojęciom nadrzędnym.

Rozwój wyobraźni i umiejętności kojarzenia (podstawowych elementów stosowanych w mnemotechnikach) pozwala zwiększyć efektywność zapamiętywania leksyki obcojęzycznej. Niemniej jednak, aby zapewnić trwałe zapamiętywanie, niezbędne jest powtarzanie informacji. Zapamiętując wyrazy przez automatyczne ich powtarzanie ćwiczymy pamięć, która jest niezbędna w procesie uczenia się. Kluczem do

dobrej pamięci jest umiejętność przypominać sobie ważnych faktów i odrzucania nieistotnych. Niejednokrotnie jednak zapominamy informacje istotne, gdyż niemożliwe staje się zapamiętanie wszystkiego, czego uczymy się i co w sposób świadomy chcemy przyswoić. Możemy jednak pracować nad poprawieniem pamięci, zwiększeniem jej pojemności, trwałości zapamiętywania. W tym celu oprócz systematycznego ćwiczenia pamięci i stosowania odpowiednich strategii i technik zapamiętywania konieczna jest właściwa organizacja procesu uczenia się / nauczania języków obcych, w którym uwzględnia się także prawidłowości zapamiętywania. Niezbędne jest właściwe zorganizowanie i dokładne zaplanowanie nie tylko procesu zapamiętywania materiału, lecz także jego powtarzania i utrwalania.

Bibliografia:

- Brzeškiewicz Z. W. (1995), *Superpamięć. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa- Łódź: „Comes”.
- Buzan T. (1999), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: „Ravi”.
- Buzan T. (1996), *Rusz głową*, Łódź: „Ravi”.
- Buzan T. (2002), *Siła twórczej inteligencji*, Warszawa: „Muza”.
- Dudley G. A. (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się: techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*, Warszawa: „Medium”.
- Gamon D., Bragdon A.D. (2003), *Trenuj swój mózg*, Warszawa: Medium.
- Gozdek-Michaelis K. (1997), *Rozwiń swój genialny umysł*, Warszawa: Wydawnictwo J&BF.
- James W. (2002), *Psychologia. Kurs skrócony*, Warszawa: PWN.
- Kalina P. (1997), *Mnemonika, czyli sztuka kształcenia i wzmacniania pamięci*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza MNM.
- O'Brien D. (2001), *Sztuka zapamiętywania*, Warszawa: „Muza”.
- Reed J. (red.) (1996), *Doskonał swoją pamięć*, Bielsko Biała: „Debit”.
- Stine J. M. (1999), *Możesz podwoić moc swojego umysłu*, Warszawa: „Amber”.
- Tavris C., Wade C. (1999), *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Turkington C. (2003), *Doskonalenie pamięci*, Warszawa: „Amber”.
- Yates F. A., 1977, *Sztuka pamięci*, Warszawa: PWN.
- <http://www.2lo.lublin.pl/pollat/OPER/memo/inform04.htm>
- <http://www.homo21.com.pl/memoriady.html>

(marzec 2005)

UWAGA

Już przyjmujemy prenumeratę na rok 2006. Szczegółowe informacje:
II strona okładki.

Śmiech to zdrowie ... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego

Celem niniejszego artykułu jest zastanowienie się nad wartościami dydaktycznymi elementów humorystycznych na lekcji języka obcego. Swoje rozważania na ten temat – który moim zdaniem, zawiera bardzo duży potencjał możliwości dydaktycznych, zbyt rzadko wykorzystywanych w praktyce – zakończę przykładami ćwiczeń do wykorzystania na lekcjach języka francuskiego.

Humor pozytywny, nie obrażający drugiej osoby, wydaje się być ważnym elementem procesu edukacyjnego. Zdaniem A. Radomskiej (2005, w druku) może on przynieść korzyści tak nauczycielowi, jak i jego podopiecznym.

▼ Elementy humorystyczne a korzyści z punktu widzenia nauczyciela

Korzyści płynące ze stosowania humoru w czasie zajęć lekcyjnych są wielorakie. Z jednej strony dotyczą funkcjonowania grupy uczniów, za których jest odpowiedzialny nauczyciel, z drugiej zaś umożliwiają jego lepszą samorealizację.

Jeśli chodzi o zalety należące do pierwszej grupy, niewątpliwie największą z nich jest stworzenie przyjaznej atmosfery w czasie lekcji. Atmosfera ta pozwala uczniom lepiej przyswoić wiadomości przekazywane przez nauczyciela. Ponadto, swobodny klimat w klasie pomaga w zacieśnieniu więzi i zmniejszeniu dystansu między nauczycielem i uczniami. Skutkiem tego jest wzrost obopólnego zaufania i respektowanie potrzeb drugiej strony. Jak twierdzi Radomska „*ich relacje stają się bardziej partnerskie, symetryczne i dwupodmiotowe – oparte na szacunku oraz nastawieniu na zaspokajanie potrzeb drugiej strony*” (op. cit.). Ponadto, stosowanie humoru w czasie lekcji powoduje, że

uczniowie chętniej i efektywniej wykonują polecenia nauczyciela. Śmiech pomaga rozładować napięcia istniejące w klasie, a tym samym zapobiega ewentualnym konfliktom. Nauczyciel o silnie rozwiniętym zmyśle humoru o wiele łatwiej przekona uczniów do wykonania danego zadania, przyjęcia zbioru pewnych wartości, czy też wreszcie do bycia posłusznym. Stosowanie komizmu pozwala więc nauczycielowi lepiej kierować uczniami, a tym samym osiągnąć lepsze wyniki zarówno na polu dydaktycznym, jak i wychowawczym.

Jeśli chodzi o personalne korzyści, jakie daje nauczycielowi używanie humoru w czasie lekcji, są one różnorakie. Przede wszystkim, jak twierdzi Radomska, humor chroni nauczyciela przed tzw. wypaleniem zawodowym, na które uskarża się aż 45% polskich nauczycieli. Zjawisko to przejawia się poczuciem kłębki na polu zawodowym, znużeniem i brakiem kreatywności, a co za tym idzie depersonalizacją uczniów. Badania prowadzone na ten temat dowodzą, że humor jest doskonałym remedium na tę „dolegliwość”: nie tylko motywuje nauczyciela do pracy, ale także sprawia, że wykonywany zawód znowu staje się atrakcyjny i pełen nowych wyzwań. Ponadto, nauczyciel umiejący korzystać z zalet, jakie niesie stosowanie humoru o wiele lepiej radzi sobie ze stresem spowodowanym hospitaacją, czy też lekcją pokazową. Jednocześnie zyskuje wiele w oczach uczniów – jest postrzegany jako osoba sympatyczna i przyjazna. Jego popularność i autorytet wzrastają. Z reguły jest on bardziej sprawiedliwy i bezstronny w ocenianiu uczniów. Wszystkie te czynniki powodują, że ma lepszy kontakt z klasą, a ich wzajemne relacje są pozbawione sztuczności i przymusu. Częste używanie humoru w pracy wpływa również na osobisty rozwój nauczyciela zapewniając mu lepszą samoreali-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka francuskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława IV i w 58 Gimnazjum w Warszawie.

zacje. Radomska podkreśla, że śmiech powoduje, iż nauczyciel ustawicznie poszukuje nowych rozwiązań problemów istniejących w klasie, co nie pozwala mu popaść w rutynę. Jednym słowem, stosowanie komizmu wydaje się być doskonałym antidotum na problemy, które nauczyciel spotyka w swojej codziennej pracy i sposobem na odnajdywanie przyjemności w codziennych obowiązkach nauczycielskich.

▼ **Elementy humorystyczne a korzyści z punktu widzenia ucznia**

Przede wszystkim, humor ułatwia uczniom funkcjonowanie w instytucji, jaką jest szkoła. Jak twierdzą Bryant i Zillman (1989), śmiech wpływa pozytywnie na atmosferę panującą w klasie. Jednak, aby śmiech poprawił tę atmosferę, musi on być szczery i niewymuszony. Znane powiedzenie „nic na siłę” zdaje się tu doskonale pasować. Czym zatem jest sprzyjająca nauce atmosfera? Otóż klasa, w której panuje taka atmosfera to klasa, w której nie hamuje komunikacji między uczniem i nauczycielem, uwaga uczniów jest właściwie stymulowana, a oni sami nie są zastraszeni czy zaleknieni. Co więcej, w klasie o przyjaznej atmosferze występują silne więzi empatii, nie tylko między nauczycielem a uczniami, ale również między samymi uczniami. Stosowanie humoru w czasie zajęć lekcyjnych pomaga również przyciągnąć ich uwagę. Na podstawie badań psychologicznych, Bryant i Zillman dowodzą, że element humorystyczny jest najlepszym sposobem na skoncentrowanie uwagi: uczniowie nigdy nie nudzą się w trakcie lekcji, bo nie mogą przewidzieć kolejnego kroku nauczyciela. Co więcej, nawet jeśli uczeń nie jest zainteresowany tematem lekcji, dzięki humorowi stosowanemu przez nauczyciela, lepiej przyswaja informacje. Aby dowieść słuszności tej tezy, Bryant i Zillman przedstawiają wyniki badań prowadzonych na dzieciach, którym zaprezentowano krótkie filmy komiczne. Wynika z nich, że koncentracja dzieci zwiększa się wraz z liczbą śmiesznych scen zawartych w filmie. Co ciekawe, koncentracja ta jest następnie przenoszona na materiał szkolny, co z kolei zwiększa wydajność uczenia się. Ponadto, śmiech

odgrywa również dużą rolę w redukowaniu stresu, spowodowanego na przykład sprawdzianem czy odpowiedzią ustną. Według badań Radomskiej (op. cit.) uczniowie ceniący humor o wiele lepiej radzą sobie z codziennymi problemami szkolnymi. Problemy te wynikają zazwyczaj ze zbyt obszernego materiału przeznaczonego do nauczania się, czy braku indywidualizacji w zbyt licznej klasie. Niemniej jednak Ziv (2002) odradza stosowania humoru w czasie egzaminów, które niewątpliwie powodują u uczniów stres. Śmiech użyty w takiej sytuacji mógłby negatywnie wpłynąć na niektórych uczniów, powodując podniesienie poziomu stresu. Badacze wymieniają jeszcze jedną korzyść płynącą ze stosowania humoru na lekcji: rozwijanie inteligencji i kompetencji emocjonalnych uczniów. Po pierwsze, humor pozwala uczniom kontrolować ich negatywne emocje. W momencie ich pojawienia się, osoba z poczuciem humoru umie stawić im czoła i dalej realizować wcześniej zaplanowane zadania. Po drugie, jednostki ceniące komizm postrzegają siebie jako osoby żyjące zgodnie z własną wolą. Oznacza to, że umieją kontrolować własne emocje, stopień ich natężenia, czas trwania i częstotliwość występowania. Po trzecie, humor promuje emocje pozytywne, które wpływają nie tylko na rozwój intelektualny jednostki, ale także na dynamikę jej osobowości i zintegrowane życie. Wreszcie, ostatnią kategorią kompetencji emocjonalnych jest umiejętność wykorzystania wpływu emocji na pozostałe procesy psychiczne. Osoba o dużym poczuciu humoru jest w stanie asymilować emocje pozytywne, które motywują ją do działania, zwiększają zdolność koncentracji i wspomagają procesy pamięciowe.

Powyższe argumenty wydają się potwierdzać, że humor właściwie stosowany może przynieść korzyści zarówno nauczycielowi, jak i jego uczniom. Dlatego nauczyciel chcący odnosić sukcesy pedagogiczne powinien mieć za motto łaćnińską sentencję „*ridendo docere*”, czyli „*uczyć, śmiejąc się*”.

▼ **Stosowanie humoru na lekcji języka obcego**

Lekcja języka francuskiego jest doskonałą okazją do pracy z wykorzystaniem elementów

humorystycznych. Dostarczają one nie tylko korzyści, o których była mowa wcześniej, ale także stają się źródłem wiedzy z zakresu realizmizmu danego języka. Elementy tego typu mogą stanowić główny temat lekcji lub element jednej z jej faz.

Formy komiczne najczęściej stosowane na lekcjach języka obcego to obrazki humorystyczne, zabawne historyjki i kalambury (w tym gry słów).

▼ **Obrazki humorystyczne i zabawne historyjki**

Stosowanie obrazków na lekcji języka obcego jest korzystne pod wieloma względami. Jak twierdzi Borgmano (1984) zachęcają one uczniów do udziału w dyskusji, dając im sposobność do wyrażenia własnych opinii i poglądów, ponieważ łatwiej je zrozumieć, niż tekst napisany w języku obcym. Dokument wizualny rozwija również kreatywność językową uczniów. Oglądając rysunek, uczeń może utworzyć nieskończoną liczbę skojarzeń, co obniża znacznie jego barierę językową. Nie dotyczy to jednak obrazków *stricte* dydaktycznych, stworzonych dla potrzeb metody audiowizualnej, pełniących rolę redundantną w stosunku do tekstu nagranych na kasecie.

Obrazki często ilustrują zabawne opowiadanie. Opowiadanie to jest krótkie, przedstawia sytuację, która wydaje się odbiorcy naturalna, gdyby nie pewien element zakłócający jej przebieg i sprawiający, że staje się ona śmieszna. Opowiadania te można wykorzystać jako materiał do pracy z tekstem czytany czy mówiony.

▼ **Gry słów i kalambury**

Na lekcji języka obcego można także wykorzystywać kalambury, wynikające z gry słów, czyli ciągu wyrazów, które przetłumaczone dosłownie na inny język tracą sens (Besse, 1989). Kalambury występują tylko w języku mówionym, ponieważ polegają na podobieństwie fonetycznym między wyrazami. Aby można było mówić o kalamburze, trzeba, aby ciąg wyrazów mający sens w danym kontekście, sugerował inny sens, niekoniecznie związany z tym kontekstem. Język francuski świetnie się do tego

nadaje, gdyż jest językiem o stosunkowo dużej liczbie homonimów. Dlatego też kalambur jest nieodłącznym elementem kultury francuskiej. Można go spotkać prawie wszędzie: w reklamie, w radiu, w telewizji czy w prasie. Warto więc wykorzystywać kalambury w czasie lekcji języka francuskiego. Niemniej jednak, można je zaproponować uczniom, którzy dość dobrze znają język i kulturę francuską, ponieważ zrozumienie kalamburu i wychwycenie gry słów wymaga nie tylko doskonałego opanowania języka (struktury gramatyczne, różne rejestry języka, dogłębna znajomość słownictwa), ale także dużego obycia z kulturą francuską. Jedną z technik pracy z kalamburami na lekcji języka obcego polega na podaniu uczniom ciągu fonemów posiadającego wiele znaczeń. Zadaniem uczniów jest zrekonstruowanie znaczenia tej sekwencji fonicznej i umieszczenie jej w kontekście. Na przykład [vErblä] może być zinterpretowane jako *beurre blanc*, *beur blanc*, *père blanc*, *hiver blanc* itd. Umieszczenie tych wyrazów w kontekście, może dać dość zabawne rezultaty, na przykład: „*Que fait Prévert dans le jardin ? Il cherche des vers blancs*” (Besse, 1989).

Ten krótki przegląd form humorystycznych stosowanych najczęściej na lekcjach języka obcego ukazuje, że stanowią one rodzaj amalgamatu: kalambury mogą występować zarówno w śmiesznych opowiadaniach, jak i komentować obrazek humorystyczny, analogicznie, ciąg takich obrazków może stanowić zabawne opowiadanie, pełne gier słownych (na przykład komiks), dotyczących albo reguł językowych albo elementów realizmizmu.

▼ **Propozycje lekcji i ćwiczeń wykorzystujących element humorystyczny**

► Propozycja 1

Poniższy komiks, autorstwa Wolinskiego, znane francuskiego rysownika, może posłużyć jako wstęp do cyklu lekcji poświęconych społeczeństwu francuskiemu. Komiks ukazał się przed kilkoma laty w piśmie *Les Nouvelles*, poświęconemu literaturze, a także wydarzeniom kulturowym i politycznym.

Poziom językowy uczniów: średnio zaawansowany (wiek: 16 – 19 lat)

Cele komunikacyjne: mówienie o zaletach drugiej osoby, wyrażanie swoich uczuć (pozytywnych i negatywnych) w stosunku do drugiej osoby

Cele językowe: utrwalenie słownictwa dotyczącego zalet drugiej osoby

Cele socjokulturowe: poznanie Francji jako kraju wielokulturowego.

Metody i techniki pracy: praca z całą klasą

Pomoce dydaktyczne: kserokopie komiksu, ewentualnie dane statystyczne dotyczące imigrantów mieszkających we Francji

Przebieg lekcji:

1. Krótka rozmowa na temat migracji (imigracja i emigracja, porównanie Francji i Polski).
2. Rozdanie kserokopii z komiksem. Poproszenie uczniów o znalezienie odpowiedniego tytułu.



3. Wybór najważniejszego tytułu. Dyskusja nad problemem przedstawionym w komiksie (imigracji we Francji, zjawisko rasizmu itd.). Ewentualnie przedstawienie danych statystycznych dotyczących liczby imigrantów we Francji.

4. Praca nad słownictwem:

- ▲ wyjaśnienie nowych słów i wyrażeń (np. *métèque, avoir de la classe*),
- ▲ poproszenie uczniów o podanie antonimów następujących wyrazów: *charmant, superbe, honnête, riche, sympathique*,
- ▲ przypomnienie nazw mieszkańców Europy, Afryki, Ameryki i Azji,
- ▲ przypomnienie nazw mieszkańców krajów europejskich i pogrupowanie ich w zależności od końcówek (np. **e** : *Russe, Belge; ais(e)* : *Anglais(e), Polonais(e); ois(e)* : *Danois(e), Suédois(e); ien(ne)* : *Italien(ne), Norvégien(ne)* itd.
- ▲ podanie nazw wyznawców religii, za pomocą zdań typu:
- *En France, la plupart des gens sont...*

- *Dans les pays anglo-saxons, la plupart des gens sont...*
- *En Israël la plupart des gens sont...*
- *Et dans les pays d'Afrique du Nord ?*
- *Et en Asie ?*

5. Praca nad strukturami gramatycznymi:

- ▲ przypomnienie stopnia wyższego przymiotnika, uczniowie układają zdania porównujące znanych aktorów na przykładzie zdania podanego przez nauczyciela: *Moi, je pense que Catherine Deneuve est plus belle que Sophia Loren.*
- ▲ przypomnienie użycia i form trybu *le subjonctif*, nauczyciel mówi *Cette semaine, il faut*

que j'aille chez le dentiste, et vous ?, uczniowie odpowiadają według tego schematu. Następnie odpowiadają na pytanie typu *Vous déménagez bientôt ? Que devez-vous faire ? (Répondez avec „il faut“)*.

6. Dyskusja:

- ▲ *Pourquoi cette bande dessinée est-elle drôle ?*
- ▲ *Pourquoi le personnage principal de la BD se prend-il pour raciste ?*
- ▲ *Pourquoi les gens deviennent-ils racistes ?*
- ▲ *Au Danemark tous les étrangers résidant dans ce pays depuis au moins trois ans ont le droit de vote aux élections municipales. Qu'en pensez-vous ?*
- ▲ *Aux Etats-Unis toute personne née dans ce pays a automatiquement droit à la nationalité américaine. Etes-vous pour ou contre l'introduction d'une telle loi en Pologne ?*

Na podstawie A. Runge, J. Sword (1995), *La bande dessinée satirique dans la classe de FLE*, Luçon: Clé International.

► Propozycja 2

Celem poniższego ćwiczenia jest przekonanie uczniów, że stereotypy są prawie zawsze nacechowane negatywnie, a co za tym idzie nie są prawdziwe.

Poziom językowy uczniów: średnio zaawansowany (licealiści)

Cele komunikacyjne: opisywanie drugiej osoby,

Cele językowe: utrwalenie słownictwa dotyczącego cech charakteru

Cele socjokulturowe: poznanie wizerunku Francuza w oczach Belgów i Szwajcarów, poznanie wizerunku Polaka w oczach Francuzów

Metody i techniki pracy: praca z całą klasą, praca w grupach

Pomoce dydaktyczne: korpus dowcipów o Francuzach i Polakach.

Przebieg ćwiczenia:

1. Podział uczniów na grupy dwuosobowe.
2. Rozdanie korpusu dowcipów o Francuzach (podkreślić, że pochodzą one ze szwajcarskich i belgijskich stron internetowych).

Blagues sur les Français

1. Comment appelle-t-on quelqu'un qui parle trois langues ? – Un trilingue.
Comment appelle-t-on quelqu'un qui parle deux langues ? – Un bilingue.
Comment appelle-t-on quelqu'un qui ne parle qu'une langue ? – Un Français.
2. Pourquoi les Français aiment-ils passer les vacances en Afrique ?
Pour voir moins d'Arabes.

3. On va rebaptiser le stade vélodrome Stade Victor Hugo ...
C'est parce qu'on y joue Les Misérables tous les 15 jours.
4. Comment fait-on pour sortir un Français de sa baignoire ?
Il suffit de mettre de l'eau dedans !
5. Quel est le meilleur endroit pour cacher son argent ?
Sous le savon d'un Français...
6. Quel est le comble du pléonasmе ?
Un Français moyen...
7. Un Français rencontre ses amis au café et leur annonce :
Vous êtes tous cocus, j'ai couché avec ma femme !
d'après <http://www.delire.com/francais.html>
8. Comment gagner beaucoup d'argent ?
Acheter un Français pour ce qu'il vaut, puis le revendre pour ce qu'il pense valoir.
9. Quelle est la différence entre un Français et Dieu ?
Dieu ne se prend pas pour un Français
d'après <http://revenue.free.fr/francaisri.html>
10. Dialogue français :
 - ... et quel est votre métier ?
 - Moi, je travaille dans un bureau.
 - Ah bon ! ... dans quel tiroir.d'après <http://thgarr.chez.tiscali.fr/Francais.htm>
idiot / intelligent / orgueilleux / impertinent / sale / raciste / mal formé / fier / mauvais sportif / propre / égoïste / imbécile

3. Wyjaśnienie, na czym polega ćwiczenie: przy każdym dowcipie, uczniowie powinni umieścić jeden z przymiotników opisujących cechy Francuzów.
4. Po sprawdzeniu ćwiczenia powinna wywiązać się dyskusja, czy uczniowie (korzystając z własnych doświadczeń), zgadzają się z takim wizerunkiem Francuza.
5. Wprowadzić definicję słowa *stéréotype*, na przykład ze słownika *le Petit Robert*.
6. Aby potwierdzić słuszność tej definicji, można rozdać uczniom korpus dowcipów o Polakach i zaproponować analogiczne ćwiczenie do tego z dowcipami o Francuzach.

Blagues sur les Polonais

1. En Pologne, la moitié des habitants attend qu'on leur installe le téléphone ... l'autre moitié attend d'obtenir la tonalité.
2. Quel est le mois pendant lequel les Polonais boivent le moins ?
Février : c'est celui qui a le moins de jours...

d'après http://www.cote.azur.fr/blague_internationale

3. Diction polonaise : Boire ou conduire ?
De toute manière on n'a pas de voitures !
4. Tu connais une phrase avec trois mensonges ?
Polonais honnête avec sa propre voiture cherche du travail.
5. Vous savez comment on prépare un sandwich polonais ?
Un ticket de pain, un ticket de jambon, un ticket de pain.

d'après <http://oferriere.free.fr/Humour/polonais.htm>

malhonnête / buveur / avancé en technique / intelligent
/ timide / pauvre / riche / frugal / gourmet / arriéré en
technique / honnête

► Propozycja 3

Celem poniższego ćwiczenia jest przygotowanie uczniów do opisu obrazka, umiejętności wymaganej na egzaminie maturalnym z języka nowożytnego.

Poziom językowy uczniów: średnio zaawansowany (licealiści)

Cele komunikacyjne: opisywanie obrazka

Cele językowe: organizowanie wypowiedzi ustnej

Metody i techniki pracy: praca z całą klasą

Pomoce dydaktyczne: obrazek.

Przebieg ćwiczenia:

1. Zaprezentowanie uczniom obrazka.
2. Opis obrazka przez uczniów.

FILM D'HORREUR



3. Sformułowanie wspólnego wyjaśnienia, na czym polega komizm tej sytuacji.

4. Dyskusja :

- ▲ *Pourriez-vous être végétarien ? Si vous l'êtes déjà, expliquez pourquoi vous ne mangez pas de viande.*
- ▲ *Comment il faut se nourrir, pour être en bonne santé ?*

Bibliografia

- Besse, H. (1989), „La culture des calembours”, w: *Le Français dans le monde* nr 223, s. 32-39
- Borgmano, L. (1984), „Laisse-moi rire! Fais-moi parler”, w: *Le Français dans le monde* nr 184, s. 37-44.
- Bryant, J., Zillman D. (1989), „Using Humor to promote learning in the classroom”, w: P. E. McGhee (red.), *Humor and Children's Development*, New York: Haworth Press.
- Radomska, A. (2005; w druku), w W. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji w wielorakiej perspektywie*, Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałka.
- Ziv, N. (2002), *Humour et Créativité en Education. Approche psychologique*, Paris Creaxion.

(kwiecień 2005)

Ewa Kłos¹⁾

Gniew

Krajoznawstwo na lekcji języka niemieckiego



Funkcja krajoznawstwa

Język niemiecki „żyje” w określonym miejscu, służy jako środek porozumiewania się ludziom, którzy tam mieszkają. Na lekcji języka niemieckiego zdobywamy umiejętność mówienia po niemiecku, ale nie mniej ważna jest wiedza o ludności, która włada tym językiem. Nie

wystarczy więc tylko skoncentrowanie się na słownictwie i na gramatyce.

Pojęcie *krajoznawstwo* wydaje się trudne do zdefiniowania, ponieważ jest ono wielowarstwowe. W słownikach i leksykonach można znaleźć jego następujące definicje: „*Jest to geograficzna i historyczna wiedza o kraju lub regionie państwa, ujmująca w całość kraj i ludzi*”, albo „*... wiedza o kulturze, zależnościach geograficznych i hi-*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum im. gen. Józefa Hallera w Gniewie.

storycznych odkryciach danego kraju”. Nie należy jednak zapominać, że język jest mocno związany z ludźmi. Tak też widzą Firges i Melenk (1991) definicję krajoznawstwa. Według nich pojęcie to zawiera, oprócz wcześniej wspomnianych, instytucje społeczne, kulturę, życie codzienne i konflikty społeczne. Buttjes (1991) definiuje krajoznawstwo jako wszystkie związki łączące społeczeństwo, którego języka uczymy się na lekcji.

Podane powyżej informacje wskazują na mnogość znaczeń tego pojęcia. By otrzymać wyczerpującą definicję należy uporządkować jego główne składniki. Pod hasłem krajoznawstwo rozumiemy zatem:

- ▶ historię, geografię, literaturę, sztukę i ich wpływ na język,
- ▶ instytucje polityczne, prawne, gospodarcze, socjalne i naukowe danego kraju,
- ▶ tradycje i zwyczaje kraju (teraźniejsze i historyczne) a także reguły komunikacji codziennej.

Aby zrozumieć krajoznawstwo, należy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia. Krajoznawstwo:

- ▶ obejmuje wszystkie obszary kultury narodu,
- ▶ nigdy się nie kończy,
- ▶ może być odbierane tylko subiektywnie,
- ▶ nie może być nigdy do końca „wyuczone” na lekcji języka obcego,
- ▶ samo w sobie jest lekcją języka obcego.

Krajoznawstwo to ilustracja rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych. Chociaż powinno ono informować o tych krajach, nie jest to jego główną funkcją. Ma ono przygotować uczniów do odbioru obcej kultury i obycia w niej. Odkrywane są wspólne dla obu krajów wartości, a wiedza o inności tych krajów powinna prowadzić do tolerancji i likwidować uprzedzenia.

D-A-CH(L)²⁾ jako integralna część krajoznawstwa na lekcji języka niemieckiego

Uczenie się języka niemieckiego zawiera w sobie zdobywanie wiedzy o wszystkich krajach niemieckiego obszaru językowego. Nie powinno się więc ograniczać tylko do Niemiec – jest to

wprawdzie największe państwo niemieckojęzyczne, ale mamy jeszcze Austrię, niemieckojęzyczną Szwajcarię i Liechtenstein. Te kraje, a dokładniej mówiąc – regiony, powinny być tematem krajoznawstwa podczas lekcji języka niemieckiego jako języka obcego. Ponieważ język niemiecki łączy te regiony w jedność, muszą być one traktowane jako jedność. Autorzy koncepcji D-A-CH(L) uważają, że nie tylko wartości łączące te kraje są ważne, należy rozgraniczyć te kraje, ukazując jednocześnie występujące w nich różnice językowe.

Zadaniem nauczyciela jest odpowiedź na pytanie: *W jaki sposób można wspierać uczniów w procesie nauki języka niemieckiego, aby doświadczyli oni w całości i realnie niemieckojęzycznej rzeczywistości?* Dobrze jest w tym względzie przestrzegać następujących zasad:

- ▶ Nie istnieje żadna dominacja jednego kraju nad drugim i żadnej być nie może. Treści krajoznawcze powinny obejmować wszystkie kraje niemieckojęzyczne.
- ▶ Należy wpoić uczniom tolerancję, pokazać im zawiłości historyczne tych krajów w wielu perspektywach, tak aby mogli oni przyjąć obszar niemieckojęzyczny bez jakichkolwiek uprzedzeń.
- ▶ Istnieje poważne niebezpieczeństwo, że podczas omawiania wszystkich krajów materiału nauczania znacznie się powiększy. W czasie lekcji języka niemieckiego, gdzie już brakuje czasu, jest rzeczą niemożliwą zapoznać uczących się z wszystkimi informacjami na temat krajów niemieckiego obszaru językowego. Nauczyciel powinien więc tak zainteresować ucznia krajoznawstwem, by ten był w stanie sam odszukać informacje na interesujący go temat. Uczeń może zostać zatem badaczem. Do takiej roli należy go przyzwyczajając podczas lekcji, nie tylko języka obcego.

Przekazywanie treści krajoznawczych

Podczas przekazywania treści krajoznawczych język niemiecki stoi zawsze na pierwszym

²⁾ D-A-CH(L) to skrót, który powstał z pierwszych liter nazw krajów niemieckiego obszaru językowego: D – Niemcy, A – Austria, CH – Szwajcaria, L – Liechtenstein.

planie. Jest najważniejszy, nawet wtedy, gdy lekcja zawiera tych treści więcej. Jeżeli zatem nauczyciel wybiera jakiś dokument realizacyjny, nie może to być żaden przypadek. Ważny jest poziom językowy tekstu, możliwość zrozumienia przez uczących się. Istotna jest też wiedza ogólna uczniów o danym obszarze i zawartość elementów krajoznawczych w dokumencie. Nie może on być ani zbyt łatwy, ani też zbyt trudny. Lekcja z elementami krajoznawstwa nie może być wykładem *ex cathedra*, ani przypadkową rozrywką.

Dokumenty autentyczne są to niezdyktowane materiały. Pod tym pojęciem rozumie się każdy dokument (zarówno dźwiękowy, jak i pisany), który nie jest w swojej pierwotnej funkcji przeznaczony do pracy na lekcji języka niemieckiego. Spełnia on zazwyczaj funkcję informującą, ale uczniom pokazuje przede wszystkim autentyczne zastosowanie języka. Takimi oryginalnymi dokumentami są zarówno zeszyty uczniowskie, piosenki, listy, rachunki, instrukcje obsługi, jak i fotografie, filmy i recepty lekarskie. Im więcej dokumentów autentycznych będzie w swojej pracy stosował nauczyciel, tym większe zrozumienie dla rzeczywistości niemieckojęzycznej będą mieć uczący się języka niemieckiego. Do najważniejszych materiałów z treściami krajoznawczymi należą:

- ▶ podręcznik – jako podstawa nauczania – rozwija on pozytywną postawę poszukującą, definiuje i wprowadza środki językowe,
- ▶ gazety i czasopisma – zamieszczają ważne informacje polityczne i gospodarcze, wydarzenia krajowe i regionalne, ogłoszenia i reklamy, program telewizyjny, przepisy kulinarne,
- ▶ filmy – adaptacje filmowe znanych powieści (niemieckojęzyczna literatura, pisarze, aktorzy i reżyserzy) ukazują życie codzienne miasta i ich zabytki, przyrodę, kulturę i historię,
- ▶ mapy – zapoznają z granicami, krajami sąsiadującymi, rzekami, miastami, zaludnieniem, bogactwami mineralnymi, historycznymi wydarzeniami,
- ▶ kasety, płyty kompaktowe – przekazują muzykę różnego rodzaju (piosenkarze, kompozytorzy, twórcy piosenek), hymny państwowe, dialekty, różnice w języku krajów niemieckojęzycznych,
- ▶ telewizja i radio – przedstawiają programy,

prognozę pogody z interesujących nas państw, wiadomości, reklamę i produkty, które są charakterystyczne dla tych państw, obyczaje, życie codzienne, życie wszystkich warstw społecznych i pokoleniowych,

- ▶ obrazy, albumy, fotografie – zapoznają z dziełami sztuki, życiem codziennym, pokazują sposoby spędzania czasu wolnego i zabytki architektury,
- ▶ pocztówki – miasta i ich zabytki, karty z życzeniami na różne okazje,
- ▶ piosenki – przekazują historyczne i aktualne wydarzenia, informują o twórcach, wykonawcach i upodobaniach muzycznych poszczególnych nacji,
- ▶ diagramy – zapoznają np. ze strukturą organów państwowych, systemem szkolnictwa, podziałem terytorialnym,
- ▶ pamiątki i inne eksponaty – mogą pomóc w przedstawieniu zwyczajów (np. *Adventskranz*, *Schwibbogen*),
- ▶ teksty (opowiadania, wiersze, powieści) – zapoznają z wydarzeniami historycznymi, poetami i pisarzami, przedstawiają typowy humor i dowcipy, ukazują tło historyczne i gospodarcze,
- ▶ krzyżówki, kwizy – można korzystając z nich opracować i przedstawić uczniom wszystkie obszary życia codziennego,
- ▶ listy i korespondencja – zawierają wymianę zdań i poglądów,
- ▶ Internet – „kopalnia” wiedzy ze wszystkich dziedzin życia, oferuje uaktualniane strony do wszystkich rozdziałów podręcznika, który w momencie opuszczenia drukarni jest już „nieaktualny i przestarzały”. Internet oferuje „świeży towar” realizacyjny i aktualne informacje, umożliwia też błyskawiczny kontakt z osobami i grupami, które uczą się niemieckiego lub mówią tym językiem,
- ▶ inne autentyczne materiały – np.: karty dań, bilety wstępu, bilety komunikacji, rozkłady jazdy.

Nauczyciel może ponadto stosować wszelkiego rodzaju:

- ▶ gry i zabawy – nie tylko jako możliwość odreagowania i powtórzenia wiadomości – gry dają możliwość pozyskania w zabawowy sposób nowych informacji, nowej wiedzy,
- ▶ prace projektowe – np.: przygotowanie sztuki

teatralnej, typowych potraw, albumów, plakatów, nauka tradycyjnych tańców oraz zorganizować wymianę młodzieżową – będącą doświadczeniem kraju i wszystkich jego aspektów na „własnej skórze”.

Można zatem powiedzieć, że każdy dokument jest próbą autentycznego języka i autentycznych sytuacji komunikacyjnych, prawdziwą „kopalnią wiedzy” dla uczącego się języka niemieckiego. Jest to zbiór ogromnej wiedzy o kraju i jego mieszkańcach, wiedzy, która jest niesamowicie bogata i zróżnicowana.

Wycieczki, pobyt grup uczniowskich w kraju docelowym językowo, to najlepsze lekcje języka. W taki sposób realizownawstwo może być przekazane najbardziej owocnie. Żaden film i opis nie zastąpią udziału w prawdziwym życiu. Stanać oko w oko z rzeczywistością jest najlepszą okazją do poznania i zrozumienia realiów krajów niemieckojęzycznych. Nie zawsze jednak uczący się języka niemieckiego ma sposobność do bycia w tym kraju. Celem nauczyciela jest zatem sięgać do różnorodnych metod i środków, by nauka języka była równocześnie kontaktem ze wszystkim, co ten kraj lub te kraje reprezentują.

Bibliografia

- „ABCD – Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht” (1990), w: *Ödaf – Mitteilungen* 2 / 1990, 26 -29.
Buttjes, D. (1991), „Landeskunde – Didaktik und landeskundliches Curriculum”, w: Bausch, K. -R., Christ, H.,

- Hüllen, W., Krumm, H. -J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Frencke Verlag.
„Dtv – Lexikon in 20 Bänden” (1997), *Band 10*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Duden (1994), *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 8 Bänden, Band 4*, Mannheim: Verlag Bibliographisches Institut F. A. Brockhaus AG.
Firges, J./ Melenk, H. (1991), „Landeskundliches Curriculum”, w: Bausch, K. -R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H. -J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Frencke Verlag.
Funk, H. (1985), „Erzählte Geschichte im DaF- Unterricht”, w: *Deutsch als Fremdsprache – Fortbildung ausländischer Deutschlehrer, Studieneinheit 4 „Themen – orientierte Landeskunde”*, Tübingen: Frencke Verlag.
Funk, H. (1999), „Lehrwerke und andere neue Medien”, w: *Fremdsprache Deutsch „Neue Medien im Deutschunterricht”, Heft 21 (2/1999)*, 5-12.
Hackl, W., Langner, M., Simon – Pelanda, H. (1998), „Landeskundliches Lernen”, w: *Fremdsprache Deutsch, Heft 18 (1/1998)*, 5-12.
Janikova, V. (1998), „In der und mit der Landeskunde spielen” w: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer (1998)*, 40-43.
Klein, J. (1988), „Warum soll Landeskunde einer der wichtigsten Bestandteile im Fremdsprachenunterricht sein?”, w: *Internationales Lehrbuchautorensymposium: aktuelle Probleme der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache – Landeskunde ja, aber was und wie?*, Leipzig.
Krumm, H.-J. (1998), „Bilder im Kopf – Interkulturelles Lernen und Landeskunde”, w: *Fremdsprache Deutsch „Landeskunde”, Heft 6*, 16-19.
Meijer, D., Jenkins, E. -M. (1998), „Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl?” w: *Fremdsprache Deutsch, Heft 18 (1/1998)*, 18-25.
Schmitt, W., Magyar, A. (1998), „Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes?” w: *Fremdsprache Deutsch, Heft 18 (1- 1998)*, 46-49.

(październik 2004)

Warto wiedzieć

Zbieramy materiały do numeru specjalnego 6/2005:

O ocenianiu.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Europejskie portfolio językowe i wreszcie nowa matura wymusiły na nas ten temat. Musimy zacząć oceniać nie tylko według obowiązujących w całej Europie standardów, ale przede wszystkim tak, by ocena uzyskana przez jednego ucznia w jednej szkole rzeczywiście odpowiadała ocenie uzyskanej przez innego ucznia w innej szkole. Werdyfikacją tych ocen jest nowa matura, oceniana przez zewnętrznych egzaminatorów. Pewnie każdy nauczyciel chciałby, by jego uczniowie zostali na niej tak ocenieni, jak on ich ocenił. Czy jesteśmy do tego wystarczająco dobrze przygotowani?

Zapraszamy na łamy numeru specjalnego. Czekamy na artykuły do połowy listopada 2005 r.



Z PRAC INSTYTUTÓW



Maria Gorzelak¹⁾
Warszawa

Europejskie portfolio językowe w Gliwicach

Gmina Gliwice – pierwsza w Polsce – podarowała każdemu uczniowi I klasy gimnazjum egzemplarz *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*.



Naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego w Gliwicach, Monika Głazurewicz stwierdziła, że „Jednym z najważniejszych celów strategicznych Gliwic w dziedzinie oświaty jest nauczanie języków obcych. Uważamy, że obowiązkiem naszym

wobec dzieci i młodzieży jest jak najlepsze przygotowanie ich do życia i pracy w Unii Europejskiej, a sprawne posługiwanie się językami obcymi to jeden z podstawowych warunków sukcesu. EPJ pomaga uczniom w dokumentowaniu rozwoju kompetencji językowej i z tego powodu uznaliśmy, że będzie to publikacja pożyteczna”²⁾. Decyzja ta jest w pełni uzasadniona i warta rozpropagowania. Standardy oceny kompetencji językowych, przedstawione w *Europejskim portfolio językowym* są przestrzegane we wszystkich krajach europejskich. *Europejskie portfolio językowe* posługuje się ujednoliconymi (tj. wspólnymi dla całej Europy) narzędziami opisu i samooceny osiągnięć językowych i komunikacyjnych. Kładzie nacisk na pozytywne

osiągnięcia ucznia w zdobywaniu doświadczeń językowych i interkulturowych w szkole i poza szkołą, by przygotować go do samodzielnej, świadomej nauki języków, która nie tylko ma trwać przez całe życie, ale i być przyjemnością.

Bardzo nas, tzn. osoby zaangażowane w projekt *Europejskie portfolio językowe*, ucieszyła te decyzja. Choć kosztowna dla Urzędu Miejskiego (około 2700 egzemplarzy), wydaje nam się, że warta poniesienia tych nakładów finansowych. *Portfolio* nie tylko wpływa na wzrost motywacji uczniów do nauki, ale rozwija ich autonomię, czyli, mówiąc najogólniej, umiejętność przejęcia odpowiedzialności za swoją naukę. Uczeń autonomiczny to taki, który sam wyznacza sobie cele nauki, planuje sposoby ich osiągnięcia, realizuje swoje plany, kontroluje i ocenia to, czego udało mu się nauczyć. Sam dostrzega postęp lub jego brak w swojej nauce. Nauczyciel jest mu w tym pomocny, a w szkole podstawowej i w gimnazjum wręcz niezbędny.

By pomóc Urzędowi Miasta realizowanie zaplanowanej lokalnej polityki oświatowej, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli wystąpił z propozycją zorganizowania dla nauczycieli języków, zatrudnionych w gliwickich gimnazjach jednodniowego szkolenia. O odbyło się ono w pierwszych dniach września i koncentrowało się na sposobach wykorzystania

¹⁾ Autorka jest koordynatorem projektu *Europejskie portfolio językowe* i redaktor naczelną *Języków Obcych w Szkole*.

²⁾ Łukasz Sionek (2005). „Europejskie portfolio językowe w Gliwicach” w: *Gazeta szkolna* nr 37 (287)/2005. Warszawa: Formacja „Tworzywo”.

Europejskiego portfolio językowego z uczniami. Zaczęliśmy od przedstawienia idei *Europejskiego portfolio językowego* i polityki językowej Rady Europy i MEN (Maria Gorzelak), by przez przypomnienie podstawowych informacji na temat uczenia się języków (dr Jolanta Zając), przejść do ćwiczeń praktycznych zachęcających uczniów do korzystania z *Portfolio* (dr Barbara Głowacka). Szkolenie zakończyła Elżbieta Kempny, która podzieliła się swoimi wrażeniami z rocznej pracy z *Portfolio* z uczniami szkoły podstawowej.

Staraliśmy się podczas tego jednodniowego szkolenia przekazać podstawowe informacje, wprowadzające do pracy z *Portfolio*. Informacje szczegółowe są bowiem zawarte w *Poradniku dla nauczyciela do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat, Czego Janek się nauczył...*, autorstwa dr Barbary Głowackiej³⁾.

Szkolenie okazało się bardzo potrzebne, choć na początku nie zostało entuzjastycznie przyjęte przez nauczycieli. Okazali się oni trudnymi odbiorcami. Pomysł zaopatrzenia każdego ucznia w *Europejskie portfolio językowe* nie wszystkim się spodobał. Dla niektórych było to wręcz naruszenie wolności nauczyciela, który ma prawo do wyboru takich metod pracy, jakie wydają mu się najbardziej odpowiednie. Inni zostali tą decyzją zaskoczeni, ale była też grupa – najliczniejsza – nauczycieli bardzo z niej zadowolonych.

Pierwszej grupie nauczycieli wytłumaczyliśmy, że tak naprawdę to Urząd Miejski jest ich pracodawcą i ma prawo samodzielnie podejmować różne decyzje, a jeśli do tego są one słuszne, to tylko należy im przyklasnąć. Druga grupa jest przykładem na ciągłe niedoinformowanie nauczycieli i nie nam jest tu oceniać, czy Urząd nie poinformował gimnazjów o swojej decyzji, czy też informacja ta nie została w szkołach przekazana nauczycielom. Trzecia grupa, to nauczyciele chętni do wprowadzania innowacji, otwarci na zmiany i entuzjastycznie nastawieni do wszystkiego, co może usprawnić

ich pracę. Oni na pewno będą zachęcać uczniów do korzystania z *Portfolio*.

Jakie jest stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej i Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli do nauki z *Europejskim portfolio językowym* dobrze wiedzą stali czytelnicy *Języków Obcych w Szkole*. To właśnie w Ministerstwie rozpoczął się ten projekt i dopiero po roku Ministerstwo przekazało go do CODN z pełnym przekonaniem o jego przydatności. *Europejskie portfolio językowe* usprawnia naukę, pozwala dostrzec czynione postępy i na pewno wzmacnia motywację do nauki języków. Jest pomocą dla nauczyciela i ucznia i choć nie każdy uczeń zechce z niej stale korzystać, to jednak nauczyciel, który nie przedstawi uczniowi *Europejskiego portfolio językowego* nie w pełni wywiązuje się ze swoich zadań.

Pod koniec szkoleń jedna z nauczycielek zadała pytanie, czy jeśli nie będzie korzystał z *Europejskiego portfolio językowego*, to znaczy, że źle uczy. Dr B.Głowacka odpowiedziała delikatnie, że oczywiście, że nie, że *Portfolio* nie jest obowiązkowe i że nie można go narzucać. Ja jednak odpowiem ostrzej. Taki nauczyciel źle uczy, bo zabiera uczniowi szansę, która być może jemu właśnie jest potrzebna. Szansę stania się uczniem autonomicznym. Wszyscy wiemy, jak trudno jest opanować język obcy i jeśli tylko są jakieś szanse na ułatwienie tej nauki, skorzystajmy z nich i pozwólmy z niej skorzystać naszym uczniom.

Nauczycieli z gimnazjów w Gliwicach i ich uczniów poprosimy w czerwcu o wypełnienie ankiet na temat przydatności *Portfolio*. Być może też jeszcze się z nimi spotkamy, by oni sami przedstawili nam swoje propozycje pracy z *Europejskim portfolio językowym*.

(październik 2005)

³⁾ Barbara Głowacka (2005), *Czego Janek się nauczył...*, *Poradnik dla nauczyciela do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Matura „na językach”, języki na maturze

Egzamin maturalny w nowej formule jest nowością w polskim systemie edukacji i jak każda nowość budził wiele niepokojów i obaw przed swoim wprowadzeniem; obaw wszystkich zainteresowanych stron – uczniów i rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, przedstawicieli wyższych uczelni a także instytucji odpowiedzialnych za jego przeprowadzenie. Aby pierwszy egzamin zewnętrzny stał się faktem, wydrukowano 2500000 arkuszy egzaminacyjnych dla 309049 maturzystów, 22667 zespołów przedmiotowych przeprowadziło ponad 620000 egzaminów ustnych a 25716 egzaminatorów sprawdziło ponad 2000000 prac pisemnych z 30 przedmiotów. Nie było to zadanie proste, z czego najlepiej zdają sobie sprawę egzaminatorzy języka polskiego oraz języków obcych w największym stopniu zaangażowani w przeprowadzenie tego egzaminu. Teraz, kiedy emocje opadły, czas na przeanalizowanie wyników oraz wyciągnięcie wniosków na najbliższe miesiące.

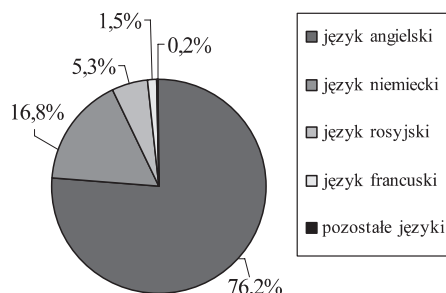
Wprowadzenie zewnętrznego egzaminu maturalnego oznaczało, że po raz pierwszy wszyscy zdający rozwiązywali te same zadania w całym kraju i byli oceniani przez zewnętrznych egzaminatorów. Jednocześnie po raz pierwszy egzamin z języka obcego nowożytnego był obowiązkowy zarówno w części ustnej, jak i pisemnej dla wszystkich zdających.

Jakie języki zostały wybrane?

Maturzyści mogą zdawać egzamin z następujących języków obcych nowożytnych: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, portugalskiego, rosyjskiego, słowackiego, szwedzkiego oraz włoskiego. Głównymi językami zdawanymi na egzaminie maturalnym w roku 2005 były: angielski (wybrany przez ponad

¾ zdających), niemiecki, rosyjski i francuski. Pozostałe języki w sumie zostały wybrane przez 0,2% absolwentów, przy czym język słowacki, portugalski i szwedzki były zdawane jedynie przez kilka lub kilkanaście osób.

Wybór poszczególnych języków zdawanych jako przedmiot obowiązkowy jest przedstawiony na poniższym diagramie.



Język obowiązkowy lub dodatkowy

Język obcy nowożytny wybrany jako przedmiot obowiązkowy może być zdawany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, przy czym każdy zdający wybiera tylko jeden język obcy jako obowiązkowy. W części ustnej zdający przystępują do egzaminu na jednym wybranym przez siebie poziomie (podstawowym lub rozszerzonym). W części pisemnej wszyscy zdający przystępują do poziomu podstawowego, a po przerwie chętni rozwiązują zadania z arkuszy na poziomie rozszerzonym.

Wyjątkowo w roku 2005 o przystąpieniu do poziomu rozszerzonego zdający mogli zdecydować w dniu egzaminu. Nie będzie już jednak takiej możliwości w kolejnych sesjach i warto zwrócić na to uwagę uczniów. Oczywiście nie oznacza to, że wybory zadeklarowane we wrześniu są ostateczne, jeszcze przez kilka miesięcy

¹⁾ Autorka jest koordynatorem w Pracowni Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

deklaracje mogą być zmieniane, jednak decyzja ta musi być podjęta do końca stycznia. Z jednej strony rozwiązanie takie eliminuje druk zbędnych arkuszy, z drugiej zmienia decyzję ucznia w świadomy, przemyślany wybór. W końcu jest to przecież egzamin dojrzałości...

Są także uczniowie, którzy chcą lub, w związku z wymogami uczelni wyższych, muszą zdawać dwa języki obce. Jest to oczywiście możliwe, ale w takiej sytuacji drugi język obcy musi być zdawany jako przedmiot dodatkowy. Maturzyści, którzy wybierają język obcy nowożytny jako przedmiot dodatkowy, muszą zdawać egzamin na poziomie rozszerzonym. W części pisemnej rozwiązują oni zadania dla poziomu podstawowego (arkusz I) oraz rozszerzonego (arkusz II i III) i są to te same arkusze egzaminacyjne, co w przypadku języka obcego zdawanego jako przedmiot obowiązkowy. Egzamin ustny z języka obcego wybranego jako przedmiot dodatkowy jest zawsze zdawany na poziomie rozszerzonym.

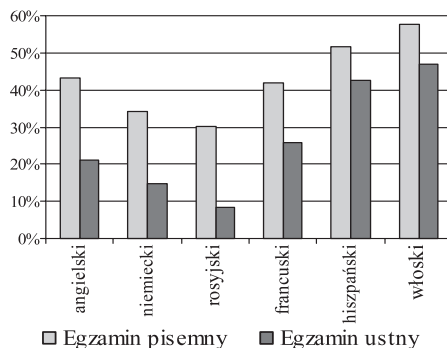


Co zrobić, żeby zdać?

Każdy język obcy zadeklarowany przez ucznia musi być zdawany zarówno w części ustnej, jak i pisemnej. Są to dwie integralne części egzaminu, co wynika z obowiązujących standardów wymagań egzaminacyjnych, i aby otrzymać świadectwo dojrzałości, zdający musi zaliczyć obydwie z nich. Warto jednak pamiętać, że wynik z przedmiotów dodatkowych nie ma wpływu na zdanie egzaminu a w przypadku języka zdawanego jako przedmiot obowiązkowy poziom egzaminu w części ustnej i pisemnej nie musi być ten sam.

Warunkiem zdania egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego jest zdobycie w części pisemnej 30% punktów na poziomie podstawowym, obowiązkowym dla wszystkich zdających, a w części ustnej 30% punktów na zadeklarowanym poziomie. W związku z możliwością niezdania, wybór poziomu rozszerzonego na egzaminie ustnym jest dość dużym ryzykiem dla ucznia i ryzyko to znajduje odzwierciedlenie w decyzjach zdających.

Poniższy wykres przedstawia wybór poziomu rozszerzonego na egzaminie ustnym i pisemnym z poszczególnych języków.



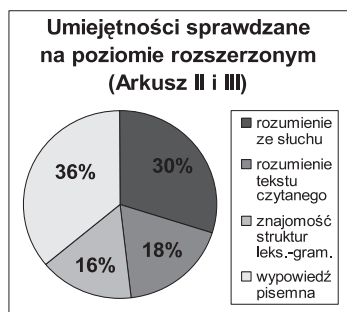
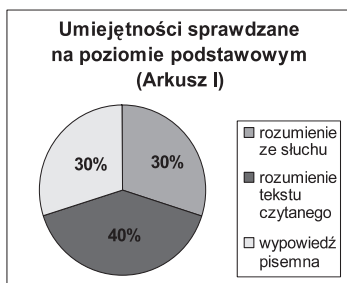
Widzimy, że wybór poziomu rozszerzonego na egzaminie ustnym był bardzo ostrożny i przemyślany, zwłaszcza w przypadku trzech najpopularniejszych języków. W przypadku angielskiego było to 21%, w przypadku niemieckiego 14% a z rosyjskiego tylko 8% uczniów zdecydowało się na zdawanie poziomu rozszerzonego na egzaminie ustnym. Do egzaminu pisemnego na poziomie rozszerzonym z każdego z tych języków przystąpiło znacznie więcej zdających. Poziom rozszerzony był także częściej wybierany w przypadku języków mniej popularnych (np. włoskiego, hiszpańskiego), zdawanych przez niewielki odsetek uczniów.



Co jest sprawdzane na egzaminie z języków obcych?

Pisemny egzamin maturalny z języków obcych obejmuje trzy arkusze egzaminacyjne: jeden arkusz na poziomie podstawowym (Arkusz I) i dwa arkusze na poziomie rozszerzonym (Arkusz II, zawierający zadania zamknięte oraz Arkusz III, zawierający zadania otwarte). Arkusze na obydwu poziomach sprawdzają rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego oraz umiejętność konstruowania wypowiedzi pisemnej, ale różny jest udział procentowy tych umiejętności na poszczególnych poziomach, co pokazują przedstawione diagramy. Dodatkowo na poziomie rozszerzonym jest także sprawdzana umiejętność rozpoznawania

i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (część Arkusza II i III). Nie oznacza to oczywiście, że słownictwo i gramatyka nie są wcale brane pod uwagę na poziomie podstawowym, jednak są one tam narzędziem do wykonania zadań (np. sformułowania wypowiedzi pisemnych lub zrozumienia tekstu), nie są natomiast wydzieloną częścią arkusza.



Z czego wynika taka struktura egzaminu z języków obcych? Przede wszystkim z obowiązujących tendencji w dydaktyce nauczania języków obcych. Egzamin dojrzałości bada te umiejętności, które są od lat podstawą nauczania języków w szkole, czyli rozwijanie czterech głównych sprawności (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie) i priorytetowe traktowanie komunikatywności uczniów. Jest to tendencja zgodna także z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, który jest podstawą standardów wymagań egzaminacyjnych z języków obcych.

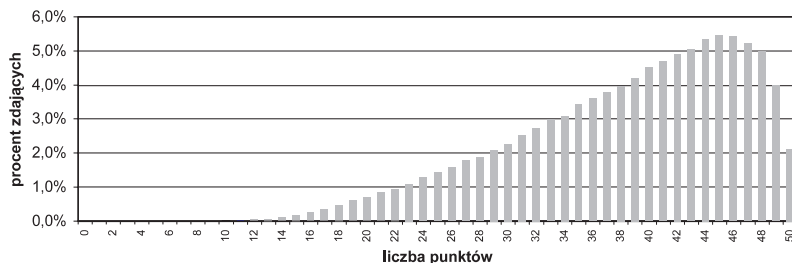
Położenie nacisku na badanie komunikatywności zdających oraz testowanie umiejętności

praktycznych jest szczególnie istotne na poziomie podstawowym, do którego przystępują wszyscy zdający, bez względu na wymiar godzin języka obcego, stopień realizacji programu nauczania w szkole czy też możliwość korzystania z zajęć dodatkowych.



Jakie były wyniki w roku 2005?

Zdający na poziomie podstawowym mają więc przede wszystkim umieć porozumieć się w języku obcym. Jak poradzili sobie z tym zadaniem maturzyści w roku 2005? Na poniższym wykresie został przedstawiony rozkład wyników z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Na osi poziomej znajdują się punkty możliwe do uzyskania w Arkuszu I (0-50 punktów), a słupki przedstawiają jaki procent zdających uzyskał dany wynik. Widzimy, że wyniki egzaminu były wysokie, a najwięcej zdających uzyskało z tego arkusza od 43 do 48 punktów. Takie przesunięcie wykresu w stronę wyników wysokich pokazuje, że egzamin był dla zdających łatwy a potwierdza to wysoka średnia z języka angielskiego na poziomie podstawowym – ok. 76%, czyli 38 punktów uzyskanych przez przeciętnego maturzystę.

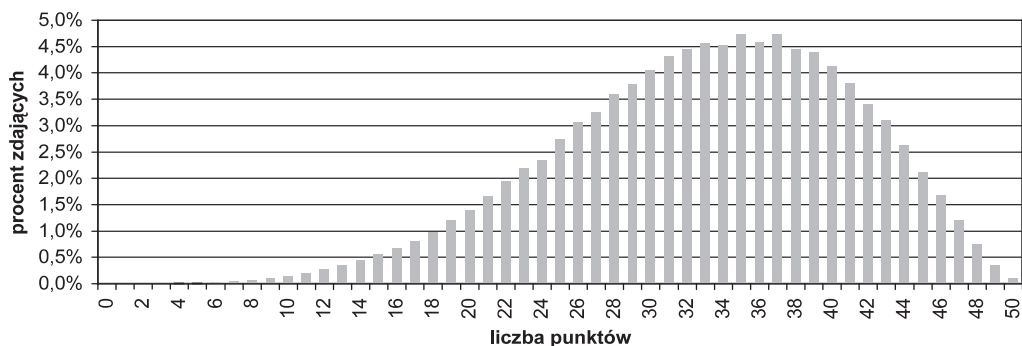


Na poziomie rozszerzonym umiejętności językowe odgrywają już większą rolę, zarówno w zakresie recepcji, jak i produkcji tekstu, a część arkusza sprawdzająca rozumienie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych w większości języków okazuje się elementem w największym stopniu różnicującym zdających. Jeśli popatrzymy na wykres rozkładu wyników z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym, to jest on w znacznie mniejszym

stopniu przesunięty w prawą stronę, co oznacza, że znacznie mniej uczniów otrzymało liczbę punktów bliską 50 punktów (wynik maksymalny). Najwięcej uczniów uzyskało wyniki od 33 do 37 punktów. Dodatkowo musimy zdawać sobie sprawę, że do poziomu rozszerzonego przystąpiło już tylko ok. 43% zdających egzamin z angielskiego, więc są to wyniki tej grupy, która zdecydowała się przystąpić do egzaminu na wyższym poziomie, a nie całej populacji. Średni wynik egzaminu z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym wyniósł ok. 66%, czyli 33 punkty, co potwierdza, że był to egzamin trudniejszy i zdecydowanie bardziej różnicujący zdających niż egzamin na poziomie podstawowym.

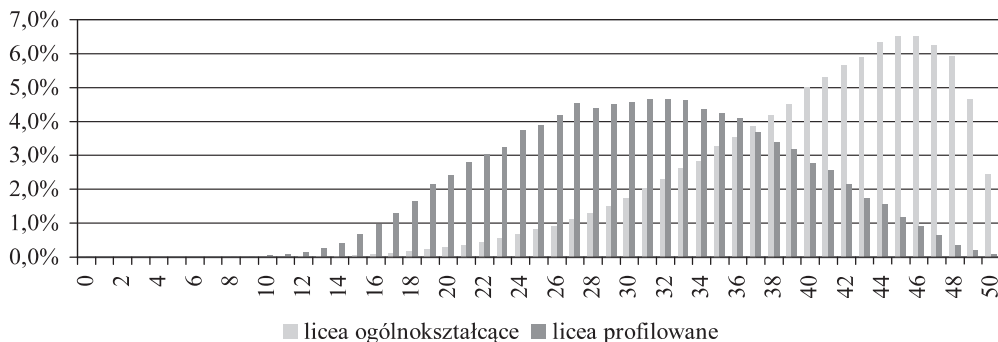
Stosunkowo wysokie wyniki z języków obcych uzyskane przez zdających na egzaminie maturalnym w 2005 roku wydają się świadczyć o bardzo dobrym przygotowaniu zdających. Jednakże dla uzyskania pełnego obrazu sytuacji warto przeanalizować wyniki w różnych typach szkół oraz porównać wyniki zdających uzyskane na egzaminie ustnym i pisemnym.

Analiza danych pokazuje, że wysokie wyniki to przede wszystkim rezultat uzyskany przez uczniów liceów ogólnokształcących, którzy stanowili 77% zdających. Dla absolwentów liceów profilowanych egzamin na poziomie podstawowym był znacznie trudniejszy, co pokazuje wykres, porównujący wyniki z języka angielskiego na poziomie podstawowym w oby-



dwu typach szkół. Widać wyraźnie, że absolwenci liceów profilowanych rzadziej uzyskiwali wyniki powyżej 40 punktów, najbardziej typowe dla ich kolegów w liceach ogólnokształcących. Znacznie częściej w liceach profilowanych uczniowie uzyskiwali też wyniki poniżej 15 punktów, co oznaczało niezdanie egzaminu.

Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że wykresy przedstawiają tendencję statystyczną i nie oznacza to w żadnym wypadku, że każde liceum profilowane osiąga niższe wyniki od sąsiedniego liceum ogólnokształcącego. Uzyskanie przez część absolwentów liceów profilowanych wyniku maksymalnego

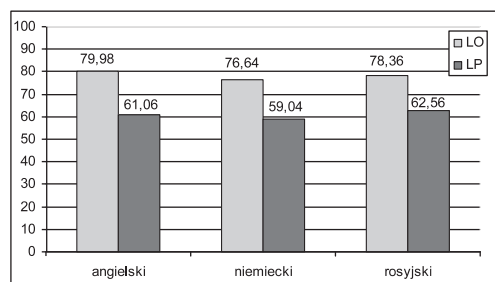


lub bliskiego 50 punktom potwierdza, że część uczniów w tych szkołach była bardzo

dobrze przygotowana. Pokazuje to także, że egzamin maturalny w obecnej formie jest

odpowiednim instrumentem diagnozowania umiejętności także w liceach profilowanych, chociaż stopień opanowania przez uczniów liceów profilowanych umiejętności wymaganych na egzaminie jest dużo bardziej zróżnicowany niż w przypadku absolwentów liceów ogólnokształcących.

Tendencja przedstawiona na przykładzie najczęściej wybieranego języka angielskiego potwierdza się w wynikach pozostałych języków obcych. Poniższy wykres przedstawia porównanie średnich wyników egzaminu z trzech najczęściej wybieranych języków obcych w liceach ogólnokształcących i profilowa-



nych (poziom podstawowym).

Ostatnim ważnym elementem analizy wyników egzaminu z języków obcych jest porównanie osiągnięć uczniów na egzaminie ustnym i pisemnym. Analiza wyników egzaminu maturalnego z języków obcych wskazuje, iż zdający, którzy przystąpili do poziomu podstawowego, w znacznie lepszym stopniu opanowali umiejętności sprawdzane na egzaminie pisemnym niż ustnym. Świadczy o tym zdecydowanie wyższa zdawalność egzaminu pisemnego w porównaniu z egzaminem ustnym (np. egzamin pisemny z języka angielskiego zdało ponad 99% uczniów, egzamin ustny 95%) oraz średnie wyniki uzyskane przez zdających. W przypadku poziomu rozszerzonego różnica ta jest zdecydowanie mniejsza, a średnie wyniki z egzaminu ustnego są wyższe niż z egzaminu pisemnego.

Przedstawiony obok wykres obrazuje średni wynik w każdej

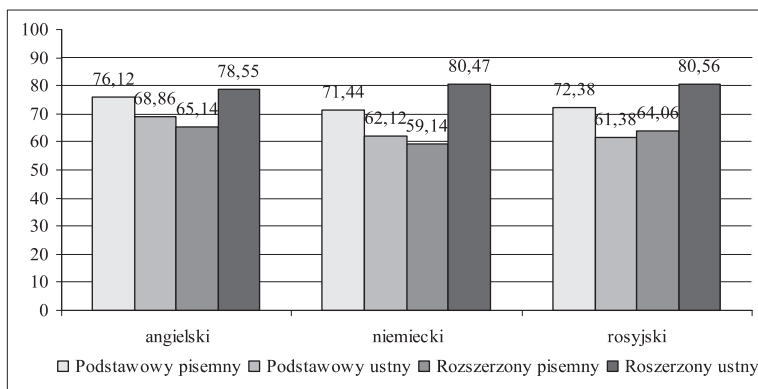
części egzaminu z języków obcych. Przykładowo przedstawione zostały dane z trzech najczęściej wybieranych języków.

Warto jednak pamiętać, że na te wyniki ogromny wpływ miały wybory poziomu dokonane przez zdających. Do egzaminu pisemnego na poziomie rozszerzonym przystąpiło zdecydowanie więcej zdających niż do egzaminu ustnego. Ponieważ nie wiązało się to z żadnym ryzykiem, często także słabsi uczniowie zdecydowali się spróbować swoich sił na egzaminie pisemnym, a ponieważ część uczelni wymagała poziomu rozszerzonego, było to dodatkowym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji. W przypadku egzaminu ustnego sytuacja była odwrotna. Wielu uczniów, którzy powinni wybrać poziom rozszerzony decydowało się na łatwiejszy egzamin na poziomie podstawowym, zakładając, że nie jest to egzamin potrzebny na studia. Okazało się jednak, że wiele uczelni wymaga w przypadku języka także egzaminu ustnego, co pokazuje, jak ważne jest dokładne zbadanie zasad rekrutacji na wybranych kierunkach i jak istotny jest wpływ uczelni na decyzje zdających.



Jaki poziom wybrać?

W tym momencie rodzą się pytania dotyczące doradzania uczniom wyboru odpowiedniego poziomu egzaminu maturalnego. Oczywiście nie ma sensu zachęcać do zbyt dużego ryzyka, ale wydaje się sensowne przekonanie dobrych uczniów, aby zdawali jednak egzamin na poziomie rozszerzonym zarówno w części



ustnej, jak i pisemnej, ponieważ może się to okazać niezbędnym warunkiem dostania się na wymarzony kierunek w tym roku lub w latach następnych. Poza tym istotne wydaje się pytanie, czy 100% lub 75% uzyskane z egzaminu na poziomie podstawowym to atut kandydata? Pokazuje to, że jest on w stanie się porozumieć w języku obcym, ale takich kandydatów jest bardzo dużo w skali kraju i zdecydowanie nie może to być wynik traktowany jako odpowiednik oceny dobrej lub bardzo dobrej w szkole, bo przecież to tylko umiejętności podstawowe. Wszyscy, którzy uzyskali nawet średni wynik z egzaminu na poziomie rozszerzonym, mają większe szanse na sukces i wydaje się, że w przypadku języków obcych coraz więcej uczelni będzie się decydować na przyjmowanie takich właśnie kandydatów.



Jak zwiększyć szanse uczniów?

Szczegółową analizę wyników oraz zadań egzaminacyjnych z poszczególnych języków obcych można znaleźć w raportach przedmiotowych okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz komisji centralnej. Wyniki egzaminu maturalnego są przedstawione w tym artykule głównie na przykładach z języka angielskiego, jednakże wyniki uzyskane z pozostałych języków obcych były porównywalne. Często podobne też były problemy i zadania sprawiające największą trudność w różnych językach.

Na podstawie tegorocznych doświadczeń oraz analizy wyników można nakreślić następujące priorytety w pracy z uczniami zdającymi egzamin maturalny w tym roku:

- ▶ wzbogacanie słownictwa, które jest elementem kluczowym we wszystkich częściach egzaminu,
- ▶ rozwijanie umiejętności rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-grama-

tycznych, zwłaszcza w przypadku zdających przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym,

- ▶ systematyczne i równomierne rozwijanie wszystkich sprawności z wykorzystaniem typowych zadań egzaminacyjnych,
- ▶ rozwijanie sprawności mówienia – zwłaszcza w zakresie umiejętności szczegółowych, sprawdzanych na poziomie podstawowym (np. opisywanie osób/miejsc/przedmiotów, uzasadnianie własnych opinii),
- ▶ dokładne zapoznanie uczniów z kryteriami oceniania poszczególnych typów wypowiedzi pisemnych zawartymi w *Informatorze maturalnym* oraz jak najczęstsze stosowanie ich przy ocenianiu prac uczniowskich,
- ▶ właściwe planowanie i gospodarowanie czasem przewidzianym na każdą część egzaminu oraz dokładne wykonywanie poleceń (np. zapoznanie się z treścią zadań do słuchania w czasie na to przeznaczonym),
- ▶ uświadomienie przyszłym maturzystom, że prace całkowicie niezgodne z tematem, jak również prace, które nie są wypowiedzią własną zdającego (np. prace przepisane z podręczników lub od kolegów) nie podlegają ocenie.

Dodatkowo warto też zwrócić uwagę na stworzenie maturzystom odpowiednich warunków zdawania egzaminu. W przypadku języków obcych kluczowy wydaje się problem przygotowania technicznego szkoły (dobrej jakości odtwarzacz CD) oraz dostosowanie organizacji egzaminu do możliwości technicznych (nie jest zalecane przeprowadzanie egzaminu w bardzo dużych salach). Nie jest to oczywiście proste do zrealizowania przy bardzo dużej liczbie zdających, ale warto pamiętać, że maturzyści pracują nie tylko na własny wynik, ale także na wynik swojego nauczyciela i swojej szkoły, co sprawia, że zarówno sukces, jak i porażka są wspólne.

(październik 2005)

Zapraszamy do lektury naszych numerów archiwalnych

www.codn.edu.pl

Powszechność nauczania języków obcych w roku 2004/2005

Prezentowane w opracowaniu procentowe wskaźniki powszechności nauczania poszczególnych języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem. Wskaźniki te nie dopełniają się do 100%, ponieważ:

- ▶ część ogółu uczniów nie uczy się żadnego języka obcego, np. w najmłodszych klasach szkoły podstawowej,
- ▶ uczniowie uczący się języków obcych w niektórych szkołach (np. w liceach ogólnokształcących) są liczeni dwukrotnie.

Procentowe udziały poszczególnych języków obcych w nauczaniu języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów uczących się języków obcych w danym typie szkoły ogółem. Dopełniają się one do 100% i dają obraz tzw. struktury nauczania języków obcych.



I. Nauczanie języków obcych w szkołach polskich

Niniejsze opracowanie zawiera dane dotyczące uczniów uczących się języków obcych w roku szkolnym 2004/2005. Są to dane GUS według stanu w dniu 31 grudnia 2004 r. Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym). Udział uczniów szkół specjalnych w roku bieżącym w nauczaniu czterech podstawowych języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) jako przedmiotu obowiązkowego jest bardzo mały w stosunku do ogółu uczniów uczących się tych języków.

Tabela 1. przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych

w kraju we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej zarówno cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski), jak i języki mniej popularne, np. hiszpański czy włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys.1. W roku szkolnym 2004/2005 w porównaniu z rokiem 2003/2004 liczby uczniów uczących się czterech najbardziej popularnych języków obcych w kraju zmalały. Największy spadek bezwzględny zanotowano dla języka angielskiego [- 90,7 tys. osób], a spadek względny dla języka rosyjskiego [-14,7%]. Zmalały też w ciągu ostatniego roku liczby uczniów uczących się łaciny i innych języków obcych. Zwiększyły się natomiast liczby uczniów uczących się dwóch języków romańskich: hiszpańskiego i włoskiego. Dla języka włoskiego przyrost względny wyniósł 16,7% .

Tabela 1. Uczniowie uczący się języka obcego we wszystkich typach szkół łącznie jako przedmiotu obowiązkowego (w tys. osób)

Język	stan 2003	stan 2004	Zmiana [osoby]	zmiana [w %]
Angielski	4167,97	4077,22	-90,75	-2,2%
Francuski	220,80	210,34	-10,46	-4,7%
Niemiecki	2194,00	2135,29	-58,71	-2,7%
Rosyjski	486,87	415,37	-71,50	-14,7%
Łacina	44,58	41,36	-3,22	-7,2%
Hiszpański	10,45	11,58	1,13	10,8%
Włoski	8,72	10,18	1,46	16,7%
Inny	4,91	4,35	-0,56	-11,4%

Tabela 2. przedstawia liczbę uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego. Względne przyrosty liczby uczniów są tutaj wysokie dla wszystkich rozważanych języków: najwyższe dla języka angielskiego i niemieckiego.

¹⁾ Dr Jadwiga Zarębska jest kierownikiem Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

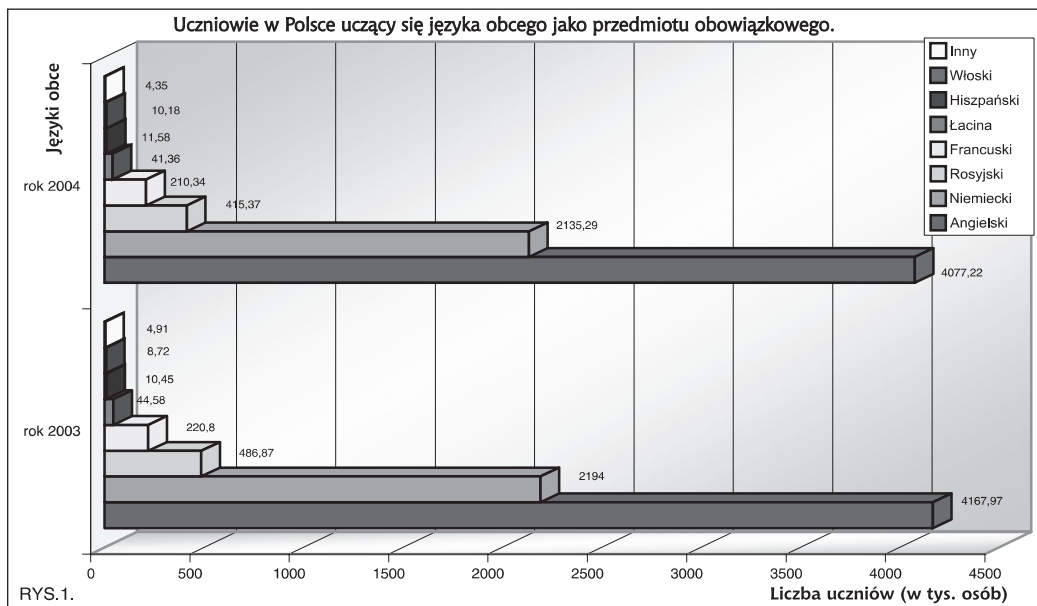


Tabela 2. Uczniowie uczący się języka obcego we wszystkich typach szkół łącznie jako przedmiotu dodatkowego (w tys. osób)

Język	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
stan 2003	546,90	52,83	432,20	170,06
stan 2004	737,89	60,42	576,95	201,31
zmiana (osoby)	190,99	7,59	144,75	31,25
zmiana – w %	34,9%	14,4%	33,5%	18,4%

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (wyrażona w procentach ogółu uczniów) zmieniła się następująco w ciągu ostatniego roku szkolnego.

rok 2003		rok 2004	
język angielski	- 64,9%	język angielski	- 65,3%
język niemiecki	- 34,2%	język niemiecki	- 34,2%
język rosyjski	- 7,6%	język rosyjski	- 6,7%
język francuski	- 3,4%	język francuski	- 3,4%
łacina	- 0,7%	łacina	- 0,7%
język hiszpański	- 0,2%	język hiszpański	- 0,2%
język włoski	- 0,1%	język włoski	- 0,2%
inne języki	- 0,1%	inne języki	- 0,1%

Uwzględniając także nauczanie języków obcych jako przedmiotu dodatkowego, procentowe wskaźniki powszechności nauczania podstawowych języków zachodnioeuropejskich we wszystkich typach szkół łącznie były następujące:

rok 2003		rok 2004	
język angielski	- 73,4%	język angielski	- 77,1%
język niemiecki	- 40,9%	język niemiecki	- 43,4%
język francuski	- 4,2%	język francuski	- 4,4%

Z powyższego widać, że powszechność nauczania języka angielskiego i niemieckiego (uwzględniająca nauczanie języka jako przedmiotu obowiązkowego oraz przedmiotu dodatkowego) wzrosła o kilka procent. Natomiast powszechność nauczania języka francuskiego oscyluje od kilku lat w granicach powyżej 4%.

Pełny obraz powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w Polsce w okresie ostatnich trzynastu lat (1992-2004) przedstawia tabela 3. W tabeli tej brakuje wartości wskaźników powszechności w dwóch kolejnych latach szkolnych 1994/95 i 1995/96, ponieważ w tym okresie GUS nie zbierał informacji o uczniach uczących się języków obcych.

Tendencje rozwojowe w zakresie powszechności nauczania czterech najbardziej popularnych języków obcych są dobrze widoczne na rysunku 2. W latach 1992 i 1993, a więc w okresie początkowym po przemianach, językiem dominującym w Polsce był język rosyjski a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą do języka rosyjskiego. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym

1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju zmieniła się – język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w szkołach ogółem utrzymuje się do dnia dzisiejszego w skali kraju.

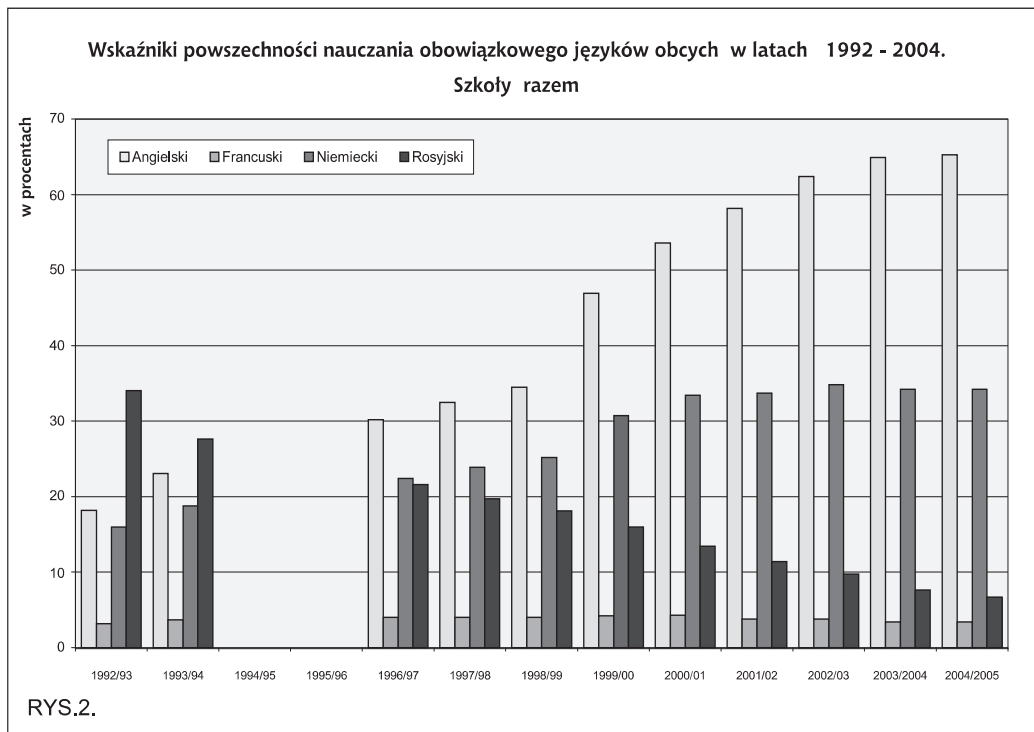
Największy wzrost wskaźnika powszechności języka angielskiego nastąpił w latach 1998-1999, kiedy wskaźnik zwiększył się z 34,5% do 46,9%. Od roku 2002 przyrosty tego wskaźnika są coraz mniejsze. Natomiast wskaźnik powszechności języka niemieckiego wzrastał równomiernie w całym okresie pięcioletnim, (1996-2000). Wzrost ten był jednak znacznie wolniejszy niż wskaźnika języka angielskiego. W latach 2003 i 2004 wartość wskaźnika powszechności języka niemieckiego jest identyczna.

Powszechność nauczania języka francuskiego w okresie ostatnich czterech lat niewiele się zmieniała. Język francuski zajmuje niezmiennie czwarte miejsce w kraju na skali powszechności. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od roku 1992.

Tabela 3. Wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych (w procentach ogółu uczniów). Szkoły razem

Rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
1992/93	18,2	3,2	16,0	34,0
1993/94	23,1	3,7	18,8	27,6
1994/95	brak danych		GUS	
1995/96	brak danych		GUS	
1996/97	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/98	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/99	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/2000	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/2001	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/2002	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/2003	62,4	3,8	34,8	9,7
2003/2004	64,9	3,4	34,2	7,6
2004/2005	65,3	3,4	34,2	6,7

W roku szkolnym 2004/2005 wskaźnik powszechności języka rosyjskiego wynosi 6,7%. Wartości wskaźników powszechności nauczania języków obcych w szkołach ogółem (por. tab. 3) świadczą o prawidłowej dynamice przemian zachodzących w tej dziedzinie w Polsce od kilkunastu lat, a dokładnie od roku 1990.





II. Przestrenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2004/2005, obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w procentach ogółu uczniów:

język angielski	55,0%	–	86,4%
język francuski	1,7%	–	7,9%
język niemiecki	30,1%	–	67,3%
język rosyjski	1,4%	–	15,0%

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają żadnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych województwach. W takiej sytuacji w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego.

Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania poszczególnych języków obcych jako przedmiotu: obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie obrazują tabele: 4, 5, 6, 7.

▼ Język rosyjski

Przestrenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje tabela 4. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku wynosi 13,6%. W porównaniu do roku szkolnego 2003/2004 rozpiętość ta zmalała o 1,5 punkt procentowy.

Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należą w tym roku szkolnym:

lubelskie	-	15,0% ogółu uczniów
mazowieckie	-	14,0% ogółu uczniów
podlaskie	-	12,5% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	-	1,4% ogółu uczniów
dolnośląskie	-	1,9% ogółu uczniów
lubuskie	-	2,5% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w roku szkolnym 2004/2005 obniżył się w stosunku do roku szkolnego 2003/2004. Spadki wartości wskaźników wyrażone w punktach procentowych są jednak w tym roku znacznie mniejsze niż w latach wcześniejszych. Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwie mazowieckim (o 2,4 pkt. proc.).

W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W jedenastu województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję. W pięciu województwach zachodniej i południowej Polski język francuski wyprzedził język rosyjski (porównaj tabele 4 i 7).

Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2004/2005

Województwo	Wskaźnik powszechności
dolnośląskie	1,9 %
kujawsko-pomorskie	8,8 %
lubelskie	15,0 %
lubuskie	2,5 %
łódzkie	7,1 %
małopolskie	3,5 %
mazowieckie	14 %
opolskie	1,4 %
podkarpackie	4,3 %
podlaskie	12,5 %
pomorskie	3,6 %
śląskie	3,5 %
świętokrzyskie	10,0 %
warmińsko-mazurskie	8,6 %
wielkopolskie	4,0 %
zachodniopomorskie	2,7 %
POLSKA	6,7 %

▼ Język angielski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz

łącznie) w roku szkolnym 2004/2005 przedstawia tabela 5. Widać z niej, że powszechność nauczania języka angielskiego w szesnastu województwach jest silnie zróżnicowana. W latach szkolnych 2002/2003 oraz 2003/2004 województwami o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Najniższy wskaźnik powszechności miało woj. lubuskie.

W bieżącym roku szkolnym 2004/2005 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły (por. tab. 5). Dla województwa podlaskiego nastąpił wzrost wskaźnika powszechności o 2,2 punktów procentowych, a dla województwa śląskiego o 3,6 punktu proc. Aż w dwunastu województwach w kraju wskaźnik powszechności języka angielskiego jest teraz równy lub większy od 70%. W ubiegłym roku szkolnym 2003/2004 takich województw było o cztery mniej.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą w piętnastu województwach, a pozycję drugą tylko w woj. lubuskim (por. tabele 5 i 6). Wskaźnik powszechności tego języka w województwie lubuskim wzrósł w ciągu ostatniego roku o ponad 2 punkty procentowe.

Tabela 5. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2004/2005

Województwo	obowiązkowo w %	dotatkowo w %	łącznie w %
dolnośląskie	56,1	10,2	66,3
kujawsko-pomorskie	65,6	9,4	75,0
lubelskie	68,9	14,2	83,1
lubuskie	44,7	10,3	55,0
łódzkie	62,4	13,8	76,2
małopolskie	63,5	17,1	80,6
mazowieckie	70,4	11,6	82,0
opolskie	68,6	10,8	79,4
podkarpackie	71,3	12,1	83,4
podlaskie	75,9	10,5	86,4
pomorskie	65,0	9,8	74,8
śląskie	75,3	9,4	84,7
świętokrzyskie	69,2	13,2	82,4
warmińsko-mazurskie	61,0	9,5	70,5
wielkopolskie	54,2	13,8	68,0
zachodniopomorskie	60,1	9,4	69,5
POLSKA	65,3	11,8	77,1

▼ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2004/2005 przedstawia tabela 6.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim jest w roku szkolnym 2004/2005, podobnie jak w roku ubiegłym bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosi teraz 37,2% i zmniejszyła się nieznacznie w stosunku do roku 2003/2004. W bieżącym roku szkolnym wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe dla dwóch województw: lubuskiego i dolnośląskiego, a najniższe dla województwa mazowieckiego i lubelskiego (por. tab. 6). W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego wzrosły we wszystkich szesnastu województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności województwa w zachodniej części Polski – w województwie dolnośląskim wskaźnik ten wynosi 59,3%, a w woj. lubuskim wzrósł do wartości 67,3%.

Tabela 6. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2004/2005

Województwo	obowiązkowo w %	dotatkowo w %	łącznie w %
dolnośląskie	51,1	8,2	59,3
kujawsko-pomorskie	33,5	7,6	41,1
lubelskie	22,2	8,3	30,5
lubuskie	58,8	8,5	67,3
łódzkie	36,2	10,1	46,3
małopolskie	30,1	11,2	41,3
mazowieckie	21,9	8,2	30,1
opolskie	36,9	9,5	46,4
podkarpackie	33,4	12,6	46,0
podlaskie	22,6	8,7	31,3
pomorskie	39,5	7,8	47,3
śląskie	29,5	9,8	39,3
świętokrzyskie	27,4	9,2	36,6
warmińsko-mazurskie	33,6	7,9	41,5
wielkopolskie	45,2	8,8	54,0
zachodniopomorskie	46,4	11,1	57,5
POLSKA	34,2	9,2	43,4

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w jednym województwie, a pozycję drugą w pozostałych piętnastu województwach.

▼ Język francuski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2004/2005 pokazuje tabela 7.

W tym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłym, w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Wskaźnik dla woj. śląskiego wzrósł o 0,2 punktu proc., a dla woj. małopolskiego o 0,1 punktu proc. w stosunku do roku 2003/2004. Najniższy wskaźnik od kilku lat ma województwo warmińsko-mazurskie 1,7%, ale i on minimalnie się zwiększył na przestrzeni ostatniego roku.

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich 16 województwach. W roku szkolnym 2004/2005 w pięciu województwach:

śląskim, małopolskim, opolskim, lubuskim i dolnośląskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedza wskaźnik powszechności języka rosyjskiego (por. tabele 4 i 7). Taka sytuacja trwa już trzeci rok.

Tabela 7. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2004/2005

Województwo	obowiązkowo w %	dodatkowo w %	łącznie w %
dolnośląskie	3,1	0,6	3,7
kujawsko-pomorskie	2,7	0,8	3,5
lubelskie	3,3	1,0	4,3
lubuskie	4,0	0,9	4,9
łódzkie	2,7	0,8	3,5
małopolskie	4,7	1,3	6,0
mazowieckie	3,6	1,4	5,0
opolskie	2,6	1,3	3,9
podkarpackie	2,8	0,7	3,5
podlaskie	2,2	0,8	3,0
pomorskie	2,1	0,5	2,6
śląskie	6,0	1,9	7,9
świętokrzyskie	2,3	0,8	3,1
warmińsko-mazurskie	1,5	0,2	1,7
wielkopolskie	3,2	0,6	3,8
zachodniopomorskie	2,0	0,3	2,3
POLSKA	3,4	1,0	4,4

(lipiec 2005)

Paweł Poszytek¹
Warszawa

Certyfikaty EUROPEAN LANGUAGE LABEL rozdane po raz czwarty

W czwartej już edycji EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2005 Komisja Selekcyjna pod przewodnictwem prof. zw. dr hab. Hanny



Komorowskiej przyznała certyfikaty językowe dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych. Konkurs ma zasięg europejski i w Polsce jest organizowany przez Mi-

nisterstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji na zlecenie Komisji Europejskiej.

W bieżącym roku do Konkursu zostały zgłoszone 104 inicjatywy realizowane przez różnego typu instytucje edukacyjne: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, szkoły zawodowe, kolegia nauczycielskie, uczelnie wyższe, ośrodki doskonalenia zawodowego

¹ Autor jest koordynatorem programu SOCRATES-LINGUA i Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL oraz dyrektorem programu eLearning w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

nauczycieli, ośrodki kształcenia ustawicznego, prywatne szkoły językowe, wydawcy, stowarzyszenia, itp. Komisja Selekcyjna postanowiła nagrodzić 26 następujących inicjatyw:



Przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne

▼ **Miejskie Przedszkole nr 1 w Zambrowie**

Tytuł projektu: *Mali Polacy – mali Europejczycy.*

Cele projektu: Stworzenie środowiska przyjaznego nauczaniu języka angielskiego. Wczesny kontakt wszystkich dzieci z językiem obcym. Uświadomienie znaczenia uczenia się języków obcych. Motywowanie do poznawania języków przez zajęcia teatralne, zabawę, zajęcia otwarte, udział w spotkaniach i uroczystościach. Stworzenie warunków do komunikowania się w języku obcym. Uświadomienie rodzicom sensu wczesnego nauczania języków, zachęcanie do wspólnej nauki. Kształtowanie postaw tolerancji wobec odmienności kulturowej.

Opis projektu: Uczestnictwo w spotkaniu dla nauczycieli i rodziców English Education Center w Łomży. Przeniesienie sprawdzonych w EEC technik do realizacji projektu w przedszkolu. Współpraca z domem rodzinnym, uczenie się języka „razem z dzieckiem”. Realizacja zadania *Od przedszkola do wspólnej Europy i Przedszkolne zabawy w teatrze: Czerwony kapturek, Czerwone kapturki z Europy, Cóż to za dziwy.* Działanie Przedszkolnego Klubu Europejskiego *Europek: Forum Europejskie Europa to nasz wspólny dom*, konkurs plastyczny *Co wiem o krajach Europy*, udział w *Spring Day in Europe*, przedszkolne Halloween, koncert kołęd i zwyczajów w Anglii, Niemczech, na Litwie, kontakt z przedszkolami w Niemczech i na Litwie.

Języki projektu: angielski, litewski, francuski, niemiecki, włoski.

▼ **Szkoła Podstawowa nr 153 w Łodzi**

Tytuł projektu: *Edukacja europejska poprzez świadome uczenie się języków obcych*

Cele projektu: Uświadomienie potrzeby

uczenia się języków obcych i przynależności do Unii Europejskiej. Przygotowanie uczniów do egzaminów wewnętrznych z języka niemieckiego – poziom A1, A2 i zewnętrznego Fit1, Fit2. Wprowadzenie portfolio, umiejętność dokumentowania biografii językowej. Poszerzenie wiedzy o państwach europejskich. Kształcenie zainteresowania czytelniczego, kulturowego i językowego. Świadomość przynależności regionalnej, narodowej i europejskiej. Odnalezienie własnego miejsca w świecie.

Opis projektu: Przygotowanie innowacji pedagogicznych *Edukacja europejska w Szkole Podstawowej nr 153 w Łodzi i Program wdrożenia Europejskiego systemu kształcenia językowego dla szkoły podstawowej*. Pilotażowy egzamin wewnętrzny, certyfikaty. Tworzenie przez uczniów portfolio językowego. Udział w konkursie *Begegnung mit Osteuropa*. Łączenie nauczania języka niemieckiego z innymi przedmiotami: z językiem polskim, sztuką, informatyką. Przedstawienie teatralne, spotkania piosenkarskie – piosenki śpiewane po niemiecku. Lekcje otwarte (holistyczne) dla rodziców. Zajęcia dodatkowe w klasach 1-3 (nauka przez zabawę). Tematyka języka i kultury niemieckiej na zajęciach koła regionalnego według programu autorskiego *Nasz dom, miasto, region*.

Język projektu: niemiecki.

▼ **Szkoła Podstawowa w Jaworowie, Wiązów**

Tytuł projektu: *Deutsch macht Spass*

Cele projektu: Wczesny kontakt z językiem niemieckim dzieci z oddziału przedszkolnego. Lepsze przygotowanie dzieci do szkoły. Uświadomienie rodzicom ich roli wspierającej w procesie uczenia się języka obcego, znaczenia nauki w odniesieniu do rynku pracy (prace sezonowe dorosłych w Niemczech). Popularyzacja i promowanie kultury niemieckiego obszaru językowego. Motywacja do nauki języka. Uczenie tolerancji wobec innych narodów.

Opis projektu: Nieodpłatna nauka języka niemieckiego w oddziale przedszkolnym. Olimpiada wiedzy języka niemieckiego klas młodszych. Dydaktyzacja rodziców dotycząca nauki języka niemieckiego. Powiatowy konkurs wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego. Udział uczniów w konkursie *der, die, das Kenner*. Wystawa *Deutschland unser Nachbar*. Zintegrowanie zajęć niemieckiego z tematyką

kształcenia zintegrowanego. Prowadzenie gazetki korytarzowej *Deutsch macht Spass*. Prowadzenie strony niemieckiej w gazetce szkolnej. Przygotowanie projektów jako podsumowanie działu tematycznego.

Język projektu: niemiecki.

▼ Szkoła Podstawowa nr 6 im. Akademii Miechocińskiej w Tarnobrzegu

Tytuł projektu: *Globalna wioska*

Cele projektu: Wplatanie treści językowych do codziennej zabawy dziecka, uroczystości, świąt szkolnych, rywalizacji. Motywowanie i budzenie aktywności twórczej. Tworzenie sytuacji komunikacyjnych do wykorzystania umiejętności językowych. Uświadomienie rodzicom ich roli zachęcającej i wspomagającej proces uczenia się języka obcego. Promowanie i popularyzowanie kultury i tradycji krajów anglojęzycznych. Uświadamianie znaczenia znajomości języka angielskiego. Rozwijanie kompetencji interkulturowych. Przełamanie stereotypów w kształceniu. Budzenie ciekawości poznawczej, kształtowanie otwartej i tolerancyjnej postawy wobec odmienności kulturowej.

Opis projektu: Projekt składa się z czterech modułów:

1. *Przez świat baśni i wierzeń do świata rzeczywistego:* czytanie bajek, rysowanie i podpisywanie postaci, wykonanie figurek do teatrzyku, prezentacja *Ocalić od zapomnienia – kultura lasowiacka – wierzenia dziadów i pradziadów*.
2. *Ludzie i miasta:* prezentacja *London today* – poznanie zabytków, słownictwa, wykonanie foldeku o rodzinnym mieście w języku angielskim, lekcje o Królu Arturze, Królowej Jadwidze, Janie Pawle II.
3. *Pracujemy razem do sukcesu:* liczne konkursy *I ty możesz zostać poliglotą, I know! I know!*, konkurs pięknego czytania, przegląd piosenki angielskiej, Konkurs Recytatorski Poezji Angielskiej, ogólnopolski konkurs *English Ace, Test Oxford plus*, miejski konkurs *Moja szkoła w zjednoczonej Europie*; lekcje (metody aktywizujące i *learning by doing*): *Food, Shopping, Santa Claus, How many?*, korespondencja ze szkołą na Ukrainie.
4. *Wspólnie świętujemy:* wieczór kolęd, piknik rodzinny, przedstawienia *From Poland, from England, from France, Where is the queen?*, Walentynki, Dzień Matki, Topienie Marzanny – Dzień Wiosny w Europie.

Język projektu: angielski.

▼ Gimnazjum nr 13 im. Unii Europejskiej we Wrocławiu

Tytuł projektu: *Przybliżyć Europę*

Cele projektu: Opanowanie języka obcego w zakresie edukacji europejskiej. Integracja treści nauczania języków obcych z historią, geografją, sztuką, WOŚS/KOŚS. Praktyczne wykorzystanie wiedzy o Unii Europejskiej i kompetencji językowych. Poczucie tożsamości europejskiej, postawa tolerancji i otwartości. Poznawanie zagadnień europejskich w języku obcych. Samodzielne kontakty rówieśnicze i współpraca między szkołami europejskimi. Motywacja i techniki samorozwoju językowego.

Opis projektu: Ścisła integracja nauczania języków obcych z zajęciami europejskimi obejmującymi treści nauczania historii, KOŚS/WOŚS, sztuki, geografii. Bloki tematyczne:

- klasa. 1 – *Filary i dziedzictwo kultury europejskiej*,
- klasa. 2 – *Droga do zjednoczonej Europy, struktura organizacji Unii Europejskiej*,
- klasa. 3 – *Gospodarka, ekologia, prawo, edukacja w Unii Europejskiej*.

Dodatkowa godzina zajęć europejskich jest prowadzona przez nauczyciela historii/KOŚS i nauczyciela języków obcych. Rozszerzanie treści dotyczących historii i kultury kraju, którego język jest nauczany. Tematyka europejska działa motywująco na uczniów. Możliwość nauczania dwóch lub trzech języków obcych. Praktyczne sprawdzenie umiejętności podczas Międzynarodowego Forum Młodzieży *Portret Młodego Europejczyka*.
Języki projektu: angielski, francuski, niemiecki.

▼ Gimnazjum nr 7 w Lublinie

Tytuł projektu: *Crossing the Bridge*

Cele projektu: Motywowanie do nauki angielskiego. Budzenie aktywności twórczej podczas nauki języka. Tworzenie autentycznych sytuacji sprzyjających komunikowaniu się. Wykorzystanie dramy. Kształtowanie odpowiedzialności za wykonane zadanie. Umiejętność prezentacji i wystąpień publicznych. Nauczanie angielskiego z wykorzystaniem ścieżek międzyprzedmiotowych.

Opis projektu: Współpraca z lubelskimi gimnazjami, WODN, wydawnictwami. Opracowanie regulaminów spotkań warsztatowych: maj 2005, wrzesień 2005, luty 2006. Spotkanie *Guest in the house is God in the house* odbyło się w Muzeum Wsi Lubelskiej. Uczestnicy (w strojach

ludowych) przygotowywali się do niego ok. 6 tygodni. Opowiadali o wyznaczonym budynku w skansenie, wcielali się w zamieszkującą go niegdyś rodzinę, tłumaczyli przyspiewkę ludową, przysłowie, przygotowali i opowiadali o ustalonej wcześniej tradycyjnej potrawie. Native speaker poprowadził warsztaty językowe (darmowe), wcielając się w rolę asystenta Spielberga. Przygotowane elementy plastyczne zostały połączone w jeden projekt kołowy na temat Wyżyny Lubelskiej.

Język projektu: angielski.

▼ Zespół Szkół Gimnazjalnych, Gimnazjum nr 1 w Gliwicach

Tytuł projektu: *Zintegrowane nauczanie informatyki z językiem angielskim*

Cele projektu: Przygotowanie uczniów do działań w ramach europejskich programów edukacyjnych, dostęp do multimedialnych źródeł informacji, nauka z wykorzystaniem materiałów źródłowych, trening interakcji społecznych, motywowanie uczniów do kształcenia umiejętności językowych, podniesienie jakości nauczania i uczenia się języka, wspomaganie strategii uczenia (język jest narzędziem i celem), szybszy przyrost kompetencji językowych, uatrakcyjnienie lekcji, korelacja nauki języka obcego z informatyką. Zorganizowanie sieci szkół: podstawowe jako baza dla gimnazjum, ponadgimnazjalne – dla absolwentów uczestniczących w projekcie.

Opis projektu: Powołano zespół nauczycieli i doradcę metodycznego. Nakreślono cele, przygotowano plan wynikowy, narzędzia ewaluacji. Przeprowadzono lekcje pilotażowe. Przeprowadzono pierwszy międzygimnazjalny konkurs językowo-informatyczny. Uzyskano zgodę na dodatkowe lekcje angielskiego i informatyki. Rozpropagowano projekt wśród uczniów szkół podstawowych i nauczycieli. Uzyskano honorowy patronat Wydziału Automatyki, Elektroniki i Informatyki Politechniki Śląskiej. Opracowano harmonogram realizacji projektu.

Język projektu: angielski.

▼ Gimnazjum nr 2, im. Ziemi Wodzisławskiej, Wodzisław Śląski

Tytuł projektu: *Poznajemy marzenia kobiet*

Cele projektu: Podniesienie kompetencji językowych ucznia. Wykorzystywanie języka francuskiego, osiągnięć nauki i kultury państw

frankofońskich podczas zajęć edukacyjnych. Rozbudzanie aspiracji językowych i edukacyjnych. Stworzenie życzliwego klimatu dla języka francuskiego w środowisku uczniów i rodziców. Rozbudzanie potrzeb korzystania z dorobku myśli ludzkiej i dóbr kultury. Rozwijanie wrażliwości estetycznej i zdolności twórczego myślenia, zachęcanie do samokształcenia. Wdrożenie uczniów do sprawnego posługiwania się językiem francuskim w różnych sytuacjach społecznych i do działań zespołowych.

Opis projektu: Temat *Kobieta* był omawiany przez cały rok szkolny podczas zajęć w szkołach regionu, np. fizyka – *W biurze, w ogrodzie i samochodzie, czyli maszyny proste na usługach kobiet*, chemia – *Kwasy i zasady w twojej kosmetyczce*, matematyka – *Liczba też jest kobietą*. Podsumowaniem tej pracy były obchody Dnia Frankofonii: prezentacje uczniów, warsztaty filmowe, plastyczne, muzyczne, taneczne, matematyczne, wybór 10 słów związanych z tematem, które stają się do niego kluczami. Wręczenie wyróżnionym kobietom Les Coquelicots. Zamieszczanie bieżących informacji w Internecie. Omówienie projektu podczas konferencji szkoleniowej dla nauczycieli. Prezentacja projektów uczniom szóstych klas szkół podstawowych i ich rodzicom.

Język projektu: francuski.

▼ Zespół Szkół Łączności im. Obrońców Poczty Polskiej w Gdańsku, Kraków

Tytuł projektu: *Polska po angielsku, Polska po niemiecku*

Cele projektu: Budzenie aktywności poznawczej przez pracę metodą projektów. Realizacja ścieżek edukacyjnych. Motywowanie do uczenia się języków obcych. Promowanie kultury polskiej. Kształtowanie świadomości kulturowej, poczucia jedności z dziedzictwem europejskim. Zwalczanie stereotypów kulturowych przez wzbogacanie wiedzy o Polsce. Poczucie więzi i obywatelstwa europejskiego.

Opis projektu: Przygotowano 20 zagadnień do opracowania przewodników (<http://www.projekteuropejski.republika.pl/>). Rozdzielono je między nauczycieli i klasy. Uczniowie opracowywali poszczególne zagadnienia w grupach trzyosobowych, czasem indywidualnie, w formie „kartki z przewodnika” z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Prace były prezentowane i oce-

niane zgodnie z wcześniej ustalonymi kryteriami. W trakcie prac były przeprowadzane konsultacje z nauczycielami języków obcych, języka polskiego, historii, geografii, biologii i informatyki.

Języki projektu: angielski, niemiecki.

▼ Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących nr 2 w Katowicach

Tytuł projektu: *World Trade Center*

Cele projektu: Odważne posługiwanie się językiem angielskim w codziennych i w nietypowych sytuacjach. Protest przeciwko aktom terroru. Motywacja do nauki języka wszystkich uczniów w klasie, także tych słabych, nie mających dobrych warunków do nauki w domu.

Opis projektu: Uczniowie podzieleni na grupy zbierali materiały, informacje i przygotowali plakaty na zadany temat. Składali się na materiały, uzgadniali treść, formę i środki wyrazu. Zrobiono wystawę plakatów. Przygotowano 98 prac w różnych technikach. Wystawy plakatów antyterrorystycznych stały się tradycją w szkole.

Język projektu: angielski.

▼ I Liceum Ogólnokształcące im. S. Czarnieckiego, Chełm

Tytuł projektu: *Skorelowany program nauczania języka polskiego i angielskiego na zajęciach fakultatywnych w LO*

Cele projektu: Umiejętność używania języka obcego jako narzędzia do uzyskiwania informacji, nie tylko do komunikacji. Umiejętność analizy tekstów literackich – sprawność interpretacyjna (nowa matura). Wiedza o tekstach, autorach i kontekstach. Realizacja CLIL (lekcje odbywają się częściowo w języku polskim i w języku obcym). Aktywny udział uczniów nawet o słabej znajomości języka.

Opis projektu: Opracowanie sposobu realizacji projektu w ciągu 3 lat. Kierowano się rozwijaniem umiejętności kluczowych: język angielski – rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie, wzbogacanie słownictwa z literatury i sztuki; język polski – sztuka interpretacji w rozszerzonych kontekstach historyczno-literackich i teoretyczno-literackich, uwzględnianie przenikania się sztuk, sprawne uczestniczenie w dialogu, czytanie tekstów popularnonaukowych, rozpoznawanie i interpretowanie znaków kultury

w tekstach. Poznawanie kultury i rozwijanie samodzielności uczenia się i kształtowanie postaw. Zrealizowano 140 godzin zajęć. Do każdej epoki został dostosowany przynajmniej jeden temat, np. *Średniowieczny gotycyzm – śladami gotyckich zamków angielskich i polskich, Motyw Tanatosa i Erosa w metafizycznej poezji Johna Donna, Kolaż dekadencji i intelektu czyli secesja*. Metody pracy: problemowe – burza mózgów, dyskusja panelowa, metaplan, mówiąca ściana, asocjogram, praktyczne – metoda przewodniego tekstu, pokaz, drama i eksponujące – ekspozycja, wernisaż.

Języki projektu: polski, angielski.

▼ III LO im. S. Wyspiańskiego w Tychach

Tytuł projektu: *MISH MASH*

Cele projektu: Nauka języka obcego przez zabawę. Rozwijanie zainteresowań uczniów. Poszerzanie wiedzy o kulturze i sztuce danego obszaru językowego. Pobudzanie twórczości własnej (własne teksty, scenariusze, scenografia, choreografia). Współpraca ze środowiskiem. Współpraca z rodzicami.

Opis projektu: Konkurs dla uczniów szkół średnich, którzy przygotowują scenkę, skecz, monolog w jednym z języków obcych. Konkurs przebiega w dwóch etapach: eliminacje – wersja robocza na wideo i finał „na żywo”. Przygotowania do prezentacji (uczniowie i opiekunowie). Pozyskanie nagród i sponsorów. Zaproszenie gości na finał. Imprezy towarzyszące: wystawy ilustracji do komiksów, fotograficzna.

Języki projektu: angielski, niemiecki, francuski, włoski, rosyjski.

▼ III LO im. Wincentego Styczyńskiego w Gliwicach

Tytuł projektu: *Wspólnota europejska wspólnotą kultur*

Cele projektu: Uświadomienie znaczenia znajomości języków obcych w poznawaniu historii, tradycji i kultur europejskich. Motywowanie uczniów do nauki języków obcych. Umiejętność prezentacji, autoprezentacji, występów publicznych w języku obcym. Umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych i stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. Uwrażliwienie na różne kultury i rozwijanie tolerancji wobec innych. Umiejętność pracy w zespole.

Opis projektu: Rok 2001/2002 *Nowatorskie kierunki artystyczne przełomu XIX i XX wieku w Europie*, młodzież przygotowała: prace malarskie, planse o kierunkach w sztuce, pokaz filmu *Całkowite zaćmienie* A. Holland, prezentację twórczości Oskara Wilde'a, inscenizację życia berlińskiej cyganerii, zabawę w układanie wierszy dadaistycznych *Cztery kapelusze* (tworzenie wierszy z wyrazów w języku polskim, niemieckim, angielskim i francuskim losowanych z czterech cylindrów).

Rok 2002/2003 *Ślady wielokulturowości na Śląsku*, młodzież przygotowała: komiksy przedstawiające życie mieszkańców regionu „wczoraj i dziś”, prezentacje multimedialne, album *John Baidon i hutnictwo na Śląsku*, planse tematyczne, wywiady.

Rok 2004/2006 *Kalendarium europejskie – obyczaje i obrzędy*, program zaplanowany na dwa lata, kontynuacja ścieżek edukacyjnych, zbieranie materiału (zdjęcia, teksty, strony www), przygotowanie bibliografii, przygotowanie wielojęzycznej strony www, w następnym roku – wykonanie plansz tematycznych, wprowadzenie nowych obrzędów w szkole.

Języki projektu: francuski, niemiecki, angielski.



Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

Akademia Świętokrzyska – Wydział Pedagogiczny i Nauk o Zdrowiu w Kielcach

Tytuł projektu: *Język angielski z klockami Cuisenaire'a*.

Cele projektu: Testowanie przydatności matematycznych pomocy dydaktycznych w nauce angielskiego. Popularyzowanie idei wykorzystania kolorowych liczb w procesie uczenia się/nauczania języka angielskiego. Poszukiwanie nowatorskich rozwiązań w metodyce nauczania dzieci języków obcych. Zwiększenie motywacji do nauki. Zwiększenie efektywności procesu uczenia się/nauczania.

Opis projektu: Projekt prowadzony w studenckim kole języka angielskiego. Zakupiono zestawy klocków, zapoznano się z twórcą liczb w kolorach. Przeanalizowano treści programowe wybranych podręczników do nauki języka angielskiego na poziomie przedszkolnym i wczes-

noszkolnym i określono zakresy tematyczne, w których można wykorzystać kolorowe liczby: alfabet, kolory, liczby, określanie czasu, części ciała, relacje rodzinne, budynki i meble, zwierzęta, produkty spożywcze, pieniądze, zaimki osobowe, zaimki wskazujące, przyimki, przedimki, liczebniki, rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, akcent wyrazowy, kolejność wyrazów w zdaniu angielskim.

Koordinator oraz studenci przygotowują propozycje ćwiczeń z klockami o charakterze zabawowym do wybranego tematu. Są one testowane przez studentów, a także przez dzieci w wieku 5, 6, 7 i 10 lat.

Język projektu: angielski.

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Toruniu

Tytuł projektu: *Film – Projekt*

Cele projektu: Studenci rozwijają sprawności językowe podczas kontaktów z młodzieżą z Francji. Rozwijanie kompetencji interpersonalnych: empatii, tolerancji, czynników wpływających na relacje z innymi ludźmi, zrozumienie postępowania innych osób w sytuacji konfliktu między rodzicami i dziećmi (film), porównanie sytuacji w Polsce, Francji i Niemczech. Odbiór sztuki filmowej, krytyczna analiza filmu. Zastosowanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych, zajęcia warsztatowe, ewaluacja projektu i omawianie pod kątem metodycznym.

Opis projektu: Program i przebieg projektu jest opisany na fińskim portalu Dafnorda (<http://daf.eduprojects.net/daf24/>). Poznanie partnera – gimnazjum we Francji. Poszerzenie słownictwa (przedstawianie się, cechy charakteru, opis szkoły i miasta. Czytanie tekstów o konfliktach pokoleń, ćwiczenia leksykalne i scenki rodzajowe. Praca z filmem *Nach Funf im Urwald* – podział na grupy i analiza fragmentu filmu przez każdą z grupę. Dyskusje tematyczne podczas wideokonferencji. Przygotowanie i publikacja tekstów, komentowanie tekstów innych osób.

Język projektu: niemiecki.

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Jastrzębie Zdrój

Tytuł projektu: *Festiwal Frankofonii na Śląsku*

Cele projektu: Promowanie nauki języka francuskiego i podnoszenie jakości nauczania.

Popularyzacja wiedzy o kulturze krajów frankońskich: wystawy, spektakle, konkursy, filmy w wersji oryginalnej, warsztaty językowe. Wdrażanie nauki języka obcego w ramach nauczania zintegrowanego. Integracja środowiska lokalnego przez współpracę z placówkami kulturalno-oświatowymi w kraju i krajach frankońskich. Zachęcanie uczniów i słuchaczy do udziału w międzynarodowych konkursach w języku francuskim. Zwiększenie motywacji do nauki języka.

Opis projektu: Festiwal Frankofonii to prezentacja wielojęzyczności, różnokulturowości świata, uwrażliwia na odmienność, pobudza ciekawość i kreatywność uczniów i nauczycieli:

- ▶ I Festiwal miał kolor kawy,
- ▶ II Festiwal – smak czekolady,
- ▶ III Festiwal cieszył zapachem lawendy,
- ▶ IV – za rok – będzie miał smak syropu klonowego z Quebecu.

Podczas Festiwalu są prezentowane niecodzienne inicjatywy: wystawa o Tuaregach, warsztaty teatralne czy kulinarnie. Zanotowano coraz większy udział uczniów i słuchaczy w warsztatach językowych i konkursach międzynarodowych. Wdrażano aktywizujące metody nauczania, motywowano do nauki uczniów, a nauczycieli do ustawicznego kształcenia się.

Język projektu: francuski.

Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW w Warszawie

Tytuł projektu: *Janua Linguarum*

Cele projektu: Wdrożenie do programów kształcenia uczniów i studentów modułu uwrażliwiającego na języki i kulturę. Przygotowanie, wydanie i upowszechnianie materiałów dydaktycznych promujących różnorodność językową i kulturową. Przeprowadzenie szkoleń dla studentów i nauczycieli. Organizacja konferencji, seminariów, publikacje. Budowanie u uczniów i nauczycieli postaw sprzyjających akceptacji różnorodności językowej, poznawania języków obcych.

Opis projektu: Przygotowanie projektu, złożenie aplikacji do programu Comenius. Organizacja międzynarodowego seminarium w UW. Przygotowanie dokumentacji potrzebnej do szkolenia studentów – przyszłych nauczycieli języka francuskiego, wdrożenie dwóch materiałów dydaktycznych w 18 klasach szkół podstawowych (224 uczniów), przygotowanie materiałów ewa-

luacyjnych dla uczniów, nauczycieli i rodziców, wdrożenie dwóch innych materiałów w 3 gimnazjach (jedna klasa w każdym). Prezentacja projektu na seminarium we Francji. Wydanie publikacji i materiałów dydaktycznych. Przygotowanie studentów do realizacji materiałów *Jaling*.

Język projektu: francuski.

Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Tytuł projektu: *TiPS – Testing in Polish and Slovene*, a Socrates-Lingua 2 project

Cele projektu: Opracowanie i opublikowanie polskich i słoweńskich wersji pięciu europejskich materiałów z zakresu opisywania i testowania biegłości językowej.

Opis projektu: Dokonano adaptacji materiałów opracowanych przez Stowarzyszenie ALTE (Association of Language Testers in Europe):

- ▶ Glosariusz terminów testowych (dla autorów testów i nauczycieli),
- ▶ Zbiór wskaźników biegłości językowej (dla uczących się, nauczycieli i egzaminatorów),
- ▶ Przewodnik dla autorów zadań egzaminacyjnych,
- ▶ Kontrolne listy oceny i analizy testów językowych (dla autorów testów),
- ▶ Specyfikacja poziomu A1 (Breakthrough).

Dokonano tłumaczeń tych materiałów, analizy materiałów rodzimych i syntezy dostępnych źródeł, redakcji wydawniczej. Wstępne wersje były oceniane przez specjalistów i przyszłych użytkowników.

Języki projektu: polski i słoweński jako języki obce.

Wydawnictwo Edukacyjne „The Teacher” Sp. z o. o. w Warszawie

Tytuł projektu: *Teacher Class & Teacher Club*

Cele projektu: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przez dostarczanie źródła wiedzy i inspiracji w procesach edukacji języka angielskiego. Rozszerzanie i uaktualnianie znajomości języka, umiejętności jego nauczania. Rozpoznanie i spełnienie potrzeb edukacyjnych uczących się. Wspieranie nowatorskich przedsięwzięć, motywowanie do twórczej pracy, inspirowanie do podejmowania nowych inicjatyw, dawanie wskazówek, jak stymu-

lować naukę języka. Zebranie i usystematyzowanie wiedzy, informacji i doświadczeń. Jakościowa poprawa nauczania i uczenia się języków.

Opis projektu: Magazyn *The Teacher* dostarcza treści nowatorskie i praktyczne, możliwe do szybkiego przeniesienia i zastosowania w procesie dydaktycznym. Sekcje tematyczne: metody, trendy, recenzje, ELT, magazyn, Matura 2005, Young Lerner's, Teaching Trends.

Tematy konferencji *Teaching Class* – Europejskie portfolio językowe, CLIL, Edukacja wczesnoszkolna. *Teacher Club* to wspieranie inicjatyw lokalnych i pomoc w prowadzeniu imprez, konkursów przez nauczycieli – czytelników magazynu.

Język projektu: angielski.

▼ **Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli OKUN w Gdańsku**

Tytuł projektu: *Mój nauczyciel jest poliglotą*

Cele projektu: Stworzenie nauczycielom nauczania zintegrowanego zdobycia kwalifikacji do nauczania języka angielskiego. Upowszechnienie nauki języków obcych w wieku wczesnoszkolnym. Kształcenie wśród dzieci umiejętności komunikowania się w języku obcym. Wczesny start językowy; podniesienie jakości pracy nauczycieli nauczania zintegrowanego i motywowanie ich do uczenia się języków obcych. Zachęcanie nauczycieli do refleksji nad własnym stylem nauczania.

Opis projektu: Opracowanie nowego modelu oświaty – Gdańszczanin 2020. Uruchowienie kursów językowych przygotowujących nauczycieli nauczania początkowego do egzaminu FCE. Organizacja kursu kwalifikacyjnego dla tych nauczycieli (we współpracy KKNJO UG). Zbieranie danych dotyczących kształcenia językowego dzieci i propagowanie idei wczesnoszkolnego nauczania języków obcych.

Język projektu: angielski.

▼ **Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie**

Tytuł projektu: *Okno na świat – lepiej późno niż wcale*

Cele projektu: Kształtowanie umiejętności autoprezentacji i wypowiedzania się na międzynarodowym forum. Przełamywanie stereotypów. Rozwijanie umiejętności językowych. Pokonanie bariery związanej z mówieniem. Samodzielność

w kierowaniu własnym procesem uczenia się. Nawiązanie kontaktów z placówkami oświatowymi w Europie. Udział w Programach Socrates Arion i zorganizowanie wizyty studyjnej.

Opis projektu: Zmobilizowanie grupy pracowników do nauki języka angielskiego. Pokonanie bariery psychologicznej przez wyraźne podawanie celów operacyjnych i uświadamianie, że zostały one zrealizowane. Poznane zwroty i autoprezentacje były wykorzystywane podczas wizyt gości zagranicznych. W drugim roku nauki – porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego, omawianie spraw związanych ze szkolnictwem, opis regionu. Ćwiczenia z mówienia: dialogi, opisy, relacjonowanie wydarzeń. Nauka pisania zrealizowana ciekawą metodą – przez pisanie e-maili (także służbowych) po angielsku.

Język projektu: angielski.

▼ **Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) w Warszawie**

Tytuł projektu: *EuroProf*

Cele projektu: Przygotowanie grupy nauczycieli (ponad 100 osób) do prowadzenia zajęć w dwóch językach obcych w polskich szkołach. Uczenie tych nauczycieli języka hiszpańskiego.

Opis projektu: Program EuroProf jest przewidziany na 3 lata:

- ▶ kwiecień 2004 – rekrutacja,
- ▶ IX 2004 – VIII 2005 stworzenie trzech grup edukacyjnych – jednej internetowej i dwóch stacjonarnych, uczących się języka hiszpańskiego w Instytucie Cervantesa, Egzamin DELE,
- ▶ 2005-2006 – kontynuacja nauki i egzamin DELE poziom 2,
- ▶ 2006-2007 – kontynuacja nauki języka i kurs pedagogiczno-metodyczny.

Język projektu: hiszpański.

▶ **Szkoły językowe**

▼ **Szkoła Języka Angielskiego Gama-Bell w Krakowie**

Tytuł projektu: *Lippy & Messy – Songs and Games*

Cele projektu: Opracowanie systemu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Stworzenie multimedialnego pakietu

edukacyjnego, który uczy bawiąc (kasety VHS, DVD, książeczki z gramami, zabawami, piosenkami i ćwiczeniami, Instrukcja metodyczna dla nauczycieli i opiekunów, strona internetowa). Opublikowanie pakietu multimedialnego. Upowszechnienie i dystrybucja pakietu drogą internetową. Wprowadzenie pakietu do innych krajów.

Opis projektu: Zespół autorski stworzył koncepcję, opracował metodykę i napisał scenariusz serialu TV (forma teatru z postaciami bajkowych klaunów, które gestami i sytuacjami pomagają w zrozumieniu języka obcego). Publikacja pakietów multimedialnych – książeczki dla dzieci zawierają: naklejanki, kolorowanki, gry planszowe, zapisy piosenek. Instrukcje metodyczne opisują zasady zabaw i ćwiczeń. Testowanie przygotowanych materiałów. Prezentacja przygotowanych materiałów na warsztatach szkoleniowych.

Język projektu: angielski.

▼ **Academia de la Lengua w Warszawie**

Tytuł projektu: *Bez kultury nie ma mowy*

Cele projektu: Pogłębianie znajomości słówek. Naturalna konwersacja w trakcie zajęć. Poznanie kultury regionu danego języka.

Opis projektu: Przygotowanie materiałów w postaci listy przepisów kulinarnych. W ramach kursu odbywają się zajęcia kulinarne z lektorem, sporządzenie potrawy i komunikacja tylko po hiszpańsku.

Język projektu: hiszpański.



Inne

▼ **Ośrodek Oświaty i Wychowania przy Urzędzie Miasta Świecie**

Tytuł projektu: *Program Koordynowania Nauczania Języka Angielskiego w Gminie Świecie*

Cele projektu: Koordynacja działań promujących nauczanie języka. Zapewnienie nauczania języka angielskiego na wysokim poziomie. Organizowanie testów sprawdzających na wszystkich poziomach klas. Zwiększanie motywacji do nauki, wykorzystanie kreatywności uczniów i nauczycieli. Zapewnienie szkołom bazy materiałowej do nauki: książek, czasopism, programów komputerowych,

materiałów audiowizualnych. Wyrównanie szans edukacji językowej. Współpraca nauczycieli języka angielskiego. Popularyzacja nauki oraz specyfiki nauczania.

Opis projektu: Zapewniono wszystkim uczniom gminy nauczanie w grupach, dodatkowe godziny na zajęcia pozalekcyjne i konwersacje. Wspierano inicjatywy organizowania lekcji angielskiego w klasach 1-3 szkół podstawowych. W gimnazjach przez trzy lata uczyła rodowita Amerykanka. Wdrożono coroczną akcję gminnych testów sprawdzających, z których są przygotowywane raporty. Corocznie organizowano kulturoznawcze konkursy dla klas 4-6 szkół podstawowych, konkurs krasomówczy dla gimnazjów (nagrody burmistrza – trzy wycieczki do Wielkiej Brytanii), kulturoznawczy turniej dla gimnazjów. Przeprowadzono wymianę młodzieży z Finlandią. Zorganizowano warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Przygotowano informacje dla rodziców i do prasy lokalnej.

Język projektu: angielski.

▼ **Wydawnictwo Szkolne PWN w Warszawie**

Tytuł projektu: *Świat języka – świat zabawy*

Cele projektu: Wspieranie nauczycieli języków obcych uczących w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Kreatywna praca nauczycieli wywołuje radość uczenia się i postępy w nauce, widoczne są efekty. Udział uczniów w konkursach (pod opieką nauczyciela).

Opis projektu: Język angielski: Konkurs *It's story time – The Hocus Pocus Show* (dla klas 1-3 szkół podstawowych, przygotowanie krótkiego przedstawienia na podstawie bajki, napisanie scenariusza, przygotowanie scenografii, choreografii, finał VI 2004 r.).

Konkurs *Magic Park* (nauczyciele przygotowują ćwiczenia dla klas 1-3 szkół podstawowych, finał 31 maja 2005 r.).

Język niemiecki: Konkurs rysunkowy do piosenek z serii *Ich und du, Eins, zwei, drei* (uczniowie szkół podstawowych rysują ilustracje do piosenek, finał listopad 2005 r.).

Język projektu: angielski, niemiecki.

Zapraszamy wszystkich chętnych do kolejnych edycji Konkursu, o których na bieżąco powiadamy na naszej stronie: www.socrates.org.pl/label

(wrzesień 2005)

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ



Jarosław Kucharczyk¹⁾
Strzelce Krajeńskie

System oświatowy w Berlinie

W myśl artykułu 7 Ustawy Zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec całe szkolnictwo jest pod nadzorem państwa. Na podstawie struktury federalnej Republiki Federalnej Niemiec kwestie kompetencji w zakresie oświaty są podzielone między administrację federalną (*Bund*) i właściwe organy krajów związkowych (*Länder*). Sprawy ustawodawstwa i administracji oświatowej w przeważającej części znajdują się w gestii właściwych organów krajów związkowych. Tym samym system oświatowy jest dość rozdrobniony, zwłaszcza, jeżeli chodzi o odpowiednik polskich szkół ponadgimnazjalnych. Również okres uczęszczania do szkoły podstawowej jest po części różnicowany – we wszystkich prawie krajach związkowych mamy czteroklasową szkołę podstawową, natomiast w Berlinie oraz w Brandenburgii sześcioklasową.

Podstawą systemu oświatowego w Berlinie jest wolny wybór szkoły i będąca konsekwencją tego szeroka paleta oferty kształceniowej.

Dla wszystkich uczniów istotnymi elementami składowymi tego systemu są wspólna szkoła podstawowa, w której naukę rozpoczynają dzieci sześciolatnie i system szkolnictwa ponadpodstawowego, który dzieli się na następujące gałęzie: szkołę główną (*Hauptschule*), szkołę realną, zintegrowaną szkołę stowarzyszoną (*Gesamtschule*) i gimnazjum (*Gymnasium*), jako pewnego rodzaju odpowiednik polskiego liceum ogólnokształcącego. Istnieją też typowe, zwykłe szkoły zawodowe i szkoły specjalne. Dla dzieci i młodzieży cudzoziemskiej utworzono klasy wstępne i klasy integracyjne.

Wszystkich uczniów obowiązuje pięciodniowy tydzień nauki. Rok szkolny w Berlinie rozpoczyna się i kończy każdego roku w różnych terminach. Różne są też terminy wakacji i dni ustawowo wolnych nie tylko w Berlinie, ale i w pozostałych krajach związkowych Republiki Federalnej Niemiec, co ilustrują poniższe tabele.

Terminy dni ustawowo wolnych od zajęć szkolnych i wakacji letnich w roku szkolnym 2004/2005

Kraj związkowy	Ferie jesienne w roku 2004	Przerwa świąteczna Boże Narodzenie i Nowy Rok 2004/2005	Ferie zimowe w roku 2005	Wielkanoc/ ferie wiosenne w roku 2005	Wniebowstąpienie/ Zielone Świątki w roku 2005	Wakacje letnie w roku 2005
Badenia-Wittenberga	02.11. – 06.11.	23.12. – 08.01.	-	24.03./ 29.03.- 02.04.	17.05. – 28.05.	28.07. – 10.09.
Bawaria	2.11. – 6.11.	24.12. – 07.01.	07.02. – 11.02.	21.03. – 02.04.	17.05. – 28.05.	01.08. – 12.09.
Berlin	04.10. – 16.10.	23.12. – 31.12.	24.01. – 29.01.	23.03. – 01.04.	06.05. / 17.05 – 21.05.	23.06. – 06.08.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego w Strzelcach Krajeńskich.

Brandenburgia	04.10. – 16.10.	23.12. – 31.12.	24.01. – 29.01.	23.03. – 02.04.	06.05.	23.06. – 06.08.
Brema	11.10. – 23.10.	23.12. – 08.01.	31.01. – 01.02.	19.03. – 02.04.	17.05.	14.07. – 24.08.
Hamburg	04.10. – 16.10.	22.12. – 31.12.	-	14.03. – 26.03.	06.05. – 13.05.	30.06. – 10.08.
Hesja	18.10. – 30.10.	22.12. – 08.01.	-	29.03. – 09.04.	-	25.07. – 03.09.
Meklemburgia-Pomorze Przednie	18.10. – 23.10.	22.12. – 03.01.	31.01. – 11.02.	21.03. – 29.03.	13.05. – 17.05.	27.06. – 06.08.
Dolna Saksonia	11.10. – 23.10.	23.12. – 08.01.	31.01. – 01.02.	21.03. – 02.04.	06.05. / 25.05. – 28.05.	14.07. – 24.08.
Północna Nadrenia-Westfalia	18.10. – 30.10.	24.12. – 07.01.	-	21.03. – 02.04.	-	07.07. – 19.08.
Nadrenia-Palatynat	18.10. – 29.10.	22.12. – 07.01.	-	21.03. – 01.04.	-	25.07. – 02.09.
Kraj Saary	11.10. – 23.10.	23.12. – 04.01.	07.02. – 08.02.	21.03. – 04.04.	06.05. + 27.05.	25.07. – 03.09.
Saksonia	11.10. – 23.10.	23.12. – 01.01.	07.02. – 19.02.	25.03. – 02.04.	-	18.07. – 26.08.
Saksonia-Anhalt	18.10. – 23.10.	22.12. – 31.12.	31.01. – 09.02.	21.03. – 01.04.	17.05. – 21.05.	14.07. – 24.08.
Szlezwik-Holsztyn	04.10. – 16.10.	23.12. – 05.01.	-	21.03. – 02.04.	06.05. – 07.05.	27.06. – 06.08.
Turyngia	11.10. – 23.10.	22.12. – 31.12.	07.02. – 12.02.	21.03. – 02.04.	14.05. – 17.05.	14.07. – 24.08.

Terminy dni ustawowo wolnych od zajęć szkolnych i wakacji letnich w roku szkolnym 2005/2006

Kraj związkowy	Ferie jesienne w roku 2005	Przerwa świąteczna Boże Narodzenie i Nowy Rok 2005/2006	Ferie zimowe w roku 2006	Wielkanoc/ferie wiosenne w roku 2006	Wniebowstąpienie/ Zielone Świątki w roku 2006	Wakacje letnie w roku 2006
Badenia-Wittenbergia	31.10. / 02.11. – 04.11.	22.12. – 05.01.	-	13.04. / 18.04. – 22.04.	29.05. – 10.06.	03.08. – 16.09.
Bawaria	31.10. – 05.11.	27.12. – 05.01.	27.02. – 03.03.	10.04. – 22.04.	06.06. – 17.06.	31.07. – 11.09.
Berlin	04.10. – 15.10.	22.12. – 03.01.	30.01. – 03.02.	10.04. – 21.04.	26.05.	06.07. – 19.08.
Brandenburgia	04.10. – 15.10.	22.12. – 03.01.	30.01. – 03.02.	12.04. – 21.04.	26.05.	06.07. – 19.08.
Brema	17.10. – 29.10.	23.12. – 06.01.	30.01. -31.01.	03.04. – 18.04.	06.06.	20.07. – 30.08.
Hamburg	04.10. – 15.10.	23.12. – 06.01.	-	06.03. – 18.03.	22.05. – 27.05.	06.07. – 16.08.
Hesja	17.10. – 28.10.	21.12. – 07.01.	-	10.04. – 22.04.	-	17.07. – 25.08.
Meklemburgia-Pomorze Przednie	10.10. – 15.10. / 01.11.	23.12. – 03.01.	06.02. – 18.02.	10.04. – 19.04.	26.05. / 02.06. – 06.06.	10.07. – 19.08.
Dolna Saksonia	17.10. – 29.10.	23.12. – 06.01.	30.01. – 31.01.	03.04. – 18.04.	26.05. + 06.06.	20.07. – 30.08.
Północna Nadrenia-Westfalia	04.10. – 15.10.	24.12. – 06.01.	-	10.04. – 22.04.	06.06.	26.06. – 08.08.
Nadrenia-Palatynat	24.10. – 04.11.	22.12. – 06.01.	-	07.04. – 21.04..	-	17.07. – 25.08.
Kraj Saary	19.10. – 31.10.	23.12. – 07.01.	23.02. -01.03.	10.04. – 22.04.	-	17.07.- 26.08.
Saksonia	17.10. – 28.10.	23.12. – 02.01.	13.02. – 25.02.	13.04. – 21.04.	-	24.07. – 01.09.
Saksonia-Anhalt	17.10. – 22.10.	23.12. – 05.01.	01.02. – 10.02.	10.04. – 13.04.	26.05. – 02.06.	20.07. – 30.08.
Szlezwik-Holsztyn	04.10. – 15.10.	22.12. – 04.01.	-	03.04. – 18.04.	-	10.07. – 19.08.
Turyngia	17.10. – 29.10.	23.12. – 02.01.	06.02. – 10.02.	10.04. – 21.04.	03.06. – 06.06.	20.07. – 30.08.

Widać tutaj wyraźnie, że terminy rozpoczęcia i zakończenia zajęć szkolnych oraz terminy wszelkich przerw ustawowych, ferii i wakacji są inne niż w Polsce. Może to mieć istotne znaczenie przy organizowaniu wymian szkolnych i rozmowach o współpracy ze szkołami.

Podstawę prawną stanowi w Berlinie Ustawa Szkolna z dnia 26 stycznia 2004 roku.

Nadała ona placówkom oświatowym więcej samodzielności i odpowiedzialności oraz przewiduje kilka uregulowań do realizacji w nadchodzących latach. Do jej głównych zapisów należy wcześniejsze poddanie obowiązkowi szkolnemu dzieci z zindywidualizowanym tempem uczenia się w klasach pierwszych (od roku szkolnego 2005/2006) i skrócenie okresu pobierania

nauki szkolnej do momentu przystąpienia do egzaminu maturalnego. Obowiązek szkolny w Berlinie zakłada od roku 1979 uczęszczanie do szkoły przez dziesięć lat.



Szkoły podstawowe

Szkoła podstawowa obejmuje tzw. klasę wstępną (początkową) i klasy 1–6. Klasa wstępna wywodzi się z wcześniejszego przedszkola dla dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Uczęszczają do niej dzieci pięcioletnie. Jest ona umiejscowiona przed początkiem obowiązku szkolnego, lecz uczęszczają do niej również dzieci w wieku lat sześciu, które nie osiągnęły jeszcze dojrzałości szkolnej. Zadaniem klasy wstępnej jest wprowadzenie dziecka do większej grupy i kształtowanie umiejętności uczenia się.

Od roku szkolnego 2005/2006 wszystkie szkoły podstawowe w Berlinie gwarantują dzieciom fachową opiekę w godzinach od 07³⁰ do 13³⁰.

Od klasy 5 szkoły podstawowej dzieci uczą się obowiązkowo języka obcego. W zależności od szkoły mogą wybrać język angielski, francuski, łacinę lub język rosyjski. Język turecki jest dopuszczony jako pierwszy język obcy dla dzieci tureckich. Istnieje zamiar wprowadzenia również języka polskiego. Podjęto też próbę wprowadzenia języka angielskiego już od trzeciej klasy. Wyboru języka obcego dokonuje opiekun prawny dziecka.



Szkoła ponadpodstawowa

W szkolnictwie ponadpodstawowym są do wyboru: szkoła główna (*Hauptschule*), szkoła realna (*Realschule*), zintegrowana szkoła stowarzyszona (*Gesamtschule*) i gimnazjum (*Gymnasium* – odpowiednik polskiego liceum ogólnokształcącego). Wyboru odpowiedniej szkoły ponadpodstawowej dokonują rodzice, dla których wskazówką jest opinia o dziecku z danej szkoły podstawowej. Rodzicom przysługuje jednak prawo wyboru szkoły niezależnie od tej opinii. Jeżeli rodzice wybrali gimnazjum lub szkołę realną, to wówczas rozpoczyna się dla dziecka okres próbny trwający

jedno półrocze. Nie występuje on w zintegrowanej szkole stowarzyszonej i w szkole głównej. Szkoła główna obejmuje klasy 7–10.

Szkołę główną można ukończyć na trzy sposoby:

- ▶ po pozytywnym ukończeniu klasy 9 (odpowiednik innych krajów związkowych),
- ▶ w sposób rozszerzony po pozytywnym ukończeniu klasy 10,
- ▶ zaświadczeniem o równoważności w stosunku do ukończenia szkoły realnej po ukończeniu klasy 10 w przypadku odpowiednich osiągnięć ucznia.

Uczniowie, którzy po dziewięciu latach nauki, nie uzyskują promocji do klasy 10, mogą zdecydować się na powtarzanie klasy szkoły głównej – jako dziesiąty obowiązkowy rok nauki szkolnej – lub też uzyskanie zawodu w ramach przysposobienia zawodowego. Pozytywne zaliczenie przysposobienia zawodowego jest traktowane jako ukończenie klasy 9.

Szkoła realna obejmuje również klasy 7–10. Prowadzi się w niej zajęcia obowiązkowe i fakultatywne. Jako lekcje fakultatywne uczniowie mogą wybierać:

- ▶ kursy matematyczno-przyrodnicze,
- ▶ kursy językowe (drugi język obcy),
- ▶ kursy z zakresu nauk ekonomicznych i społecznych,
- ▶ kursy z zakresu germanistyki i sztuki,
- ▶ kursy z zakresu prawa pracy.

Pozytywne ukończenie szkoły realnej pozwala na kontynuowanie nauki w średniej szkole zawodowej typu licealnego (uzyskanie tzw. matury szkoły średniej zawodowej typu licealnego).

Uczniowie szkoły głównej i szkoły realnej, którzy osiągnęli odpowiednie wyniki nauczania i opanowali wymagane umiejętności, mogą po pozytywnym ukończeniu klasy 8 przejść do klasy doksztalczącej (klasy 9) gimnazjum. Oprócz tego absolwenci szkoły realnej po klasie 10 mogą zostać przyjęci na szczebel gimnazjalny w formie doksztalczącej. Szczebel ten istnieje jednakże tylko w nielicznych gimnazjach.

Gimnazjum zaczyna się z reguły w siódmym roku nauki. Do klasy 10 uczniowie pracują jeszcze w zespołach klasowych. Następnie zaczyna się faza kursów, w trakcie której uczniowie sami kształtują swoje uzdolnienia i umiejętności. Szczebel gimnazjalny zakłada uczęszczanie

do szkoły przynajmniej trzy lata (od 16 do 18 roku życia), a „przeskakując” fazę wstępną dwa lata. Najdłużej uczęszcza się cztery lata, a powtarzając egzamin maturalny pięć. Szczebel gimnazjalny w Berlinie jest porównywalny z innymi krajami związkowymi.

Zdanie matury uprawnia do podjęcia studiów wyższych. W myśl nowej ustawy od roku szkolnego 2005/2006 najlepsi uczniowie będą mogli zdawać egzamin maturalny po jedenastu, a nie po dwunastu latach nauki.

Wyróżnia się kilka specyficznych form gimnazjum:

- ▶ Gimnazjum klasyczne, zaczynające się już od klasy piątej z językiem łacińskim jako pierwszym językiem obcym. w Berlinie są to: Gimnazjum im. Goethego, Gimnazjum Fichtenberg w dzielnicy Steglitz – Zehlendorf, Szkoła Średnia im. Berthy von Suttner w dzielnicy Reinickendorf, Gimnazjum im. Herdera, katolickie gimnazjum Canisius i ewangelickie gimnazjum Zum Grauen Kloster.
- ▶ Gimnazjum francuskie, również zaczynające się już od klasy piątej z językiem francuskim jako pierwszym językiem obcym. Od klasy siódmej język francuski w przeważającej części lekcji staje się językiem wykładowym.
- ▶ W dzielnicach byłego Berlina Wschodniego mamy kilka szkół gimnazjalnych, w których punkt ciężkości jest kładziony na języki obce – język rosyjski jako pierwszy język obcy, dodatkowo język angielski i w planach język polski. Nauka zaczyna się już od klasy piątej.

W zintegrowanej szkole stowarzyszonej (*Gesamtschule*) zajęcia gałęzi szkoły ponadpodstawowej, czyli szkoły głównej (*Hauptschule*), szkoły realnej (*Realschule*) i gimnazjum (*Gymnasium*) są zintegrowane w tym celu, aby z końcem klasy 10 zapadła decyzja odnośnie osiągniętego poziomu wykształcenia szkolnego na podstawie osiągnięć ucznia. Zintegrowana szkoła stowarzyszona obejmuje klasy 7–10, a w przypadku szczebla gimnazjalnego grupy do klasy 13. Duża część lekcji odbywa się w zespole klasowym. Według osiągnięć, zdolności i skłonności dokonuje się wyboru przedmiotów obowiązkowych i kursów specjalizujących.

Przy wyborze przedmiotów obowiązkowych uczniowie w klasie 7 muszą wybrać między drugim językiem obcym, prawem pracy,

naukami przyrodniczymi, sztuką wyzwoloną lub muzyką. W klasie 9 wybierają dwa przedmioty z następujących: trzeci język obcy, prawo pracy, wychowanie fizyczne, historia, geografia, fizyka, biologia, chemia, wychowanie plastyczne, muzyka, literatura, informatyka. Kursami specjalizującymi w klasie 7 są matematyka i pierwszy język obcy. Kursem specjalizującym w klasie 8 jest język niemiecki, a w klasie 9 nauki przyrodnicze.

Uregulowania istniejące w przypadku szczebla gimnazjalnego przy zintegrowanej szkole stowarzyszonej odpowiadają uregulowaniom istniejącym przy gimnazjach.



Szkoły specjalne

Obok szkół powszechnych istnieją szkoły specjalne i szkolne ośrodki specjalne dla dzieci, które z uwagi na specyfikę cielesną, umysłową, emocjonalną lub sprawiane problemy natury wychowawczej nie mogą pozostawać w szkołach powszechnych.

Wyróżnić tutaj należy szkoły specjalne dla niewidomych, głuchoniemych i pozbawionych funkcji wypowiedziania się.



Kształcenie zawodowe

Młodzież chętna do zdobycia określonego zawodu po opuszczeniu szkół ogólnokształcących, uczęszcza do zróżnicowanych jakościowo szkół zawodowych. Zwykłe szkoły zawodowe (tzw. przysposobienie zawodowe) to uzupełnienie kształcenia praktycznego w firmach, przedsiębiorstwach, zakładach produkcyjnych itp. Uczęszcza się do nich, aż do momentu spełnienia obowiązku szkolnego w wymiarze 13 klas (lat nauki), który przedłuża się do momentu zakończenia stosunku nauki.

Zwykła szkoła zawodowa to z reguły 8 do 12 godzin lekcji tygodniowo w ciągu jednego lub dwóch dni. W kilku zawodach stosuje się także nauczanie zblokowane: jeden tydzień szkoły, dwa tygodnie kształcenia praktycznego. Obecnie w Berlinie jest około 35 zwykłych szkół zawodowych.

W szkołach zawodowych specjalistycznych młodzież zdobywa pełne lub częściowe wykształcenie zawodowe. Nauka zawiera w sobie treści ogólne i specjalistyczne, trwa przynajmniej jeden rok i jest traktowana jako nauka w pełnym wymiarze godzin. Działalność zawodowa nie jest tutaj dominująca. Przyjmowani są chętni do momentu ukończenia 25 roku życia, którzy posiadają ukończoną szkołę główną lub szkołę realną. Szkoły zawodowe specjalistyczne kształcą w najróżniejszych dziedzinach, na przykład gospodarstwa domowego, handlu detalicznego i hurtowego, rzemiosła, obróbki materiałów, budownictwa, obsługi sekretariatu w języku obcym. W poszczególnych sferach można na końcu nauki uzyskać świadectwo dojrzałości szkoły średniej zawodowej. W Berlinie istnieje obecnie około 30 szkół zawodowych specjalistycznych. Ich pozytywne ukończenie prowadzi do uzyskania matury szkoły średniej zawodowej typu licealnego. Szkoły zawodowe są skonsolidowane organizacyjnie w zespoły szkół.

Osiem zespołów szkół dysponuje jednocześnie szczeblem gimnazjalnym, który prowadzi do uzyskania świadectwa dojrzałości. Jest to odpowiednik klas 11–13 gimnazjum lub zintegrowanej szkoły stowarzyszonej.

W szkołach głównych od klasy 9 dla uczniów opóźnionych w nauce wprowadzi się hasło „produktywne uczenie się”. Dwa dni w tygodniu będą prowadzone zajęcia teoretyczne z ukierunkowaniem zawodowym, natomiast trzy

dni nauki będą miały charakter zajęć praktycznych. Ma to nieść pomoc uczniom, którzy nie są w stanie ukończyć szkoły w trybie zwykłym.

Ten szczególnie rodzaj zdobywania wykształcenia jest honorowany we wszystkich krajach związkowych Republiki Federalnej Niemiec.



Edukacja dorosłych

System szkolny w Berlinie umożliwia również edukację dorosłych. Koszty ponosi kraj związkowy Berlin, udział w lekcjach jest bezpłatny. Można tym sposobem ukończyć szkołę główną, szkołę realną, zdobyć maturę. Oferta kształcenia odnosi się zarówno do szkół dziennych, jak i wieczorowych.

System oświaty w Berlinie

	Sfera edukacji ustawicznej (dalsze kształcenie w sferze ogólnej, zawodowej i naukowej)			
edukacja dalsza	Obrona pracy doktorskiej Egzamin końcowy na studiach różnych typów			
sfera trzecjalna	Ukończenie nauki na szczeblu zawodowym	Złożenie egzaminu maturalnego	Uczelnie wyższe	Uniwersytety Politechnika (Technische Universität) Wyższe Szkoły Zawodowe Wyższa Szkoła Pedagogiczna Akademia Sztuk Pięknych Akademia Muzyczna Inne szkoły wyższe
	Szkoła zawodowa	Gimnazjum wieczorowe		
sfera sekundarna II	Kształcenie zawodowe w systemie dualnym (szkoła zawodowa i zakład pracy)	Zasadnicza szkoła zawodowa	Średnia szkoła zawodowa	Złożenie egzaminu maturalnego w średniej szkole zawodowej
	Elementarne przygotowania zawodowe			Złożenie egzaminu maturalnego w gimnazjum
sfera sekundarna I	10 rok nauki	Szkoła realna (Realschule)	Zintegrowana szkoła stowarzyszona (Gesamtschule)	Gimnazjum
	Szkoła główna (Hauptschule)			
	Szczelbel wyboru zależny/niezależny od rodzaju szkoły			
sfera sfera prywatna	Szkoła podstawowa			
sfera elementarna	Przedszkole (fakultatywne)			

Edukacja dorosłych, jak i dalsze kształcenie w odpowiednikach polskich techników zawodowych, akademiach i szkołach wyższych, jest finansowana zgodnie z uregulowaniami ustawodawstwa federalnego. Przepisy federalne wspierają dalsze kształcenie zawodowe, nabywanie nowych kwalifikacji i proces zawodowej integracji osób niepełnosprawnych.

Federalne władze administracyjne (*Bundesanstalt für Arbeit*) nadzorują realizację tychże zadań, jak również zajmują się kwestiami pośrednictwa pracy i doradztwem zawodowym oraz wspieraniem kształcenia zawodowego. Dalsze kształcenie zawodowe ma na celu przygotowanie do wykonywania nowych zadań w wyuczonym zawodzie. Przykładem może być tutaj przejście na inny program komputerowy. Wsparcie otrzymują osoby wykwalifikowane, które chcą się kształcić na mistrzów rzemiosła i przemysłu. Podjęte działania przekwalifikowania winny doprowadzić do egzaminu fachowego. Instruktaż praktyczny ma zwykle miejsce w zakładach przemysłowych, w centrach rzemieślniczych lub handlowych, bezpośrednio w miejscu pracy. Instruktaż teoretyczny

odbywa się w szkole zawodowej lub na kursach, organizowanych przez wyższe szkoły ludowe, związki zawodowe lub izby zawodowe. W trakcie przekwalifikowywania się w danej firmie zostaje zawarta umowa o przekwalifikowaniu. Zajęcia praktyczne i teoretyczne odbywają się w zależności od założonego planu.

Przekwalifikowywanie się można również podjąć indywidualnie i zacząć uczęszczać na kursy. Wsparcie finansowe gwarantują wówczas pożyczki i dotacje.

Bibliografia

- Tatsachen über Deutschland* wydane przez Urząd ds. Prasy i Informacji rządu Republiki Federalnej Niemiec, Frankfurt nad Menem, 2004
<http://www.bebis.cidsnet.de/>
<http://www.ferien-planer.de/ferientermine-2004-2005.html>
<http://www.ferien-planer.de/ferientermine-2005-2006.html>
<http://www.landesschulamt-berlin.de>
http://www.sensjs.berlin.de/bildung/bildungssystem/thema_bildungssystem.asp
Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004
(styczeń 2004)

Ewa Pająk¹⁾
Kraków

Stan i perspektywy szkolnictwa w Rumunii²⁾ Nauczanie języka angielskiego w krajach kandydujących do Unii Europejskiej

Edukacja językowa przed okresem transformacji

Kształcenie językowe w Rumunii umożliwia naukę języka obcego w tzw. klasach o rozszerzonym programie. System ten istniał w Rumunii od 1968 roku (od 1965 r. do szkół włączono obowiązkowy język rosyjski). W klasach tych, zwanych również specjalnymi, (*Foreign Language Teaching...*, s. 57) oferowano

intensywną naukę języka francuskiego, niemieckiego, angielskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Program był przeznaczony zarówno dla szkół podstawowych, jak i średnich, działających głównie w dużych ośrodkach miejskich. Ustawa z 1978 r. ograniczyła jednakże tego typu kształcenie, zawężając je do dwóch pierwszych lat szkoły średniej. W latach 80. XX wieku ze szkół wycofano wszelkie programy intensywnego kształcenia językowego.

¹⁾ Dr Ewa Pająk jest adiunktem w Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

²⁾ Niniejszy artykuł prezentuje wybrane wyniki badań uzyskanych w latach 2001-2003 w ramach realizacji projektu badawczego (grant KBN 5 H 01 F04 420). Pierwsza część, dotycząca kształcenia językowego w Bułgarii, została przedstawiona w nr 2/2005.



Edukacja językowa w dobie przemian edukacyjnych

Od 1990 r. w szkolnictwie podstawowym i średnim ponownie umożliwia się naukę języków obcych w klasach specjalnych (ibid.). W latach 90. wprowadzono również system dwujęzycznych szkół średnich. We wszystkich wymienionych przypadkach, od 1950 r., uczniowie szkół średnich byli objęci obowiązkową nauką dwóch języków obcych.

Inicjatywy wprowadzone w latach 90. dotyczyły intensywnego programu nauki języków obcych (angielskiego, francuskiego i niemieckiego) na poziomie podstawowym i niższym średnim (gimnazja). Kształcenie odbywa się w limitowanej liczbie szkół, które, aby uczestniczyć w programie, muszą zapewnić wykwalifikowanych nauczycieli (ibid., s. 66).

Wspomniane projekty kształcenia językowego napotykały na trudności organizacyjne – głównie w zakresie pozyskania wykwalifikowanych kadr. W nauczaniu języków obcych w Rumunii uczestniczą następujące organizacje zagraniczne: *Peace Corps* (Korpus Pokoju), *CETP* (*Central European Teaching Partnership*), *SOL* (*Society for Organizational Learning*), *GAP* (*General Assistance Program*) – zapewniając *native speakers* jako nauczycieli języka angielskiego w szkołach średnich; fundacja *SOROS* – zajmując się upowszechnianiem materiałów i szkoleniami nauczycieli; *The British Council* – oferując pomoc w tworzeniu programów językowych i pozyskiwaniu podręczników do nauki. Ponadto programy unijne (m.in. *Tempus*, *Socrates* i *Leonardo*) umożliwiają różne szkolenia dla uczniów i nauczycieli oraz oferują wymianę zagraniczną. Amerykański Korpus Pokoju jest organizacją najbardziej rozpowszechnioną, gdyż jego wolontariusze są obecni we wszystkich niemalże okręgach Rumunii (*Peace Corps Romania. Teaching...* s. 3).

Program TEFL rozpoczęto na prośbę rumuńskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki. W 1992 r. ministerstwo było zainteresowane pozyskaniem wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego (wolontariuszy Korpusu) do pracy w szkołach średnich. Program TEFL wspierał wówczas realizację inicjatywy o zasięgu ogólnokrajowym, a mianowicie *Projektu*

intensywnej nauki języka angielskiego. Projekt był wdrażany w 30 szkołach średnich w Rumunii. Wolontariusze TEFL zostali przydzieleni do tychże szkół. Szkoły realizowały specjalne programy nauki języka angielskiego (szkoły dwujęzyczne lub z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego).

Nauczyciele angielski pochodzący z Rumunii nie mieli dostępu do materiałów anglojęzycznych; nie mogli w związku z tym uczyć geografii, historii czy kulturoznawstwa. Do nauczania tych przedmiotów zatrudniano więc *native speakers*. Wolontariusze Korpusu pracowali zwykle w szkołach średnich na terenie dużych miast. W przeciągu kilku lat coraz więcej szkół rozpoczynało realizację programów rozszerzonej nauki języka angielskiego, aby pozyskać pracownika, którym byłby *native speaker*. W związku ze zwiększonym zainteresowaniem władz oświatowych współpracą z Korpusem Pokoju rozpoczął on przydzielanie nauczycieli także do innych szkół średnich, mieszczących się poza obrębem dużych miast. Obecnie wolontariusze pracują także w niewielkich miejscowościach (ibid., s. 1-2).

W 2001 r. 66 ochotników TEFL pracowało na rzecz 12000 uczniów gimnazjów i szkół średnich oraz współpracowało z blisko 700 nauczycielami (*Peace Corps Romania, 2002*).

Minimum godzin przyznane na nauczanie języka angielskiego przez wolontariusza Korpusu wynosi 16 godzin tygodniowo. Amerykanie uczą zazwyczaj w klasach dzielonych na grupy. Nauka odbywa się we współpracy z nauczycielem rumuńskim. Czasami wolontariusze mogą nauczać klasy bez podziału na grupy (około 25 uczniów), co zdarza się w przypadku problemów lokalowych lub kadrowych. Niektóre osoby mogą być przydzielone do dwóch szkół w tej samej miejscowości, nauczając po 8 godzin w każdej z nich. Zajęcia mogą być organizowane przez 4 dni w tygodniu (od poniedziałku do czwartku); piątek pozostaje dniem wolnym od pracy w szkole. Dzień wolny jest przeznaczony na realizację projektów w środowisku lokalnym (*Peace Corps Romania. Teaching...* s. 4). Szkoły wyznaczają ponadto opiekuna do współpracy z wolontariuszem.

Jednocześnie Korpus Pokoju oczekuje, że zainteresowana współpracą szkoła zapewni

lokum dla wolontariusza oraz pokryje koszty jego utrzymania. Wymóg opłacania tych kosztów nie jest obligatoryjny – część szkół pokrywa je zgodnie z własnymi możliwościami (np. tylko niektóre wydatki); inne mogą ubiegać się o zwolnienie z opłat (wówczas koszty pokrywane są przez Korpus – *ibid.*, s. 7). W większości przypadków koszty mieszkaniowe są pokrywane z funduszy pozyskanych przez szkołę (datki rodziców uczniów korzystających z native speakera, wpływy z komitetu rodzicielskiego, fundusze pochodzące od burmistrza bądź sponsorów lokalnych).

Najważniejsze cele programu TEFL w Rumunii, przeznaczonego do realizacji do 2006 r., to:

- ▶ uczenie 50 tysięcy uczniów w 320 szkołach języka angielskiego (przez 233 wolontariuszy),
- ▶ prowadzenie kursów historii amerykańskiej, geografii i literatury oraz cyklów tematycznych (prawa człowieka, edukacja środowiskowa i zdrowotna) dla 20 tysięcy uczniów (przez około 100 wolontariuszy),
- ▶ współpraca 223 wolontariuszy z 700 nauczycielami języka angielskiego w zakresie metodyki nauczania,
- ▶ opracowywanie materiałów do nauki języka angielskiego i zwiększenie ich dostępności dla lokalnych nauczycieli,
- ▶ upowszechnianie umiejętności obsługi komputera i korzystania z Internetu wśród rumuńskich nauczycieli (*ibid.*, s. 5-7).

Kolejną inicjatywę realizowaną w współpracy z ambasadą amerykańską w Rumunii stanowi program zatytułowany *Leaders in Teaching English*. Program został zapoczątkowany w sierpniu 2004 r. i umożliwił przeprowadzenie intensywnych szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego. Realizacja projektu zakłada organizację dwóch jednodniowych seminariów dla instruktorów (jednej osoby z każdego regionu oraz gminy). Instruktorzy zapoznają się z najnowszymi osiągnięciami w dziedzinie metodologii i nauczania języka angielskiego. Następnie przekazują zdobyte informacje i umiejętności innym nauczycielom podczas 8 seminariów przeprowadzonych w roku szkolnym 2004/05. Cel projektu zakłada pozyskanie własnego specjalisty-metodyka

przez każdą gminę czy region oraz umożliwienie wszystkim rumuńskim nauczycielom-anglistom uczestnictwo w kilkunastu szkoleniach. Program finansuje ambasada USA a Ministerstwo Edukacji jest jego koordynatorem (Internet 1).



Stan kształcenia językowego – wypowiedzi native speakerów

Opinie wolontariuszy dotyczące nauczania języka angielskiego w Rumunii podczas pierwszych lat działalności Korpusu w tym państwie dotyczą przede wszystkim różnic w stylach nauczania. Oto wypowiedzi amerykańskich nauczycieli przedstawione w publikacji zatytułowanej *A New Frontier: The Peace Corps in Eastern Europe* (B. Ashabranner, s. 92-94):

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

Derica pracuje w szkole średniej o profilu ekonomicznym. (...) „Samo nauczanie, jak poprawnie operować językiem angielskim” – wyznaje Derica – „nie jest jedynym moim zadaniem. Uczniowie ci nie rozumieją pojęcia demokracji, tego, co oznacza bycie wolnym. Nie rozumieją, w jaki sposób można się swobodnie wypowiadać podczas zajęć. Pierwsze piętnaście minut każdej lekcji mijają mi na zwyczajnym rozmawianiu z nimi. Nie jest to coś, do czego są przyzwyczajeni. Gdy przyszedłem po raz pierwszy na zajęcia, nie ufali mi; nie wierzyli, że amerykańscy nauczyciele tu zostaną. Byli bardzo cisi i odnosili się z rezerwą. W starym reżimie byłyby takie tematy, jakich nawet nie mogli rozważać (...)” (*ibid.*, s. 93-94).

Przedstawione wypowiedzi obrazują problemy, z jakim zetknęli się jedni z pierwszych wolontariuszy w Rumunii. Oprócz dominacji postaw biernych będących „spadkiem” po minionych latach, była to także niewydolność struktur samorządowych w planowaniu i przeprowadzaniu działań, określaniu skali potrzeb i ich zaspokajaniu.

Interesujących opinii dostarczyły również badania ankietowe, które przeprowadziłam w Rumunii w czerwcu 2002 r. Z rozesyłanych 58 ankiet wypełniono 33 (około 60%): 14 ankiet

pochodziło od wolontariuszy Korpusu (blisko 50% odpowiedzi), 19 od dyrektorów szkół (ponad 65% odpowiedzi).

Kwalifikacje formalne dotyczące nauczania posiadali jedynie wolontariusze z wykształceniem pedagogicznym lub filologicznym. Dwie osoby odbyły jedynie szkolenie zorganizowane przez Korpus Pokoju przed rozpoczęciem pracy w Rumunii. Większość nauczycieli posiadała jednak praktykę nauczycielską. Jedna z osób, 49-letnia wolontariuszka z tytułem bakafarza (rozwój dziecka i socjologia rodziny) pracująca w szkole średniej, która nie posiadała żadnej praktyki nauczycielskiej (formalnej bądź nieformalnej) poddała krytyce szkolenie oferowane przez Korpus Pokoju. Jej zdaniem nie przygotowało jej do uczenia 400 uczniów w dużych, zróżnicowanych pod względem poziomu klasach. Postuluje ona, by Korpus przydzielał jedynie wyszkolonych i doświadczonych nauczycieli do szkół rumuńskich.

O pozytywnych aspektach współpracy z wolontariuszami świadczą przykładowe wypowiedzi dyrektorów.

„Wolontariuszka dostosowuje metody nauczania do specyfiki klas szkolnych i potrzeb uczniów. (...) Wykorzystuje metody aktywizujące. (...) Posiada dobre relacje z uczniami (...), ma bardzo pozytywny stosunek do pracy, jest bardzo dobrze przygotowana do zajęć (...)” (25 lat; G) {7³⁾}.
„(...) Wolontariuszka zachęca uczniów do uczestnictwa w debatach o tematyce społecznej: ekologii, uzależnień, niktynizmu, przemocy (...)” (24 lata; G) {11}.

„(...) Wolontariuszka jest bardzo zaangażowana w swoją pracę. Stale bierze udział w szkoleniach, mogących podnieść efektywność jej pracy” (49 lat; SZ.Ś) {16}.

„(...) Zawsze stara się o dobrą organizację zajęć i uważną selekcję materiału dydaktycznego. Jako współpracownik jest zawsze otwarta na sugestie (...) Prowadzi bardzo interesujące, dynamiczne zajęcia; unika rutyny (...)” (62 lata; G) {21}.

„(...) Wolontariusz opracował dwa wnioski na rzecz szkoły: jeden projekt SPA został już pozytywnie rozpatrzony i dotyczy zorganizowania multimedialnego laboratorium (...)” (27 lat G) {32}.

Zaprezentowane opinie dyrektorów świadczą o pozytywnych aspektach obecności amerykańskich nauczycieli w rumuńskich szkołach. Okazuje się jednak, że wypowiedzi

samych wolontariuszy cechuje często krytyka różnorodnych zjawisk występujących w rumuńskim szkolnictwie. Oto wypowiedzi dotyczące nauczania języka angielskiego:

„(...) Od uczniów zbyt często oczekuje się braku samodzielnego myślenia oraz biernego odtwarzania książki czy słów nauczyciela. Sposób oceniania uczniów nie wyznacza logika czy odpowiedzialność za wynik lub osiągnany postęp. (...) Poza tym niewiele jest technicznych pomocy (o ile jakiegokolwiek istnieją), które wspomagałyby dydaktyczny proces kształcenia uczniów” (K, 25l., G.) {11⁴⁾}.

„(...) Zdecydowanie mogę stwierdzić, że zetknęłam się z problemem korupcji w przypadku oceniania (...)” (K, 22l., SZ.Ś) {75}.

„(...) Uczniowie są w porządku; często odznaczają się wysoką motywacją (...)” (K, 25l., G.) {11}.

„Większość uczniów jest ogromnie zmotywowana do nauki języka angielskiego, jakkolwiek wielu z nich nie ma możliwości uczęszczania do szkoły, która by tę motywację wykorzystywała. Gdy rozpoczynają naukę w szkole średniej, umieszczani są w jednej grupie z uczniami, z których niektórzy mogli uczyć się angielskiego już od 6 lat. Stąd w 9 klasie [I klasa szkoły średniej – przyp. własny], w której uczę, mam uczniów zarówno początkujących, jak i zaawansowanych” (K, 24l., SZ.Ś) {33}.

„Uczniowie, z którymi mam zajęcia są pracowici, ale gdy tylko to możliwe wykazują tendencję do „uproszczeń.” Jest to dla mnie irytujące, że nie odczuwają żadnych skrupułów w związku z kopiowaniem czy pozyskiwaniem informacji w sposób bezpośredni z jakiegoś źródła i wykorzystywaniem ich do czegoś, nad czym pracują (praca pisemna czy inny projekt) (...)” (K, 23l., SZ.Ś) {40}.

„Uczniowie w Rumunii całkiem nieźle posługują się językiem angielskim. Mają wspaniałych nauczycieli i stały dostęp do angielskiego dzięki telewizji, muzyce i filmom. A więc choć myślę, że istnieje wartościowa wymiana kulturowa pomiędzy mną a moimi uczniami, o tyle uważam, że w moich klasach brak jakiegoś dostrzegalnego efektu wpływającego na ich biegłość językową. Rozumiem, że odmienna sytuacja może mieć miejsce w wioskach, gdzie nauczycieli-anglistów jest niewielu lub nie są oni odpowiednio wykształceni, lecz w miastach, gdzie jak dotąd kierowana jest większość wolontariuszy, wielu uczniów umiejętnie posługuje się językiem angielskim ” (K, 62l., G.) {21}.

„Często myślę, że ponieważ uczniowie prezentują wysokie umiejętności w posługiwaniu się językiem angielskim, moje zajęcia nie mają większego znaczenia (...)” (M, 23l., SZ.Ś) {48}.

³⁾ Legenda: (wiek; typ szkoły: G – gimnazjum, SZ.Ś – szkoła średnia); {nr ankiety odpowiadający numeracji placówek zatrudniającej wolontariusza K.P.}.

⁴⁾ Legenda: (K-kobieta, M-mężczyzna; wiek; typ szkoły: G – gimnazjum, SZ.Ś – szkoła średnia); {nr ankiety odpowiadający numeracji placówek zatrudniającej wolontariusza K.P.}.

„Z moimi uczniami wspina się pracuje. Bardzo dobrze mówią po angielsku i przychodzą na zajęcia z pragnieniem praktykowania swych umiejętności oraz z pozytywnym nastawieniem do mojej osoby (...). Moi podopieczni to także lepiej sytuowane dzieci w szkole, pochodzące z zamożniejszych domów, co sprawia, że odnoszę wrażenie, że nie pomagam „poszkodowanym” ludziom czy ludziom potrzebującym (...)” (K, 221., SZ.Ś) {75}.

„Moi uczniowie nie wykazują zainteresowania nauką języka angielskiego, pomimo godzin spędzanych na przygotowywaniu zajęć. (...) Ściąganie jest czymś akceptowanym (...)” (K, 651., G.) {80}.

„(...)Moi współpracownicy – nauczyciele okazali się bardzo pomocni. Moja przełożona bardzo dobrze mówi po angielsku, stąd nie odczuwam zbytniego problemu, gdy zwracam się do niej o jakąś pomoc (...)” (M, 251., SZ.Ś) {50}.

„(...) Nauczyciele rumuńscy są całkiem dobrze przygotowani do prawidłowego nauczania języka angielskiego” (K, 651., G.) {80}.

Wypowiedzi wolontariuszy wskazują na podobne trudności, jak w innych krajach regionu Europy Środkowo-Wschodniej, a więc: tendencję do umieszczania uczniów w tej samej grupie bez względu na poziom umiejętności językowych, bierne odtwarzanie wyuczonych treści, akceptację „ściągnięcia.”

Część ocen dotyczących uczniów wiąże się z poziomem operowania językiem angielskim. Okazuje się, że umiejętności wielu rumuńskich uczniów są w tym zakresie bardzo wysokie. Przypomnę, że jednym z założeń programu Korpusu Pokoju w Rumunii było skierowanie amerykańskich nauczycieli do pracy w tzw. klasach specjalnych, oferujących intensywną naukę języka angielskiego. Specyfika tej pracy wyjaśniałaby dokonane przez wolontariuszy oceny, opisujące wysoką sprawność posługiwania się językiem angielskim przez niektórych uczniów.



Podsumowanie

Elementem łączącym szkolnictwo w krajach postkomunistycznych okazują się podobne doświadczenia w zakresie kształcenia językowego. We wszystkich tych państwach język rosyjski był

uznawany do 1989 r. za obowiązkowy w kształceniu językowym, a proces transformacji zapoczątkowany w latach 90. przyniósł konieczność dokonywania zmian. Podstawową trudność stanowił brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej do nauczania języków zachodnioeuropejskich.

Istotnym aspektem zmian transformacyjnych w Europie Środkowo-Wschodniej jest wzrost znaczenia znajomości języka angielskiego w dziedzinie edukacji, ekonomii, technologii. Pozycję języka angielskiego ugruntowało po zakończeniu II wojny światowej powoływanie licznych organizacji międzynarodowych, prowadzenie intensywnej wymiany naukowej i turystycznej, zwiększenie możliwości migracji ludności. Angielski jest także językiem lotnictwa i nawigacji morskiej (B. Ocieпка 2002, s. 38 za: D. Crystal 1997, s. 2-7).

W książce *The English Language in Europe* R. Hartmann (1996) wymienia trzy podstawowe funkcje, jakie obecnie pełni na świecie język angielski⁵⁾:

- ▶ funkcję języka ojczystego na tych obszarach, gdzie większość mieszkańców posługuje się językiem angielskim,
- ▶ funkcję drugiego języka, używanego dla specyficznych celów społecznych i zawodowych; w niektórych państwach angielski jest językiem edukacji i urzędów,
- ▶ funkcję najczęściej przyswajanego języka obcego, ze względu na cele zawodowe i naukowe (s. 15).

W krajach Europy Środkowo-Wschodniej występuje powszechnie ostatnia z wymienionych funkcji, wiążąca się z dokonującymi się od początku lat 90. przekształceniami.

Upadek komunizmu i rozpad Związku Radzieckiego wywołał szereg zmian i procesów w rejonie Europy Środkowo-Wschodniej, bez których rozpowszechnianie języka angielskiego byłoby niemożliwe. Co istotniejsze, na przestrzeni ostatnich lat obserwowaliśmy dążenia krajów postsojalistycznych do wejścia w struktury Unii Europejskiej. Sytuacja ta wywołała wzrost zainteresowania nauką języków obcych społeczeństw tych państw i spowodowała konieczność wprowadzenia zmian

⁵⁾ Niepokojącym objawem jest fakt, iż jednym ze skutków rozpowszechniania angielskiego jako języka globalnego jest jego fragmentaryzacja. Powstaje nowa forma tego języka, jaką jest World Standard Spoken English (WSSE) i, jak stwierdza B. Ocieпка (za: D. Crystal, s. 117 i 134), w przyszłości będzie to amerykańska, a nie brytyjska forma angielskiego, na co wpływa pozycja Stanów Zjednoczonych w świecie.

szeroko pojętej organizacji nauczania z tak istotnym elementem, jakim jest edukacja językowa (A. Dybowska 5/2000, s. 28).

Charakterystyczne zjawiska zachodzą we wszystkich państwach Europy Środkowo-Wschodniej. Począwszy od 1990 r. w kształceniu lingwistycznym wprowadzono szereg modyfikacji odnośnie procesu dydaktycznego (odideologizowanie treści nauczania czy zmiana paradygmatu obligatoryjności języka rosyjskiego), polityki kadrowej (kształcenie większej liczby nauczycieli na kierunkach filologicznych, zatrudnianie native speakerów) oraz alternatywności w edukacji (powstawanie szkół prywatnych, możliwość wyboru programów i podręczników).

Migracje ludności, które prawdopodobnie będą przybierać na sile (Delors [red.], s. 38), powodują powstawanie nowych sytuacji językowych. Języki wehikularne, czyli te, które umożliwiają osobom różnojęzycznym porozumiewanie się, zyskują nową rangę ze względu na zwiększoną mobilność ludności i rozwój środków przekazu. Zdaniem członków Komisji ds. Edukacji XXI wieku, nauka języków o szerokim zasięgu (a takim jest bez wątpienia język angielski) powinna iść w parze z nauką języków lokalnych w ramach programów dwujęzycznych, a nawet trzyjęzycznych (ibid., s. 39, 133). Znajomość języka międzynarodowego będzie w XXI wieku niezbędna. Ilekroć to możliwe, powinno się też organizować kształcenie podstawowe w pierwszym języku dziecka. Wymogi globalizacji i tożsamości kulturowej nie są bowiem sprzeczne, a komplementarne.

Opanowanie kilku języków zalicza się do jednego z celów głównych wyznaczonych przez Komisję Europejską ds. Wychowania i Kształcenia Młodzieży. Staje się ona koniecznością dla mieszkańców Unii Europejskiej chcących skorzystać z możliwości zawodowych, jakie odkrywa przed nimi nowy rynek bez granic. Oprócz umiejętności językowych istotnym elementem jest zdolność adaptacji do warunków życia i środowiska pracy w odmiennej kulturze (*Biała księga. Nauczanie i uczenie się...* 1997, s. 71).

Bibliografia:

- Ashabranner B. (1994), *a New Frontier: The Peace Corps in Eastern Europe*, New York: Cobblehill Books.
- Biała Księga. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Warszawa.
- Crystal D. (1997), *English as a Global Language*, CUP.
- Delors J. red. (1998) *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa: SOP.
- Dybowska A. (2001), „Nauczanie języków obcych w polskim systemie oświaty”, w: *Języki obce w szkole*, 5/2000.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, (2001), Bruksela: Eurydice.
- Hartmann R. (1996), *The English Language in Europe*, Oxford: Intellect Press.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie* (2001), Warszawa: Eurydice.
- Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, Warszawa.
- Ociepka B. (2002), *Komunikowanie międzynarodowe*, Wrocław: Astrim.
- Peace Corps Romania*, maszynopis powielony (2002), Bukareszt: wyd. Korpus Pokoju.
- Peace Corps Romania. Teaching English as a Foreign Language Project Plan*, maszynopis powielony (2002), Bukareszt: wyd. Korpus Pokoju.
- Strony internetowe: Internet 1 <http://www.interlic.md> (luty 2005)

Beata Pietrzyk¹⁾
Warszawa

Nauczanie języka polskiego i w języku polskim na Białorusi w latach 1989-2005

Odradzanie się języka, kultury i tradycji polskich stało się możliwe dzięki przemianom politycznym jakie miały miejsce

w Europie Środkowo-Wschodniej. W 1988 r. Polacy utworzyli w Grodnie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe im. Adama Mickiewicza.

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Zespole ds. Polonii w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

W czerwcu 1990 r. Stowarzyszenie przekształciło się w Związek Polaków na Białorusi (ZPB). Najważniejszym zadaniem ZPB stała się działalność kulturalno-oświatowa.

Ludność polskiego pochodzenia stanowi najliczniejszą w strukturze ludności Białorusi mniejszość narodową.

Analiza danych pochodzących ze spisów z lat 1989 i 1999 pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. W 1999 r., w porównaniu z rokiem 1989 liczba ludności Białorusi zmniejszyła się o 107 tys., tj. ok.1% populacji.

Największy spadek liczby ludności ma miejsce we wschodnich obwodach Białorusi: homelskim, mohylewskim i witebskim. Niewielki przyrost ludności zanotowano w obwodach zachodniej Białorusi: brzeskim i grodzieńskim oraz w stolicy – Mińsku.

Polska mniejszość narodowa w strukturze ludności Białorusi wg spisów ludności w latach 1989 i 1999²⁾

Obwód	Liczba ludności w Białorusi		Polacy			
	w tys. (1989 r.) ²⁾	w tys. (1999 r.) ³⁾	w tys. (1989 r.)	w tys. (1999 r.)	w % (1989 r.)	w % (1999 r.)
Brzeski	1 449,0	1 485,1	31,7	27,1	2,2	1,8
Witebski	1 409,9	1 377,2	25,3	21,0	1,8	1,5
Homelski	1 667,8	1 516,0	4,5	3,6	0,3	0,2
Grodzieński	1 163,6	1 173,9	300,8	294,1	25,9	24,8
m. Mińsk	1 607,1	1 680,5	18,5	17,6	1,2	1,0
Miński	1 574,6	1 558,6	33,2	29,5	2,1	1,9
Mohylewski	1 279,8	1 208,6	3,7	2,8	0,3	0,2
Ogółem	10151,8	10044,8	417,7	395,7	4,1	3,9

2. Wraz ze spadkiem ludności Białorusi zmniejszyła się również liczba ludności polskiego pochodzenia, z 417,7 tys. (1989 r.) do 395,7 tys. (1999 r.), tj. o 22 tys.

Liczba ludności Białorusi maleje od 1994 r. W roku 2000 spadła ona poniżej 10 mln. Od 1995 r. spada liczba dzieci i młodzieży do 16 roku życia, rośnie natomiast liczba ludności w wieku poprodukcyjnym (kobiety powyżej 54 lat, mężczyźni powyżej 59 lat).

w 2000 r. liczba dzieci i młodzieży do lat 16 spadła poniżej 2 mln i stale maleje⁴⁾.

Największym skupiskiem Polaków jest Grodzieńszczyzna. W 1999 r. odnotowano tu 294,09 tys. Polaków, co stanowi 24,8 % ludności obwodu. O ile na wschodzie i w centrum obwodu (rejon: nowogródzki, słonimski) odsetek ludności polskiej jest mały, o tyle w rejonach zachodnich ludność polska stanowi znaczną część ogółu ludności.

W obu spisach pytano Polaków, jaki język uważają za swój język ojczysty. W roku 1989 język polski jako ojczysty deklarowało 13,3% ludności polskiej pochodzenia, a w 1999 r. – 16,5 %. Wynika z tego, że mimo spadku o 0,2% liczby ludności polskiego pochodzenia wzrosła o 3,2% liczba ludności deklarującej język polski jako swój język ojczysty. 65,2% Polaków obwodu grodzieńskiego uznało

za język ojczysty język białoruski. Dla 16,1% językiem ojczystym jest rosyjski. Wynika z tego, że język polski jest językiem ojczystym dla 18,7% ludności polskiego pochodzenia⁵⁾.

Podobnie jak innym mniejszościom narodowym, tak i ludności pochodzenia polskiego przysługuje prawo nauki w języku ojczystym, co regulują następujące akty ustawodawcze: *Ustawa O Edukacji w Republice Białoruskiej,*

o mniejszościach narodowych w Republice Białoruskiej, o prawach dzieci, o językach w Republice Białoruskiej, o kulturze w Republice Białoruskiej, Pismo metodyczno-instruktażowe o organizacji w Republice Białoruś nauczania dzieci należących do mniejszości narodowych.

W tym ostatnim⁶⁾ zostały szczegółowo omówione warunki i sposoby tworzenia szkół i klas z polskim językiem nauczania, a także formy, jakie może przybierać nauka języka pol-

²⁾ Nacionalnyj sostaw nasielienija SSSR. Pieriepis nasielienija 1989 g. Moskwa 1991 g.

³⁾ Nasielienije RB, Statisticeskij sbornik. Itogi pieriepsi nasielienija RB 1999 g., Minsk 2000.

⁴⁾ www.belsat.gov.by Cisliennosc i jestiestwiennyj prirost nasielienija.

⁵⁾ Nasielienije RB, Statisticeskij sbornik. Itogi pieriepsi nasielienija RB 1999 g., Minsk 2000.

⁶⁾ Pismo metodyczno-instruktażowe o organizacji w Republice Białoruś nauczania dzieci należących do mniejszości narodowych. Ministerstwo Edukacji RB do departamentów edukacji mińskiego i obwodowych komitetów wykonawczych. 10 marca 1998 r., Nr 06-13/172.

skiego. W dokumencie tym czytamy, że szkoła (klasa) z nauczaniem w języku polskim (nauką języka polskiego) jest integralną częścią ogólnokształcącej szkoły w Republice Białoruś.

Realizacja prawa uczniów należących do polskiej mniejszości narodowej do otrzymania edukacji w języku polskim spoczywa na Ministerstwie Edukacji Republiki Białoruś i miejscowych organach zarządzania oświatą. Naukę języka polskiego (w języku polskim) organizuje się na życzenie rodziców, po uprzednim złożeniu przez nich podania do dyrektora szkoły. Podanie z prośbą o naukę języka ojczystego (w języku ojczystym) składa się przy zapisywaniu dziecka do szkoły.

Nauka języka polskiego i w języku polskim odbywa się w szkołach publicznych w ramach białoruskiego systemu oświatowego oraz w szkołach społecznych działających poza systemem oświaty publicznej

W ramach białoruskiego systemu oświatowego nauka języka polskiego i w języku polskim jest prowadzona w:

- ▶ w ogólnokształcących szkołach (klasach) z nauczaniem w języku polskim, tradycyjnie nazywanych „szkołami polskimi”, a klasy „klasami polskimi”;
- ▶ w ogólnokształcących szkołach dwujęzycznych,
- ▶ w ogólnokształcących szkołach (klasach) z nauką języka polskiego w ramach przedmiotu, zajęć fakultatywnych lub kółek miłośników języka.

W szkole (klasie) z nauczaniem języka polskiego wszystkie przedmioty, oprócz języka i literatury białoruskiej, historii i geografii Białorusi, języka i literatury rosyjskiej, mogą być wykładane w języku polskim. W przypadku niemożności nauczania w takich szkołach (klasach) danych przedmiotów w języku polskim (np. z powodu braku podręczników, wykładowców) ich nauczanie odbywa się w jednym z języków państwowych.

Obecnie mamy dwie szkoły z polskim językiem nauczania. Są to: Szkoła Średnia nr 36 w Grodnie i Szkoła Średnia nr 8 w Wołkowysku. Potocznie nazywa się je „szkołami polskimi”. „Klasy polskie” funkcjonują w Sopoćkiniach i Nowogródku.

W szkole dwujęzycznej (klasie) zajęcia są prowadzone w języku białoruskim i rosyjskim oraz w języku polskim. W języku polskim odbywa się nauczanie języka i literatury, historii i geografii, kultury i tradycji polskich. Pozostałe przedmioty są nauczane w języku białoruskim i rosyjskim. Klasy dwujęzyczne działają w Brześciu i w Mińsku. W klasach początkowych (I-IV) większość przedmiotów jest wykładana po polsku, a od klasy V w języku polskim jest wykładany język i literatura, historia i geografia Polski.

W szkole (klasie) z nauczaniem języka polskiego w ramach przedmiotu, proces nauczania odbywa się w języku białoruskim lub rosyjskim.

Nauczanie języka polskiego i w języku polskim w szkołach średnich (klasach) jest realizowane zgodnie z programem nauczania zatwierdzonym przez Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś opracowanym we współpracy z ekspertami Ministerstwa Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej w ramach działalności wspólnej komisji konsultacyjnej ds. szkolnictwa polskiej mniejszości w Republice Białoruś i białoruskiej mniejszości w Rzeczypospolitej Polskiej.

Tygodniowy przydział godzin na naukę języka polskiego i literatury w szkołach (klasach) z polskim językiem nauczania i szkołach z nauką języka polskiego w ramach przedmiotu

Klasa	„0”	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Szkoły (klasy) z nauczaniem w języku polskim ⁷⁾	5	4	5	5	4/3 *	4/3	4/3	3	3	3	2	2
Język polski w ramach przedmiotu ⁸⁾	2	2	2	3	2/3	2/3	3/2	3	3/2	3/2	2	2

* liczba godzin w I semestrze / w II semestrze.

Na nauczanie języka polskiego w formie zajęć fakultatywnych i kółek zainteresowań są przeznaczane godziny z tzw. „szkolnego komponentu”, tj. godzin przeznaczonych do

⁷⁾ <http://www.minedu.unibel.by>, Zbornik normatywnych dokumentów nr 06-2002: Ab wuciebnych planach agólnaadukacionnych szkol Respubliki Biełaruś na 2002/2003 nawucialny god. dadatak 5. Razmierkawannie gadzin na wywuciennie radnoj mowy i literatury nacionalnaj mienszasci, biełaruskaj i ruskaj mow w klasach z nawucianiem na mowie nacionalnaj mienszasci.

⁸⁾ <http://www.minedu.unibel.by>, Zbornik normatywnych dokumentów nr 06-2002: Ab wuciebnych planach agólnaadukacionnych szkol Respubliki Biełaruś na 2002/2003 nawucialny god. dadatak 6. Razmierkawannie gadzin na wywuciennie radnoj mowy i literatury nacionalnaj mienszasci, biełaruskaj i ruskaj mow w klasach z wywucieniem mowy nacionalnaj mienszasci.

wykorzystania zgodnie z zapotrzebowaniem uczniów. Zazwyczaj jest to jedna albo dwie godziny tygodniowo.

Inną formą nauczania języka polskiego i w języku polskim są szkoły społeczne tworzone z inicjatywy stowarzyszeń Polaków: Związku Polaków na Białorusi, Polskiej Macierzy Szkolnej i Towarzystwa Miłośników Ziemi Lidzkiej. Szkoły Społeczne Związku Polaków funkcjonują m.in. w Domach Polskich w Baranowiczach, Grodnie, Braślawiu, Lidzie, Szczuczynie, Witebsku, Mohylewie, Mińsku, Brześciu. W Grodnie prężnie działa Społeczne Liceum Polskiej Macierzy Szkolnej.

W początkowej fazie swojej organizacji szkoły te były nazywane szkołami sobotnio-niedzielnymi. Szkoły społeczne oferują dzieciom i młodzieży oraz dorosłym naukę języka, literatury, geografii i historii Polski, zajęcia muzyczne, teatralne, plastyczne. Zajęcia odbywają się w godzinach popołudniowych w ciągu tygodnia i w dni wolne od zajęć w szkole publicznej. Szkoły społeczne realizują autorskie programy nauczania.

Dla pełnego zilustrowania procesu nauczania języka polskiego i w języku polskim koniecznym jest przedstawienie i omówienie danych dotyczących liczby uczących się języka polskiego i w języku polskim. Posłużę się tu danymi liczbowymi zebranymi i opracowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Republiki Białorusi oraz Dział Oświaty Związku Polaków na Białorusi obejmującymi lata 1989-2005. Dane ZPB oprócz form nauczania języka polskiego organizowanych w szkołach publicznych uwzględniają także dane liczbowe dotyczące szkół społecznych.

Najwcześniej, bo w 1988 r. nauczanie języka polskiego rozpoczęto w obwodach grodzieńskim i brzeskim. W 1991 r. rozpoczęto nauczanie języka polskiego w obwodzie mińskim i witebskim, w 1993 – w obwodzie mohylewskim, a najpóźniej, tzn. w 1999 r. – w obwodzie homelskim.

Pierwszą szkołą publiczną w obwodzie grodzieńskim, w której wprowadzono nauczanie języka polskiego w formie przedmiotu była Szkoła Średnia w Łosośnie. W niej prowadzono badania, opracowywano plany i programy nauczania języka polskiego. Następnie nauczanie języka polskiego wprowadzono w Szkole

Średniej w Soniczach. W 1991 r. w Grodnie i w Sopoćkiniach powstały pierwsze klasy polskie. W 1994 r. w Grodnie w Przedszkolu nr 95 utworzono pierwszą grupę polską. Rok później takie grupy powstały w także w przedszkolach w Wołkowysku, Nowogródku i Brześciu.

W styczniu 1991 r. język polski wprowadzono do 209 szkół i placówek oświatowych na Białorusi, z tego 174 szkoły działały w obwodzie grodzieńskim, 10 – w obwodzie mińskim, 15 – w obwodzie brzeskim (6 – w Baranowiczach i rejonie, 17 – w Brześciu i rejonie, 2 – w Pińsku). Nauczanie miało zazwyczaj formę fakultetów albo odbywało się w szkołach sobotnio-niedzielnymi. Tylko w nielicznych szkołach języka polskiego nauczano w ramach przedmiotu. Z 7688 dzieci i młodzieży uczącej się w 174 szkołach obwodu grodzieńskiego tylko 1121 w 36 szkołach uczyło się języka polskiego w ramach przedmiotu. Na 376 uczniów Szkoły w Sopoćkiniach języka polskiego uczyło się 226 uczniów, z nich 156 w ramach przedmiotu⁹⁾.

Największy odsetek uczących się języka polskiego i w języku polskim przypada na obwód grodzieński, najliczniej zamieszkanym przez ludność etnicznie polską, następnie obwód brzeski i miński. Tylko w tych obwodach jest realizowana nauka języka polskiego w szkołach (klasach) z polskim językiem nauczania i w ramach przedmiotu. Są to najbardziej efektywne formy nauczania języka polskiego. W pozostałych obwodach język polski jest nauczany fakultatywnie bądź w kółkach miłośników języka polskiego.

Dynamikę procesu nauczania języka polskiego i w języku polskim odzwierciedlają dane zebrane w podanej obok tabeli.

Analizując dane dotyczące nauczania języka polskiego i w języku polski na Białorusi w latach 1989-2005 można stwierdzić, że:

1. Dane Ministerstwa Edukacji Białorusi pokazują, że od roku 2001/2002 języka polskiego w różnych formach uczy się ponad 8 tys. dzieci i młodzieży. Jest to mniej niż w latach poprzednich, ale mimo wyraźnego niżu demograficznego i malejącej tym samym liczby uczniów szkół ogólnokształcących odsetek uczących się języka polskiego w różnych

⁹⁾ <http://glos-znad-niemna.virtualave.net> nr 9, 2003. Szkolnictwo polskie na Białorusi, Anżelika Borys.

Liczba uczniów pobierających naukę języka polskiego w różnych formach nauczania w latach 1989-2005.

L.p.	Rok szkolny	Liczba uczących się języka polskiego w różnych formach		Liczba uczniów szkół ogólnokształcących ¹⁰⁾
		wg danych Związku Polaków na Białorusi ¹¹⁾	wg danych Ministerstwa Edukacji Republiki Białorusi ¹²⁾	
1.	1989/1990	6 000	brak danych	brak danych
2.	1990/1991	8 200	brak danych	brak danych
3.	1991/1992	12 040	brak danych	brak danych
4.	1992/1993	13 446	brak danych	brak danych
5.	1993/1994	14 348	brak danych	brak danych
6.	1994/1995	15 677	10 173	brak danych
7.	1995/1996	14 378	9 904 (0,64%)	1 538 068
8.	1996/1997	15 916	11 037 (0,71%)	1 547 381
9.	1997/1998	17 106	9 925 (0,63%)	1 555 125
10.	1998/1999	17 256	9 364 (0,59%)	1 575 336
11.	1999/2000	17 967	9 010 (0,58%)	1 546 119
12.	2000/2001	18 143	8 659 (0,57%)	1 498 417
13.	2001/2002	21 463	8 774 (0,60%)	1 440 984
14.	2002/2003	19 455	8 119	brak danych
15.	2003/2004	20 245	8 896 (0,67%)	1 347 398
16.	2004/2005	18 823	8 439 (0,66%)	1 264 530

formach jest stabilny i wyższy niż w okresie 1998/1999 – 2000/2001. Oznacza to, że zainteresowanie nauką języka polskiego w różnych formach w szkołach średnich ma stały charakter.

2. Według danych Związku Polaków na Białorusi liczba uczących się języka polskiego w różnych formach mimo niżu demograficznego wykazywała tendencję wzrostową do roku 2001/2002. Natomiast rok szkolny 2004/2005 to już wyraźny spadek w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym.

Język polski spełnia ważną rolę w podtrzymywaniu polskiej świadomości narodowej. Uczą się go w różnych formach, dzieci młodzież i dorośli. Dane dotyczące liczby uczących się języka polskiego w różnych formach w szkołach ogólnokształcących, potwierdzają stałe w ostatnich latach zainteresowanie jego nauką. Najbardziej jednak

rozpowszechnioną formą nauczania języka polskiego są zajęcia fakultatywne i kółka zainteresowań. Tą formą nauczania jest objętych ponad 50 % uczących się języka polskiego. Szczególnym dorobkiem polskiej społeczności na Białorusi są szkoły z polskim językiem nauczania w Grodnie i Wołkowysku.

Bibliografia:

- Nacjonalny sostaw nasielienija SSSR. Pieriepis nasielienija 1989 g. Moskwa 1991 g.
 Nasielienije RB. Ctatisticeskij sbornik. Itogi pieriepisi nasielienija RB 1999 g., Minsk 2000.
Pismo metodyczo-instruktażowe „O organizaciji w Republice Białorusi nauczania dzieci należących do mniejszości narodowych”. Ministerstwo Edukacji RB do departamentów edukacji mińskiego i obwodowych komitetów wykonawczych. 10 marca 1998 r., Nr 06-13/172.
 Niepublikowane dane Związku Polaków dotyczące nauczania języka polskiego na Białorusi w latach 2003/2004, 2004/2005.
 Borys A. (2003). „Szkołnictwo polskie na Białorusi”. Głos znad Niemna nr 9, 2003.

Strony internetowe:

- www.belstat.gov.by
<http://www.minedu.unibel.by>. Zbornik narmatywnych dakumentaw nr 06-2002: Ab wyciebnych planach agólna- adukacyjnych szkół Respubliki Białorusi na 2002/2003 nawucialny god, dadatak 5. Razmierkawannie gadzin na wywucienne radnoj mowy i literatury nacjonalnaj mienszasci, biefaruskaj i ruskaj mow w klasach z nawucianniem na mowie nacjonalnaj mienszasci.
<http://www.minedu.unibel.by>. Zbornik narmatywnych dakumentaw nr 06-2002: Ab wyciebnych planach agólna- adukacyjnych szkół Respubliki Białorusi na 2002/2003 nawucialny god, dadatak 6. Razmierkawannie gadzin na wywucienne radnoj mowy i literatury nacjonalnaj mienszasci, biefaruskaj i ruskaj mow w klasach z wywucieniem mowy nacjonalnaj mienszasci.
<http://www.minedu.unibel.by>. Statystyczny dawiednik, Agólna- adukacyjnja szkoły pa stanu na 6 wierasnia 2001 goda, Agólna- adukacyjnja szkoły Respubliki Białorusi pa stanu na 5 wierasnia 2002, 2003, 2004 goda.
<http://www.giac.unibel.by>. Główny informacjonno- analiticeskij centr Ministerstwa obrazowania Respubliki Białorusi, Zwiestki ab mowach nawuciannia w agólna- adukacyjnych szkołach systemu Ministerstwa adukacji Respubliki Białorusi.

(sierpień 2005)

¹⁰⁾ <http://www.minedu.unibel.by> Statystyczny dawiednik, Agólna- adukacyjnja szkoły Respubliki Białorusi pa stanu na 5 wierasnia 2002, 2003, 2004 goda.

¹¹⁾ <http://glos-znad-niemna.virtualave.net> nr 9, 2003. Szkołnictwo polskie na Białorusi Anżelika Borys, dane statystyczne Związku Polaków za lata 2003/2004, 2004/2005.

¹²⁾ <http://www.giac.unibel.by> Główny informacjonno- analiticeskij centr Ministerstwa obrazowania Respubliki Białorusi, Zwiestki ab mowach nawuciannia w agólna- adukacyjnych szkołach cietymy Ministerstwa adukacji Respubliki Białorusi.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Anna Gorczyńska¹⁾

Chełm

Popularyzacja działań Rady Europy na lekcji internetowej języka angielskiego

Uczestnicy seminariów Rady Europy są zazwyczaj proszeni o przybliżenie działalności Rady Europy w swoich krajach, tak by była ona znana jak najszerszemu gronu obywateli państw będących jej członkami. Warto tu nadmienić, że chociaż Rada Europy działa już tak wiele lat, to niewielu ludzi zdaje sobie sprawę, jak wiele spraw nas dotyczących pozostaje w gestii jej działania. Swoim zasięgiem obejmuje 46 krajów europejskich zamieszkałych przez 800 mln ludzi. Często mylimy jej działania z działaniami Unii Europejskiej, choć jest ona instytucją mającą znacznie szersze pole działalności. Niemniej jednak w wielu dziedzinach współpraca między tymi dwiema instytucjami jest bardzo bliska – wszystkie kraje należące do Unii są również członkami Rady Europy. Jej działalność obejmuje takie zagadnienia, jak: prawa człowieka – ochrona, promocja i zapobieganie naruszaniu praw, media i demokrację, współpracę prawną, demokrację lokalną i współpracę transgraniczną, spójność społeczną, ochronę zdrowia, edukację, kulturę i dziedzictwo narodowe, ochronę środowiska i zagospodarowanie terenu, sport oraz młodzież.

Chcąc przybliżyć moim uczniom powyższe działania, zdecydowałam się wykorzystać na lekcji języka angielskiego strony internetowe Rady Europy, które są dostępne w kilku językach (w tym częściowo w języku polskim) i za-

wierają wiele informacji mogących być źródłem wiedzy zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów.

Celem lekcji przeprowadzonych w klasach pierwszych i drugich liceum ogólnokształcącego w grupach zawansowanych było zapoznanie uczniów z różnymi obszarami działalności Rady Europy, jak i przybliżenie im źródła informacji, jakimi są strony internetowe tej instytucji. Cele językowe to kształcenie umiejętności wyszukiwania informacji, formułowania pytań szczegółowych oraz przekazywania wyszukanych informacji.

Wszyscy uczniowie otrzymali karty pracy z opisanymi ośmioma zadaniami, nawiązującymi do różnych sytuacji, w których mogą okazać się przydatne podane adresy i linki internetowe.

STUDENT'S WORKSHEET

► TASK I

www.coe.int ⇨ THE COE IN BRIEF

Find the answers to the following questions:

1. When was the Council of Europe established?
.....
2. How many countries does it include?
3. Is it the same institution as the European Union?
.....
4. Why was it established and what is its main job?
(Explain in your own words)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Chełmie. Patrzą: s. 179 w tym numerze.

5. What other questions can you answer looking at its website?

► TASK II

www.coe.int ⇒ [THE COE IN BRIEF](#) ⇒ [PUBLICATIONS](#) ⇒ [INFORMATION MATERIAL](#) ⇒ [THE COUNCIL OF EUROPE AND HUMAN RIGHTS](#)

You are a citizen of Poland. You think the Polish court gave a verdict that is unfair. What can you do? Where can you appeal? What happens if your petition is accepted?

► TASK III

www.coe.int ⇒ [EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT](#) ⇒ [SPORT](#) ⇒ [DOPING](#) ⇒ [EUROPACK](#)

You want to take part in an international competition. There is going to be an anti-doping control. You don't take any drugs but you like drinking coffee. You need to know, if you can drink as much coffee as you like.

► TASK IV

www.coe.int ⇒ [EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT](#) ⇒ [CULTURAL AND NATURAL HERITAGE](#) ⇒ [ARCHEOLOGY](#)

You are an architect who works in a historic city and have to cooperate with archeologists. Which publication would you read to find some information about such cooperation?

► TASK V

www.coe.int ⇒ [ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT](#) ⇒ [NATURE AND BIOLOGICAL DIVERSITY](#) ⇒ [ECOLOGICAL NETWORKS](#) ⇒ [THE EUROPEAN DIPLOMA OF PROTECTED AREAS](#)

You work as a biologist for a protected area. You want your park to be given The European Diploma of Protected Areas. Which link will provide you with the information about the conditions for getting this diploma?

► TASK VI

www.coe.int ⇒ [EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT](#) ⇒ [EDUCATION](#) ⇒ [HIGHER EDUCATION](#) ⇒ [ACTIVITIES](#) ⇒ [RECOGNITION OF QUALIFICATIONS](#) ⇒ [COUNCIL OF EUROPE – Recognition Issues in The Bologna Process – Final Report of ENIC-NARIC Working Party – January 2001](#)

You are a university student. You have learned that your university has already introduced ECTS (European Cre-

dit Transfer System). When could it be helpful for you and why?

► TASK VII

www.coe.int ⇒ [EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT](#) ⇒ [EURIMAGES](#)

You have made a film and need some money to promote it. As a Polish citizen can you get any financial help for it?

► TASK VIII

www.coe.int ⇒ [EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT](#) ⇒ [EDUCATION](#) ⇒ [MODERN LANGUAGES CENTRE \(GRAZ\)](#) ⇒ [INTERACTIVE](#)

This Forum offers a range of topics for discussion. Is there a topic that you would like to discuss? Or perhaps you would like to suggest a new topic?

Zadanie I zawierało informacje ogólne o Radzie Europy. Uczniowie mieli odpowiedzieć na podane pytania oraz wykazać się umiejętnością formułowania pytań, na które odpowiedzi mogli znaleźć na podanej stronie. W zadaniu II uczniowie mieli znaleźć rozwiązania w sytuacji, w której nie zgadzali się z wyrokiem sądu w swoim kraju, tak aby dowiedzieli się o istniejącej możliwości odwołania się do Trybunału Europejskiego. Zadanie III wymagało wyszukania informacji o używkach jako środkach dopingujących, kierując uwagę uczniów na zagadnienia związane ze sportem. W zadaniu IV uczniowie musieli wyszukać tytuł publikacji, dotyczącej współpracy architekta i archeologa, zaś w zadaniu V uczeń wcielił się w rolę pracownika parku narodowego, zainteresowanego europejską nagrodą przyznawaną obszarom chronionym. Kolejne zadanie polegało na rozszyfrowaniu pojęcia „europejski system transferu punktów”, wprowadzanego na polskich uczelniach, ułatwiającego studentom uczelni europejskich porównywanie okresów studiów odbytych w różnych krajach. Zadanie VII wymagało znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy będąc obywatelem Polski można otrzymać pomoc finansową na promocję filmu. Ostatnie zadanie zwracało uwagę uczniów na możliwość udziału w dyskusji na różne tematy, prowadzonej na forum dyskusyjnym Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu.

Po otrzymaniu kart pracy uczniowie zostali podzieleni w pary, z których każda otrzy-

mała różne zadania do wykonania. Najszybciej znaleziono odpowiedzi do zadania IV i V, sporo czasu zajęło niektórym grupom zadanie VII. Grupom pracującym nad zadaniem VI polecałam znalezienie dodatkowych źródeł informacji na dowolnych stronach internetowych, tak aby byli w stanie wyjaśnić swoim kolegom ideę europejskiego systemu transferu punktów, który mając w angielskiej nazwie słowo *credit* początkowo kojarzyli z systemem stypendialnym. Oprócz tego wszyscy mieli zapoznać się z zadaniem VIII, tak aby mogli zdecydować o wyborze tematów do dyskusji, do której ewentualnie chcieliby się dołączyć. W trakcie pracy uczniowie mogli korzystać za słowników dostępnych na stronie internetowej slovniki.onet.pl.

Po wyszukaniu potrzebnych informacji każda para musiała w przystępny sposób przedstawić wyniki swojej pracy, a pozostali uczniowie zanotować podane informacje. Wykonanie przydzielonych zadań w sali internetowej zajęło całą lekcję, zaś omówienie wyszukanych informacji około 30 minut następnej lekcji, zakończonej krótką dyskusją, podsumowującą użyteczność działalności Rady Europy.

Uczniowie z zaciekawieniem wykonywali polecone im zadania, co z pewnością było spowodowane pracą z materiałami autentycznymi. Szybkość radzenia sobie z ćwiczeniami była uzależniona zarówno od stopnia zaawansowania językowego uczniów, jak też ich umiejętnością obsługi komputera i Internetu.

TEACHER'S WORKSHEET

► TASK I

www.coe.int ⇒ [THE COE IN BRIEF](#)

Find the answers to the following questions:

1. When was the Council of Europe established?
(1949)
2. How many countries does it include? (46)
3. Is it the same institution as the European Union?
(no)
4. Why was it established and what is its main job?
(Explain in your own words)

Information found on its website:

The Council was set up to:

- ▲ defend human rights, parliamentary democracy and the rule of law,
- ▲ develop continent-wide agreements to standardise member countries' social and legal practices,

- ▲ promote awareness of a European identity based on shared values and cutting across different cultures.

Since 1989, its main job has become:

- ▲ acting as a political anchor and human rights watchdog for Europe's post-communist democracies,
- ▲ assisting the countries of central and eastern Europe in carrying out and consolidating political, legal and constitutional reform in parallel with economic reform,
- ▲ providing know-how in areas such as human rights, local democracy, education, culture and the environment.

5. What other questions can you answer looking at its website?

Suggested answers: What are its political aims? How does it work? What is its budget? What are its practical achievements? What are its member states? What are its symbols? What are its publications? What are its main areas of activities?

► TASK II

www.coe.int ⇒ [THE COE IN BRIEF](#) ⇒ [PUBLICATIONS](#) ⇒ [INFORMATION MATERIAL](#) ⇒ [THE COUNCIL OF EUROPE AND HUMAN RIGHTS](#)

You are a citizen of Poland. You think the Polish court gave a verdict that is unfair. What can you do? Where can you appeal? What happens if your petition is accepted?

Information from the website:

How does the system work?

The system must work in the first place at national level. Each member state must ensure that every single individual within their jurisdiction can enjoy these rights. Should this primary safeguard not work, each individual may, subject to certain conditions, lodge an application with the European Court of Human Rights. States may also lodge applications against other states.

The Court's jurisdiction is compulsory for all contracting parties. It sits on a permanent basis in Strasbourg, and deals with all the stages of a case, from the preliminary examination of applications to the issuing of judgments. The judges are entirely independent and are elected by the Council of Europe Parliamentary Assembly. Applications to the Court are considered initially by a panel of three judges in order to decide on their admissibility. For a case to be declared admissible, applicants must show that they have exhausted all effective remedies in the country where the alleged violation took place and the application must have been made within six months of

the final decision by the courts or authorities of that state. Cases that are clearly unfounded will be sifted out of the system at this stage by a unanimous decision of the panel.

What are the complaints about?

Individual complaints under the Convention concern an extensive range of issues, such as the use of corporal punishment, the confinement of mental patients, prisoners' rights, military and professional discipline, the availability and length of legal proceedings, telephone tapping, laws on homosexual activities, press freedom, questions relating to the custody of children, the right to family reunion and deportation questions.

How is a complaint dealt with?

Once a petition is declared admissible, the Court encourages the parties to reach a friendly settlement. If this is not possible there will be a public hearing. The Court may sit as a Chamber of seven judges, or, in exceptional cases, as a Grand Chamber of seventeen judges. The judgments are delivered in open court and there is no appeal. The Court's judgments are final and binding on the states concerned. Carrying out these judgments implies an obligation on the part of the states concerned to compensate applicants who win their case and also to avoid any future violations similar to those found by the Court.

► TASK III

www.coe.int ⇒ EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT ⇒ SPORT ⇒ DOPING ⇒ EUROPACK

You want to take part in an international competition. There is going to be an anti-doping control. You don't take any drugs but you like drinking coffee. You need to know if you can drink as much coffee as you like.

No, you have to be careful. Information found on this website:

Module 3: What is doping? Why is it forbidden?

Caffeine. Caffeine is a drug that occurs naturally in cocoa, coffee beans and tea leaves. The amount of caffeine obtained from each source depends on the method of extraction and the particle size of the extracts. Caffeine is added to soft drinks such as the many types of colas and is also present in a number of „over the counter“ medicines. Because of the presence of caffeine in „every day“ products the IOC considers caffeine as doping if the concentration in urine exceeds 12 micrograms/ml. The build up of caffeine in your body is largely unpredictable due to individual differences in the rate of metabolism. One should therefore be careful when using products containing caffeine.

► TASK IV

www.coe.int ⇒ EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT ⇒ CULTURAL AND NATURAL HERITAGE ⇒ ARCHEOLOGY

You are an architect who works in a historic city and have to cooperate with archeologists. Which publication would you read to find some information about such cooperation?

Publications and key texts: “Archaeology and the urban project: A European code of good practice”.

► TASK V

www.coe.int ⇒ ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT ⇒ NATURE AND BIOLOGICAL DIVERSITY ⇒ ECOLOGICAL NETWORKS ⇒ THE EUROPEAN DIPLOMA OF PROTECTED AREAS

You work as a biologist for a protected area. You want your park to be given The European Diploma of Protected Areas. Which link will provide you with the information about the conditions for getting this diploma?

Criteria for the award of the European Diploma of Protected Areas

► TASK VI

www.coe.int ⇒ EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT ⇒ EDUCATION ⇒ HIGHER EDUCATION ⇒ ACTIVITIES ⇒ RECOGNITION OF QUALIFICATIONS ⇒ COUNCIL OF EUROPE – Recognition Issues in The Bologna Process – Final Report of ENIC-NARIC Working Party – January 2001

You are a university student. You have learned that your university has already introduced ECTS (European Credit Transfer System). When could it be helpful for you and why?

When I want to study abroad. Information found: The ECTS (European Credit Transfer System), developed by the European Commission, facilitates the transfer of credits obtained during periods of study abroad to the home institution (or another institution), so that students will not “lose” by doing part of their work for a degree at a foreign institution.

► TASK VII

www.coe.int ⇒ EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT ⇒ EURIMAGES

You have made a film and need some money to promote it. As a Polish citizen can you get any financial help for it? Yes, Poland is a member of Eurimages fund. ABOUT EURIMAGES ⇒ Member States

► TASK VIII

www.coe.int ⇒ EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT ⇒ EDUCATION ⇒ MODERN LANGUAGES CENTRE (GRAZ) ⇒ INTERACTIVE

This Forum offers a range of topics for discussion. Is there a topic you would like to discuss? Or perhaps you would like to suggest a new topic?

Topics found there:

Besides your school work, what do you do during the week?

How does learning foreign languages help you discover other countries' culture?

What is the person you most admire? Why?

What makes you happy? What stresses you?

Why and how should we keep our old traditions?

To what traditional feasts would you like to invite me? Why?

What is the origin of your national feast?

How did your grandparents live when they were young? Ask people around you.

Among the following values, which is the most important to you?

How do you imagine your life as an adult?

In what country would you like to study, work, live?

Are you optimistic or pessimistic as regards the future?

How do you imagine Europe in thirty years' time?

Ask the genie to fulfill three wishes.

(kwiecień 2005)

Ewa Jakubowicz¹

Augustów

English Concept Website

Technologia informacyjna (IT) w nauczaniu jakiegokolwiek przedmiotu to dzisiaj już standard. Trudno rozstać się dzisiaj z komputerem. Według statystyk częściej płaczymy się po „światowej pajęczynie,” niż zaglądamy do książek. Dlatego też postanowiłam wykorzystać ten oczywisty fakt, by zaprojektować i wykonać przedmiotową stronę języka angielskiego – przedmiotu, którego uczę. Znajduje się ona na szkolnej witrynie, którą zbudowałam wraz z koleżanką. Strona języka angielskiego nosi nazwę *ExtremEnglish* i składa się z pięciu podstron o następującej kolejności: *toolbox*, *jewelbox*, *paintbox*, *lunchbox* oraz *jukebox*. Nazwa każdej z podstron odnosi się ściśle do jej zawartości. Większość z tekstów, które tam się znalazły są mojego własnego pomysłu. Oto, co zawiera każda z pięciu podstron:

1. *Toolbox*: ilustruje w przystępny sposób różnice między tradycyjną maturą ustną i nową maturą – egzaminem wewnętrznym na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Nie można rozpatrywać obu matur z poziomu łatwiejszej czy trudniejszej. Każda z nich sprawdza podobne umiejętności językowe, tylko wykorzystuje do tego inne narzędzia.

2. *Jewelbox*: to propozycja, jak nie przegapić żadnej okazji do nauki języka. Znajdują się tu interesujące przykłady angielskich idiomów. Zostały one zaczerpnięte z audycji, które przez kilka lat prowadził w Polskim Radiu Kevin Aiston. Jego programy były jednym z elementów moich lekcji, a zapamiętywanie idiomów i nowego słownictwa okazywało się dzięki temu bardzo łatwe.

3. *Paintbox*: gościem specjalnym jest tu Garfield bohater znanej kreskówki, a od niedawna filmu. Jest tu także propozycja konkursu dla tych, którzy zechcą wykorzystać swój talent rysunkowy, wyobraźnię oraz znajomość języka angielskiego.

4. *Lunchbox*: to ciekawostka językowa dotycząca terminologii związanej z posiłkami, które wbrew pozorom często sprawiają kłopot, oczywiście nie piszę tu o problemach z jedzeniem, tylko o pytaniach natury: kiedy używać *lunch*, *dinner*, a kiedy *supper*. Jest tu też troszkę odniesień do literatury i przepis na kawę po irlandzku, z którego warto skorzystać.

5. *Jukebox*: szafa grająca, czyli miejsce dla filmu i muzyki. Jest tu fragment scenariusza do kultowego już filmu *Matrix*. Można porównać,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Augustowie.

czy rzeczywiście film kończy się dokładnie tak, jak przewidywał scenariusz. Znalazł się tu także fragment tekstu utworu zespołu Porcupine Tree. Jeżeli ktoś kiedyś śpiewał o Internecie, to z pewnością oni potrafią to najlepiej!

Wiem, że niełatwo jest zainteresować uczniów. Chciałam więc poruszyć takie tematy, które są im bliskie, a jednocześnie mogą okazać się dla nich pomocne. Nieraz korzystam z tej strony jako pomocy dydaktycznej na zajęciach języka angielskiego, kiedy prowadzę je w pracowni komputerowej.

Dlaczego *concept website*? Tak samo jak tzw. *concept album*, podkreśla ona jedną ideę

przewodnią: jest na niej pięć pudełek do rozpakowania, a w każdym z nich zostały zapakowane ciekawostki oraz informacje, które mogą zaowocować ciekawymi pomysłami, jak inaczej uczyć się języka. Strona posiada również ujednoliconą szatę graficzną, co ułatwia korzystanie z niej. Zapraszam do odwiedzin naszej szkolnej witryny pod adresem: www.lo2aug.neostrada.pl, a później do przejścia na stronę *ExtremEnglish*. Być może podsunie ona kilka pomysłów na lekcje, uzupełni je, uatrakcyjni, a może będzie dla kogoś portalem własnego internetowego świata.

(marzec 2005)

Anna Grabowska¹⁾

Tarnów

Galanet – internetowa szansa dla miłośników języków romańskich

Kilka kliknięć myszką i... jesteśmy. Wirtualny budynek *Galanetu* w kształcie prostopadłościanu otwiera przed nami swoje podwoje. Przystronny hol, półkolista zachęcający bar, okrągłe forum, kolorowe fotele salonów dyskusyjnych, pomieszczenia do indywidualnej nauki i do użytku uczestnika, do pracy. A może ktoś jest w budynku i ma ochotę na pogawędkę?

Projekt *Galanet* (www.galanet.be), z którym zapoznałam się podczas ubiegłorocznego lipcowego stażu dla nauczycieli języka francuskiego w Caen we Francji, jest propozycją dla osób znających przynajmniej jeden z czterech języków romańskich. Twórcy projektu udostępniają osobom posługującym się językiem portugalskim, włoskim, hiszpańskim lub francuskim platformę internetową, umożliwiającą kształcenie na odległość, pozwalającą na uprawianie interkomprehensji²⁾ i komunikowanie się przy użyciu języka ojczystego (dla mówiących języ-

kami romańskimi) lub języka współuczestników. W organizowanych sesjach mogą brać udział studenci, uczniowie (szkolnictwo wyższe, szkoły językowe, licea) i dorośli używający przynajmniej jednego z czterech języków romańskich *Galanetu* jako języka ojczystego lub obcego. Nie jest konieczna znajomość, choćby w stopniu podstawowym, trzech pozostałych języków³⁾.

Celem projektu zainicjowanego w roku 2003 jest wytyczenie nowych szlaków nauczania wielojęzycznego, polegającego na stopniowym zdobywaniu kompetencji językowych. Uczący rozpoczyna od umiejętności receptywnych oraz łączy samokształcenie i naukę pod kierunkiem opiekuna. *Galanet*, koordynowany przez Uniwersytet Stendhala w Grenoble, pojawia się jako kolejna z cennych inicjatyw europejskich, otwierających drogę do wielojęzyczności w zakresie języków romańskich. Partnerami projektu są Uniwersytety w Lyonie, Aveiro, Barcelonie,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Licealnych i Zawodowych nr 1 i języka włoskiego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

²⁾ Polskie tłumaczenie pojęć romańskich *intercompréhension en langues romanes* (fr.), *intercomprensione in lingue romanze* (wł.), które oznacza rozumienie języków romańskich, wykorzystujące ich podobieństwa i pokrewieństwa; termin zaczerpnięty z I. Galiñska-Inacio i in. (2004), *EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*, Aachen, s. 253.

³⁾ Z prezentacji projektu *Galanet* na stronie głównej: www.galanet.be

Madrycie, Cassino i Pizie oraz Uniwersytet w Mons-Hainaut w Belgii, współpracujący w zakresie technologii informacyjnej. *Galanet* nawiązuje do metody EuroComRom, wykorzystując podobieństwo języków i analogie, wiedzę zdobytą podczas nauki języka ojczystego i choćby jednego tylko języka romańskiego a także teksty z dużą liczbą słów, które są podobne do siebie w różnych językach. Metoda EuroComRom i czerpiący z jej założeń *Galanet* pozwalają osiągnąć wielojęzyczność przez koncentrację na kompetencjach receptywnych, które można stopniowo rozszerzyć na kolejne języki rodziny romańskiej.

W projekcie są organizowane sesje *Galanet*, umożliwiające uczestnikom ćwiczenie sprawności rozumienia języków romańskich i mówienia, skoncentrowane wokół wybranego tematu i podzielone na cztery etapy. W sesjach biorą udział ekipy, które nadają sobie nazwę. W sesji może wziąć udział osoba, która została wpisana do którejś z ekip, posiada nazwę użytkownika i hasło, której zdjęcie można zobaczyć w „profilach” i przeczytać jej krótką charakterystykę. Uczestnik ma zapewniony dostęp do tych danych oraz do poczty wewnętrznej i zewnętrznej w wirtualnym pomieszczeniu „moje biuro”, obok „forum”. Określa swój pierwszy (i ewentualnie drugi) język romański, którym będzie się posługiwał. Uzyskuje dostęp do profili uczestników swojej ekipy i czatu grupowego, wchodząc do sąsiadującego „biura ekipy”. Powinien rozejrzeć się po budynku na tyle dobrze, by móc swobodnie się w nim poruszać. Każdą fazę sesji otwiera i zamyka osoba odpowiedzialna za całą sesję. Pierwsza faza to *przetłamanie lodów i wybór tematu*. Podczas wymiany zdań na „forum” uczestnicy poznają się i opiniują propozycje tematów do dyskusji, ewentualnie proponują nowe. Można zaprosić (na cztery różne sposoby) innych uczestników do wymiany zdań w mniejszym gronie, podczas czatu w jednym z „salonów” (czerwonym, niebieskim lub zielonym) lub w „barze”. W czasie całej sesji wystąpienia adresowane do wszystkich uczestników odbywają się na „forum”. Korzystamy również z „biblioteki”, innych pomieszczeń pomocniczych, zaglądamy na „tablicę ogłoszeń”.

Temat do dyskusji wybiera się, po ewentualnym przeformułowaniu, w drodze głosowania, w gronie ekipy, a następnie na „forum”. Drugą fazę stanowi *burza mózgów* – gromadzenie pomysłów i dyskusja nad różnymi aspektami tematu; w tej fazie przygotowuje się rubryki późniejszej relacji prasowej. Potem następuje *dokumentowanie i debata*, podczas której uczestnicy gromadzą dokumenty (znalezione głównie w Internecie), związane z wybranymi zagadnieniami. Załączone w formie plików lub linków materiały stają się przedmiotem dyskusji i wymiany spostrzeżeń z innymi uczestnikami. Ostatnia, czwarta faza to opracowanie prasowego *dossier*. Każda ekipa zajmuje się – pod opieką redaktorów – wybraną rubryką, opisuje i ilustruje jeden aspekt tematu, korzystając z wcześniejszej wymiany zdań, zgromadzonych dokumentów i ilustracji. Odpowiedzialny za sesję zamyka ostatnią fazę i publikuje rezultat pracy ekip, *teczkę prasową*. Od tego momentu jest ona dostępna na stronie głównej. Jest już na niej pięć teczek prasowych, owoców zakończonych sesji na temat romańskiego humoru, zmieniającego się poczucia tożsamości, sposobów uprawiania interkomprehensji oraz języka niewerbalnego. Nie będąc zapisanym można wejść do wirtualnego budynku jedynie jako zwiedzający.

Uczestnictwo w sesji *Galanetu* to przyгода, interesująca z dwóch przynajmniej powodów: językowego i interkulturowego. Podczas sesji uczestnik czyta teksty w językach romańskich, pisze w wybranym języku, aby wypowiedzieć swoje zdanie, zapytać (również o to, czego nie rozumie), czyta powtórnie, zastanawia się nad znaczeniem, domyśla się i interpretuje, ewentualnie doskonalą sprawność rozumienia poza platformą (np. przeglądając związane z tematem materiały w Internecie). Jako przestrzeń komunikacji niesynchronizowanej (z wyjątkiem czatu uczestników, gdzie wymiana zdań występuje natychmiast i w sposób spontaniczny), forum *Galanet* stwarza kontekst, w którym czytanie jest ściśle związane z pisaniem⁴⁾, zatem uczeń lub student może ćwiczyć, niemal naprzemiennie, te dwie ważne sprawności. Dodatkowym atutem zachęcającym do produkcji jest fakt, że

⁴⁾ Ch. Degache, *Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet*, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble 3 (artykuł dostępny na stronie Galanetu, ukaże się w *Synergies Italie* nr 1, revue de didactologie des langues-cultures, GERFLINT – Groupe d'Etudes et de Recherches en Français Langue Internationale)

każda wypowiedź uczestnika może być dowolnie zmieniona, przeformułowana, rozwinięta lub skrócona. Odbiór cudzych wiadomości i odpowiedź na nie kształci kompetencje receptywne i produktywne, a kontakt z użytkownikami różnych języków przyczynia się, w dalszej perspektywie, do rozwoju kompetencji wielojęzycznych. Pomimo pewnych nieuniknionych trudności można więc odnieść znaczne korzyści językowe.

Uczestnictwo w sesji stwarza możliwość doskonalenia sprawności rozumienia i uczenia się języków⁵⁾ w perspektywie otwarcia na ludzi innych kultur dla wzajemnego poznania i ubogacenia oraz poczucia się obywatelem Europy. Sądzę, że odkrycie europejskiego, a nawet szerszego, międzykontynentalnego (uczestnicy z Ameryki Łacińskiej) wymiaru kontaktów językowych jest naszym uczniom i studentom bar-

dzo potrzebne. A mamy przecież wychowanków, którzy władają jednym lub nawet dwoma językami romańskimi i przejawiają rozległe zainteresowania kulturalne. Komunikacja z mieszkańcami innego, czasem odległego kraju, wymiana myśli i interakcje językowe będą miały dobroczynny wpływ na wychowanie w duchu przyjaźni i szacunku dla innych narodów, zwiększą motywację do nauki i dodadzą odwagi w drodze do wielojęzyczności.

(kwiecień 2005)

⁵⁾ Naukę może wspomagać, np. korzystanie z materiałów zgromadzonych na platformie (sala prywatnej nauki „biblioteka”) oraz z płyt towarzyszącego projektu *Galatea*, z zestawami ćwiczeń dla odpowiednio trzech grup użytkowników znających język francuski i chcących opanować umiejętność rozumienia jednego z trzech pozostałych języków romańskich. Multimedialne ćwiczenia *Galatei* rozwijają strategie i techniki rozumienia tekstu pisanego. Prezentacja projektu *Galatea* jest dostępna na stronie głównej *Galnetu*.

Elżbieta Gajek, Paweł Poszytek¹⁾

Warszawa

Projekty językowe eTwinning

Akcja eTwinning programu eLearning jest nową inicjatywą Komisji Europejskiej skierowaną do szkół krajów Unii Europejskiej oraz Norwegii i Islandii. Biura Narodowe eTwinning (tzw. NSSy) udzielają szkołom wszelkiej pomocy w podejmowaniu współpracy z partnerskimi szkołami z zagranicy. Współpraca ta odbywa się przez realizację projektów edukacyjnych, które różnią się od znanych już wszystkim projektów tym, że wykorzystują nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, dzięki którym proces szukania partnerów i realizacji samego projektu jest bardzo sprawny i nie obciążony zbytnią biurokracją.

W ramach Akcji eTwinning szkoły nie otrzymują żadnych dotacji, ale za to mają do dyspozycji wszechstronny portal www.etwinning.net, który jest również prowadzony w języku polskim. Znajdują się na nim wszelkie na-

rzędzia potrzebne do szukania partnerów oraz realizacji projektów łącznie z przykładowymi scenariuszami współpracy międzyszkolnej. Na tym portalu jest też prowadzona usługa *help-desk*, za pomocą której nauczyciele mogą kontaktować się ze specjalistami od wykorzystywania nowoczesnych technologii w dydaktyce. Ci specjaliści podpowiadają nauczycielom, jak realizować ciekawe pomysły i udzielają porad związanych z problemami technicznymi. Na portalu szkoły mogą też umieszczać swoje strony internetowe i tam też są ogłaszane ciekawe konkursy, w których można wygrać bardzo prestiżowe nagrody. Ponadto Narodowe Biura Akcji eTwinning posiadają środki finansowe na prowadzenie szkoleń dla nauczycieli oraz wspomaganie szkół w podjęciu współpracy zagranicznej. Natomiast samo wykorzystanie elektronicznych form współpracy nie wymaga praktycznie więk-

¹⁾ Dr Elżbieta Gajek pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego i ekspertem od wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, Paweł Poszytek jest dyrektorem Biura Narodowego Akcji eTwinning Programu eLearning w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

szych nakładów finansowych ze strony szkoły z wyjątkiem zakupu sprzętu, który obecnie szkoły otrzymują ze środków strukturalnych Unii Europejskiej.

W wyniku działań promocyjnych polskiego Biura Akcji eTwinning oraz aktywności i kreatywności polskich nauczycieli nasz kraj może się pochwalić największą liczbą uczestniczących szkół w Europie. Na portalu www.etwinning.net zarejestrowało się już ponad 600 polskich szkół, z których 91 już znalazło partnerów i realizuje projekty. Poniżej przedstawiamy opisy tych polskich projektów, które dotyczą nauczania języków obcych.

▼ **Przedszkola, szkoły podstawowe**

- ▶ Escuela Infantil Gloria Fuertes, Hiszpania – Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie, Polska

Tytuł projektu: *Zabawa i nauka, Playing and Learning*

Opis: Bardzo małe dzieci stosują angielski w praktyce przedstawiając się, prezentując swój styl życia, rodzinę, pisząc proste zdania o swoich miastach, krajach i świecie wokół nich. To motywuje je do nauki, pozwala rozpoznawać inne zwyczaje i tradycje. Dzieci mają prawo do wybrania legendy, przedstawienia, bajki lub opowiadania, aby przedstawić ją swoim partnerom. Nauczyciele wymieniają przykłady dobrej praktyki i dzielą się metodami przekazywanymi im na kursach dla nauczycieli w obu krajach.

Wynik pracy: Album – książka ze zdjęciami dzieci, wynikami ich pracy, wycieczek, przedstawień, rymowanek dziecięcych i rysunków.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ CEIP La Corredoria, Hiszpania – Szkoła Podstawowa w Mójczy, Polska

Tytuł projektu: *Łączy nas więcej niż przewidujemy: życie widziane oczami jedenastoletka, Sharing more than we expect: life seen by an 11-year-old.*

Opis: Dzieci piszą o świecie, w którym żyją. Przedstawiają się wzajemnie. Opisują swoje miasto, szkołę i życie codzienne w szkole, swoje hobby, wakacje, tradycje i święta. Przedstawiają znanych ludzi i wyjaśniają, dlaczego ich podziwiają. Mimo że tematy przypominają treści programu

nauczania dla dzieci w tym wieku, to fakt, że posługują się one językiem angielskim, czyni cały proces nauki o codziennych sprawach zupełnie różnym. Kontakt z rówieśnikami z innego kraju zmienia u małego ucznia spojrzenie na naukę. Zamiast uczyć się tych samych treści z podręcznika, piszą i czytają prawdziwe listy. Ten projekt można potraktować jako model uczenia języka w tym wieku. Jest dobrze osadzony w programie nauczania, warto więc zauważyć jego wartość dodaną: wzrost motywacji do nauki języka w rzeczywistych kontaktach, wiedzę i doświadczenia międzykulturowe oraz umiejętności techniczne uzyskane podczas systematycznego korzystania z komputerów. Wspólna strona internetowa wydaje się godna polecenia do naśladowania dla następców jako wzór. Jedynie czas projektu wydaje się zbyt krótki na realizację tak szerokości treści.

Wynik pracy: Wspólna strona internetowa.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ Hilmarton Primary, Wielka Brytania – Szkoła Podstawowa w Brzyskorzysławie, Polska

Tytuł projektu: *Chcę poznać Twój kraj! I want to know your country!*

Opis: Dzieci prezentują lokalne tradycje, zwyczaje, muzykę, jedzenie ze swojego regionu i uczą się o kulturze partnerów. Tematy są bardzo obiecujące, co jest mocną stroną tego partnerstwa. Jest też jednak kilka słabych: wynik pracy nie jest jasno określony oraz czas trwania – jeden miesiąc – jest bardzo krótki. Projekt może być widziany jako początek dalszej współpracy.

Wynik pracy: Wszystko, co uda się zrobić.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna.

Języki projektu: angielski, polski.

- ▶ 5th MosCzato Primary school, Grecja – Szkoła Podstawowa nr 15 w Chorzowie, Polska

Tytuł projektu: *Zdrowy styl życia jest wspaniałą zabawą, Healthy lifestyle is great fun*

Opis: Zdrowy styl życia może być źródłem przyjemności. Jest to interesujący temat do nauki, wymiany poglądów na temat rozumienia idei zdrowego stylu życia i wypowiedzania się o niej w sztuce. Wszyscy, nawet najmłodsi, mają bardzo silne własne poglądy, wywodzące się z tradycji rodzinnej i lokalnej, na temat zdrowego stylu życia. Wspólne, pełne zabawy doświad-

czenie edukacyjne rozwija kompetencje lingwistyczne, społeczne i interkulturowe uczniów.

Wyniki pracy: Plakaty, obrazki, listy, prace artystyczne: rzeźby, prezentacje PowerPoint.

Techniki: Konferencja głosowa i wideo, PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna, forum

Język projektu: angielski.

- ▶ Gemeinschaftsgrundschule Theodor, Niemcy – Pandelio vidurine mokykla, Litwa – Zespół Szkół nr 1, Szkoła Podstawowa nr 2 w Łęborku, Polska
Tytuł projektu: *Inne kraje, inne zwyczaje, Andere Länder, andere Sitten*

Opis: Dzieci wymieniają listy dwa razy w miesiącu. Opisują swoją kulturę, tradycje i religię. Co dwa miesiące jest podejmowany inny temat. Uczniowie pracują nad podobnymi tematami z dwiema szkołami, jedną w Niemczech i jedną na Litwie (partnerstwo 13), tworzy to wartość dodaną projektu, czyli promowanie wielokulturowości w edukacji.

Wyniki pracy: Poczta elektroniczna, obrazki, fotografie, strona internetowa.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna.

Język projektu: niemiecki.

- ▶ Základná škola Krompachy, Maurerova, Słowacja – Szkoła Podstawowa nr 2 im. Ignacego Krasickiego w Malborku, Polska

Tytuł projektu: *Uczniowie w Polsce i w Słowacji, Schüler in Polen und in der Slowakei*

Opis: Uczniowie piszą o sobie, opisują swoją klasę, ulubione przedmioty, nauczycieli, zajęcia popołudniowe i miasto. Piszą o wolnym czasie, zajęciach sportowych, wydarzeniach kulturalnych w mieście i przyrodzie w sąsiedztwie. Uczą się przez autentyczną komunikację, natychmiast używają języka, który przyswajają. To partnerstwo tworzy bardzo dobre środowisko do rozwijania kompetencji lingwistycznych, interkulturowych i technicznych.

Wynik pracy: Listy elektroniczne.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna.

Języki projektu: angielski, niemiecki

- ▶ Kapėnų pagrindinė mokykla, Litwa – Szkoła Podstawowa nr 9 im. Józefa Piłsudskiego w Elblągu, Polska

Tytuł projektu: *Przyjaźń pomiędzy uczniami i dzielenie się metodami nauczania, Friendship between schoolchildren and exchanging methodology of teaching.*

Opis: Projekt rozwija zainteresowanie ludźmi z sąsiedniego kraju. Uczniowie poznają się nawzajem, zaprzyjaźniają, w perspektywie mają wizyty w szkole partnerskiej. Nauczyciele świadomie i celowo rozwijają metody nauczania, sami uczą się, jak włączać międzynarodowy, wykorzystujący sieć, schemat współpracy w codzienną praktykę nauczycielską. Jest szansa na wymianę przykładów dobrej praktyki w edukacji.

Wyniki pracy: Czat, poczta elektroniczna, skanowanie zdjęć oraz wysyłanie ich do przyjaciół, pisanie listów okolicznościowych i robienie pocztówek.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ Németh Kálmán Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Węgry – Miejski Zespół Szkół nr 3 w Będzinie, Polska

Tytuł projektu: *Ja i moja mała ojczyzna, Ich und meine kleine Heimat*

Opis: Uczniowie wymieniają informacje o swojej małej ojczyźnie: szkole, mieście, regionie. Znajdują interesujących ludzi i legendy. Pod koniec projektu będą mogli pisać indywidualne listy do swoich partnerów. Rozwijają także kompetencje wielokulturowe, ponieważ podobny projekt jest podjęty ze szkołą w Grecji (partnerstwo 17).

Wyniki pracy: Prezentacje PowerPoint, obrazki, zdjęcia, strona internetowa.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna.

Język projektu: niemiecki.

- ▶ Németh Kálmán Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Węgry – Zespół Szkół nr 1 w Lubiczu, Polska

Tytuł projektu: *Inni, podobni, tacy sami, anders, ähnlich, gleich*

Opis: Uczniowie piszą listy do swoich partnerów raz w miesiącu. Opisują swoją szkołę, system edukacyjny, szkolne i religijne święta, swoje zainteresowania, style życia, dziedzictwo kulturowe, legendy i bajki. Partnerstwo ma na celu budowanie świadomości kulturowej i tolerancji wobec innych kultur. Może pomóc kwestionować powszechne stereotypy. Bezpośrednie spotkanie uczniów może odbyć się pod koniec trwania projektu.

Wynik pracy: Listy zawierające teksty i rysunki.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna.

Język projektu: niemiecki.

▼ Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne

- ▶ 7th Gymnasium of Patras, Grecja – Gimnazjum nr 1 w Lesznie, Polska

Tytuł projektu: *Miejski przewodnik turystyczny; młodzi dla młodych, City tourist guide: the young for the young*

Opis: Uczniowie zbierają i wymieniają informacje, aby przedstawić swoją szkołę, wydarzenia szkolne i swoje miasto. Budują kompetencje interkulturowe w autentycznym środowisku nauki.

Wyniki pracy: Strona internetowa, prezentacje PowerPoint.

Techniki: MP3, PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, wideo konferencja, Systemy Zarządzania Nauką, wirtualne środowisko, społeczność i klasy, publikacja internetowa, poczta elektroniczna

Języki projektu: angielski, niemiecki, grecki, polski.

- ▶ Masarykova obchodni akademie, Rakovník, Czechy – Gimnazjum nr 13 w Rybniku, Polska

Tytuł projektu: *Wzajemne zrozumienie, Mutual Understanding*

Opis: W projekcie uczniowie przeciwstawiają się stereotypom dotyczącym mieszkańców kraju partnerskiego w e-Twinning oraz uczą się więcej o codziennym życiu swoich partnerów.

Wynik pracy: Zbiór stereotypów opublikowany na stronie internetowej.

Techniki: MP3, PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna

Język projektu: angielski.

- ▶ Lycée St Felix, Francja – Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Gdańsku, Polska

Tytuł projektu: *Oddaleni, ale podobni, Far away but similar*

Opis: Nantes i Gdańsk są od dawna miastami portowymi. Zarówno ich korzenie, jak i etapy rozwoju są podobne. Jednak dziedzictwo historyczne miało wpływ na różne przejawy życia uczniów w obu miastach. Uczniowie rozwijają świadomość obywatelstwa europejskiego. Uczą się, jak rozpoznawać podobieństwa i różnice i jak wykorzystywać tę wiedzę przeciwko ksenofobii i nietolerancji.

Wynik pracy: Czasopismo internetowe.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna, forum.

Język projektu: angielski.

- ▶ Heinrich-Heine-Schule, Niemcy – Gimnazjum nr 1 w Łęborku, Polska

Tytuł projektu: *Różne kultury – różne tradycje, Different cultures – different traditions*

Opis: Uczniowie poznają się wymiając listy elektroniczne. Uczą się więcej o kraju sąsiedzkim i jego tradycjach. Rozwijają tolerancję wobec innych kultur i stają się bardziej wrażliwi na inne style życia.

Wyniki pracy: Prezentacje PowerPoint, informacje na stronie internetowej szkoły.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacje internetowe, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ IIS „Pietradefusi”, Włochy – Gimnazjum nr 1, Polska

Tytuł projektu: *Ty i ja, obywatele Europy, You and me, European citizens*

Opis: Uczniowie przygotowują turystyczno-kulturalny przewodnik internetowy z opisem regionu dla swoich partnerów w stylu, który nastolatki lubią i akceptują, aby pomóc im docenić zwyczaje, sztukę, literaturę, naturalne piękno regionu. Poszukują kwestii, które jednoczą, aby przezwyciężyć nieporozumienia i uprzedzenia. Ponadto wybierają teksty kilku współczesnych pisarzy do czytania i interpretacji dla swoich partnerów. Przygotowują także dla nich do czytania rozdziały powieści współczesnego autora. Planowana jest długoterminowa kontynuacja partnerstwa.

Wyniki pracy: Turystyczno-kulturalny regionalny przewodnik internetowy, antologia współczesnych tekstów.

Techniki: Konferencja głosowa, PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ ITAS „Grazia Deledda”, Włochy – Gimnazjum nr 6 im. Orłąt Lwowskich w Bielsku-Białej, Polska

Tytuł projektu: *Nasza codzienność, Il nostro quotidiano*

Opis: Uczniowie zbierają i przedstawiają materiały opisujące ich życie codzienne oraz codzienne czynności i zwyczaje partnerów. Przygotowują się do spotkania możliwego w przyszłości.

Wyniki pracy: Prezentacje PowerPoint, fotografie.

Techniki: Poczta elektroniczna, PowerPoint.

Języki projektu: niemiecki, angielski, francuski.

- ▶ Srednja Elektro In Strojna Šola Kranj, Słowenia – Zespół Szkół Techniczno-Ekonomicznych w Skawinie, Polska

Tytuł projektu: *Klasa wirtualna, Virtual Classroom*

Opis: Uczniowie wymieniają informacje o historii swoich miast, ich pomnikach, zwyczajach i strojach regionalnych.

Wyniki pracy: Strona internetowa „Klasa wirtualna”, kwizy.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, Systemy Zarządzania Nauką, wirtualne środowisko, społeczności i klasy, publikacja internetowa, poczta elektroniczna

Język projektu: angielski.

- ▶ Apostolos Varnavas Lyceum, Cypr – Gimnazjum nr 8 w Gorzowie Wielkopolskim, Polska

Tytuł projektu: *Rycerze europejscy – od literatury średniowiecznej do fantastycznej, European knights – from medieval to fantasy literature*

Opis: Uczniowie prezentują najstynniejszych rycerzy w historii literatury narodowej. Uczą się wielu historycznych opowieści i nieznanych wcześniej bohaterów. Obserwują, jak kształtował się wzór idealnego rycerza w historii i literaturze. Porównują tworzenie się wizerunku idealnego rycerza w różnych kulturach. W tym partnerstwie uczniowie nie tylko zaprzyjaźniają się z rycerzami historycznymi lub z krainy fantazji, ale także ze sobą nawzajem. Pozwala to na poznanie dokumentów i źródeł historycznych oraz metod używanych w badaniach historycznych. Zbieranie informacji na ten temat, wybieranie najstynniejszego średniowiecznego rycerza narodowego, przedstawienie go jest wielką okazją do refleksji nad wspólnymi i regionalnymi korzeniami współczesnej kultury. Tworzenie listy zamków średniowiecznych i ich pozostałości z kolekcją fotografii i związanych z nimi opowiadań, może być fascynującą podróżą w czasie i kulturze.

Wyniki pracy: Opis idealnych lub sławnych rycerzy, obrazki, wystawa, strona internetowa, fotografie, opowiadania.

Techniki: PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna.

Język projektu: angielski.

- ▶ Escola Secundária com 3º Ciclo de Camilo Castelo Branco, Portugalia – Gimnazjum nr 10 w Kaliszu, Polska

Tytuł projektu: *Wymiana listów, Briefaustausch*

Opis: Uczniowie wymieniają informacje o kulturze i tradycjach w swoich krajach. Opisują swoje style życia i rodziny. Dzielą się opiniami o problemach nastolatków.

Wyniki pracy: Listy i poczta elektroniczna.

Techniki: Publikacja internetowa, poczta elektroniczna

Język projektu: niemiecki.

- ▶ Elsterschloss-Gymnasium, Niemcy – Gimnazjum 10 w Kaliszu, Polska

Tytuł projektu: *Gimnazjum nr 10 Kalisz*

Opis: Uczniowie uczą się wzajemnie o sobie opisuując swoją szkołę i życie szkolne. Prezentują także swój styl życia.

Wyniki pracy: Listy i poczta elektroniczna.

Techniki: Czat, poczta elektroniczna.

Języki projektu: niemiecki, angielski, francuski.

- ▶ Pleincollege Bisschop Bekkers, Holandia – II Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kędzierzynie Koźlu, Polska

Tytuł projektu: *Współpraca po francusku, Collaboration en français.*

Opis: Uczniowie porównują swoje style życia, gusta i systemy edukacyjne. Uczestnictwo w projekcie przygotowuje uczniów do wizyty w partnerskiej szkole.

Wyniki pracy: Strony internetowe, listy elektroniczne, wideo konferencje.

Techniki: Konferencja głosowa, PowerPoint, wideo, obrazki i rysunki, wideo konferencja, Systemy Zarządzania Nauką, wirtualne środowisko, społeczności i klasy.

Język projektu: francuski.

- ▶ Jakob-Grimm-Schule Rotenburg F, Niemcy – Liceum Ogólnokształcące nr 7 w Szczecinie, Polska

Tytuł projektu: *Wymiana uczniów, Schüleraustausch*

Opis: Poznawanie kultury partnerów wydaje się być dobrym przygotowaniem do wspólnej wizyty w Berlinie. To partnerstwo jest kontynuacją projektu „Wspólne wydawanie czasopisma”.

Wynik pracy: Albumy.

Techniki: Poczta elektroniczna, forum.

Język projektu: niemiecki.

- ▶ Oriveden Keskuskoulu, Finlandia – Gimnazjum nr 3 w Myśłowicach, Polska

Tytuł projektu: *Być młodym w Europie w 2005, To be young in Europe in 2005*

Opis: W celu poznania się i kontaktowania uczniowie korzystają ze środowiska nauki Moodle, dostępnego w szkole fińskiej. To przygotowuje ich do uczenia się online przez całe życie. Rozwijają sprawności techniczne i strategie uczenia się online oraz zdobywają doświadczenie współpracy w grupach międzynarodowych. Tym sposobem zwiększają tolerancję i wzajemne zrozumienie.

Wynik pracy: „virtual book” <http://www.orivedenkoulut.net/moodle/>.

Techniki: Systemy Zarządzania Nauką, wirtualne społeczności i klasy, publikacja internetowa, poczta elektroniczna, forum
Język projektu: angielski.

Zapraszamy wszystkich nauczycieli do odwiedzenia portalu www.etwinning.net oraz strony internetowej polskiego Biura Akcji eTwinning www.e-learning.org.pl.

(sierpień 2005)

Przypominamy o naszym konkursie

Szanowni Państwo

Przypominamy o konkursie. Wiąże się on z osobą ucznia, z wiarą, którą ma on w siebie, że wszystkiego jest się w stanie nauczyć, że czerpie radość z tej nauki i że satysfakcja z kolejnego sukcesu dodaje mu nowych sił i nowej wiary do pokonywania następnych, coraz trudniejszych progów wiedzy.

Ktoś powie, tworzymy szkołę utopijną – nie ma takich uczniów i nie ma takich sytuacji. My twierdzimy, że jednak są. Są nie tylko nauczyciele pasjonaci, zarażający swym entuzjazmem i głodem wiedzy. Są również tacy uczniowie, którzy często „budzą” nauczyciela, bo ciągle im mało tego, co jest na lekcjach – chcą więcej i wymagają od nauczyciela więcej.

Zatytułowaliśmy nasz konkurs:

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

O tym, że zapamiętujemy szybciej i łatwiej to, do czego sami dojdziemy – wiemy wszyscy. O indywidualizacji nauczania napisano bardzo dużo prac, ale ciągle jest to temat na nowo odkrywany. Każdy uczeń ma swój specyficzny styl uczenia się, związany z jego osobowością, z pokonywaniem własnych ograniczeń, z podejściem do świata, z warunkami zewnętrznymi. Czy znamy naszych uczniów? Czy ułatwiamy im naukę? Czy podpowiadamy im, jak można się uczyć mądrzej? Jak wykorzystać ich talent i zdolności? Czy tym mądrym, w ogóle jesteśmy potrzebni?

Takich pytań można sformułować znacznie więcej, zatrzymajmy się jednak tylko na tych. Napiszcie nam Państwo o waszej indywidualnej pracy z uczniem w licznych klasach – z uczniem mającym trudności w nauce, tym przeciętnym, dobrym i wybijającym się. Jak go inspirujecie, jak mu pomagacie i jak nie gubicie talentów?

Oprócz warunków konkursu, które przypominamy poniżej, mamy dla Państwa nowość. Nasi laureaci zostaną przez nas zgłoszeni do nagrody European Language Label 2005 dla indywidualnych nauczycieli, których cechuje oryginalność, twórczość i entuzjazm w nauczaniu języków (patrz: www.socrates.org.pl).

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2005 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Hanna Rogowska–Olejniczak, Małgorzata Gonkowska¹⁾
Zespół Szkół nr 1 w Lubiczu

Spotkanie z cudzoziemcem. Europejskie portfolio językowe dla klas 0 – III

W marcu 2005 r. Szkoła Podstawowa nr 2 w Lubiczu przystąpiła do pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla klas 0–III*.



Dzieciom bardzo spodobała się idea odnotowywania własnych przeżyć i doświadczeń związanych z nauką języków i niezwykle zmotywowała je do pracy. Szczególnie chętnie brały udział w spotkaniach z „żywym” językiem. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są bardzo ciekawe świata i otwarte na nowe doznania, a nasza szkoła stwarza sytuacje, w których mogą coraz częściej kontaktować się z cudzoziemcami. Za pośrednictwem Komitetu Lokalnego AIESEC (Międzynarodowe Stowarzyszenie Studentów Nauk Ekonomicznych) Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu zaprosiliśmy do nas studenta – Hindusa, uczestnika Międzynarodowego Programu Wymiany Praktyk. Nasz gość o imieniu Amit spotkał się z młodszymi dziećmi w czasie zajęć języka angielskiego. Opowiedział o Indiach, zwyczajach mieszkańców, przy-

bliżył kilka podstawowych informacji o tym egzotycznym dla nich kraju. Uzyskanymi informacjami uczniowie mogli uzupełnić niektóre strony *Portfolio*. Językiem komunikacji był język angielski. Korzystaliśmy z pomocy tłumaczki, ponieważ uczniowie uczą się angielskiego zaledwie od kilku miesięcy. Oto jak przebiegała nasza lekcja.

▼ We learn about India

Temat: *We learn about India* (Poznajemy Indie)

Czas: 45 minut

Cele:

- ▶ uczeń rozwija w sobie tolerancję wobec innych kultur oraz chęć ich poznawania,
- ▶ poznaje podstawowe informacje o Indiach,
- ▶ wie, że *Księga dżungli* to hinduska bajka,
- ▶ potrafi powiedzieć *dzień dobry* w hindi.

Wprowadzenie: Nasz gość przedstawia się dzieciom, każde z nich podaje również swoje imię i mówi, co najbardziej lubi robić. Następnie, by lepiej się poznać i „przetępać lody”, dzieci śpiewają Amitowi polską piosenkę, a Amit śpiewa dla nich w hindi.

Praca z *Portfolio*:

- ▶ Uczniowie otwierają *Biografię językową* na stronie, na której – przy pomocy praktykanta – przepisują z tablicy napisane przez niego imię po hindusku²⁾.

¹⁾ Hanna Rogowska-Olejniczak jest nauczycielką języka angielskiego a Małgorzata Gonkowska języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 w Lubiczu.

²⁾ W wersji pilotażowej *Europejskiego portfolio językowego* jest to strona 25.

Moje spotkania



Rozmawiałem już z cudzoziemcem tak

Pochodził on/ona z (kraj)
 Spotkałem go w (gdzie?)
 Rozmawialiśmy w języku

Pochodził on/ona z (kraj)
 Spotkałem go w (gdzie?)
 Rozmawialiśmy w języku

- ▶ Nauczycielka rozdaje małe flagi, które uczniowie wklejają na odpowiednią stronę *Biografii językowej*, uzupełniając w ten sposób informacje o Indiach.
- ▶ Uczniowie uczą się mówić *dzień dobry* w hindi i zapisują pozdrowienie w *Biografii językowej* alfabetem łańskim.

Praca z kartami pracy:

- ▶ dzieci otrzymują przygotowane przez nauczycielkę karty pracy, na których zapisują informacje o Indiach podane przez praktykanta: języki Indii, stolica, najdłuższa rzeka, waluta i inne, o które zapytają.

Karta pracy: Indie



- ▶ Nauczycielka języka rozdaje małe mapki Indii, student na dużej mapie pokazuje swój kraj, jego stolicę (uczniowie odszukują ją na swoich mapkach i podkreślają) oraz opowiada o klimacie Indii.



Zakończenie:

- ▶ Amit opowiada, co warto zobaczyć w Indiach, pokazując różne zdjęcia.
- ▶ Uczniowie uzupełniają rubrykę: *Co warto zobaczyć?* w *Biografii językowej*.
- ▶ Wszyscy pozują do pamiątkowego zdjęcia.

Uczniom bardzo podobała się lekcja z cudzoziemcem, szczególnie, że pochodził z tak egzotycznego kraju. Bardzo chętnie brali udział w wszystkich zadaniach i często się zgłaszali. Chętnie słuchali bajki, a ponieważ większość z nich już ją znała, przyłączyli się do jej opowiadania. Otrzymanymi mapkami oraz kartami pracy wzbogacili swoje *Dossier*.

Pilotaż polegał na przetestowaniu podanych w *Portfolio* zadań i ćwiczeń. Te, które wykonaliśmy na zajęciach z cudzoziemcem, okazały się dla uczniów bardzo przydatne.

(czerwiec 2005)

- ▶ Amit opowiada dzieciom jedną z bajek z *Księgi dżungli*, uczniowie uzupełniają stronę *Biografii językowej*, na której można wpisać imię bohatera bajki – Mowgli – i rysują jego portret.
- ▶ Amit opowiada uczniom o fladze Indii i o symbolice jej kolorów:



Dlaczego zainteresowałam się *Europejskim portfolio językowym*?

Wszyscy zdajemy sobie sprawę, jak ważną rolę odgrywają języki obce we współczesnym świecie i jak istotna jest ich bardzo dobra znajomość. Od kilku lat obserwuję zwiększającą się liczbę osób dorosłych podejmujących naukę języków obcych. Również od kilku lat mam niestety okazję zauważać w szkole, w której pracuję, spadającą motywację młodzieży do nauki języków. Jest to tym smutniejsze, że jedynie nieliczni uczniowie (mam tu na myśli uczniów, którzy są zdolni i mogliby wiele osiągnąć) chcą się uczyć dla siebie, pozostali pragnęliby wynieść ze swojej nauki korzyści typowo materialne, a pochwała nauczyciela i dobry stopień w dzienniku to za mało, aby motywować ich do pracy. Jak sami mówią – „nie chce im się, bo nic z tego nie mają”.

Wydawać by się mogło, że młodzież gimnazjalna powinna mieć świadomość tego, że żyjemy w czasach globalizacji, w nowych unijnych realiach i że bez znajomości przynajmniej jednego języka obcego trudno im się będzie odnaleźć w „dorosłym” świecie – niestety, w większości przypadków tak nie jest. Zaczęłam więc zastanawiać się, w jaki sposób zwiększyć motywację uczniów i jak im pokazać, że z nauki języka obcego wynika jednak dla nich coś korzystnego, wbrew temu, co mówią. Jednocześnie pragnęłam znaleźć sposób na to, aby uczynić moich uczniów bardziej świadomymi swojego procesu uczenia się i pokazać im, że proces ten oraz jego efekty zależą w dużym stopniu od nich samych.

W zeszłym roku szkolnym po raz pierwszy natknęłam się na informacje o *Portfolio językowym* jako cennej pomocy dydaktycznej w procesie nauczania języków obcych. Przyjrzałam się mu dokładnie i pomyślałam, że być może samodzielne rejestrowanie swoich postępów językowych, osiągnięć i sukcesów oraz wyznaczanie sobie celów do dalszej nauki jest tym, czego potrzebują uczniowie. Wydaje mi

się ono tym bardziej pożyteczne, że oprócz odnotowania sukcesu ucznia w nauce języka obcego uświadamia mu, że język to nie tylko nauka w szkole, ale również poznawanie kultury innych krajów, że język obcy nie występuje tylko w podręcznikach szkolnych, ale i w naszym bezpośrednim otoczeniu, w mediach, w literaturze. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że uczeń zbiera wszystkie materiały związane z uczeniem się przez niego języków obcych w jednym miejscu i zarówno on sam, jak i jego rodzice czy opiekunowie, będą mogli na bieżąco śledzić jego osiągnięcia, a sam uczeń będzie mógł pochwalić się swoim *dossier*, na przykład poszukując dla siebie dobrej szkoły średniej.

Spotkałam się gdzieś z opinią, że *Portfolio* nie ma sensu, bo uczeń samodzielnie ocenia swoje postępy w nauce, a więc może to robić nie do końca uczciwie. Myślę jednak, że osoby uczące języka mają tu ogromną rolę do spełnienia. Należy przede wszystkim pokazać uczniowi, jak należy pracować z *portfolio* i w pełni uświadomić mu ideę tej publikacji oraz fakt, że to, co się w nim znajdzie i czy zechce to komukolwiek pokazać, zależy wyłącznie od niego. Nauczyciel będzie mógł zachęcać ucznia do prowadzenia *Portfolio*, a jednocześnie będzie mógł w nim potwierdzić poziom znajomości języka. Jestem pewna, że uczeń, który oceni swoje umiejętności niezgodnie ze stanem faktycznym, nie poprosi nauczyciela o takie potwierdzenie; jednocześnie będzie wiedział, że podpis nauczyciela poświadczający to, co zostało zarejestrowane w *Portfolio*, stąd można przypuszczać, że jeżeli będzie chciał użyć *Portfolio* do potwierdzenia poziomu swojej wiedzy, będzie prowadził je rzetelnie.

Jutro wejdę na zajęcia do klas pierwszych i rozdám im *Portfolio*. To będzie początek nowej przygody z nauką języków obcych i spora zmiana dla szkoły. Mam nadzieję, że moje ko-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. J. A. Maklakiewicza w Mszczonowie.

leżanki i koledzy – nauczyciele języków – nie uznają, że *Portfolio* będzie dla nich dodatkowym obciążeniem. Mam również nadzieję, że *Portfolio* uczyni naszych uczniów bardziej świadomymi swoich celów edukacyjnych i sukcesów na drodze do ich realizacji.

(wrzesień 2005)

▼ Postscriptum do artykułu

Portfolio w klasach pierwszych działa! Jeszcze nigdy nie mieliśmy tak wielu uczniów

chętnych do wzięcia udziału w różnych konkursach językowych, nawiązania korespondencji z kolegami z zagranicy, wykonywania różnego rodzaju dodatkowych projektów. Uczniowie przychodzą prosząc o pomoc w redagowaniu zawartości *Portfolio*, pytają, czy mogą daną rzecz do niego włożyć i widać, że zależy im na zbudowaniu czegoś naprawdę dużego. Miejmy nadzieję, że to nie jest chwilowy entuzjazm z ich strony, i że praca z *Portfolio* będzie się rozwijać.

(październik 2005)

Marlena Rowińska¹⁾

Warszawa

Ireland, Ireland, You Are a Lady²⁾

► O kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej słów kilka

Zgłębianie kultury i języka kraju innego niż ojczysty przyczynia się do lepszego uświadomienia sobie własnej tożsamości. Takie przesłanie niesie *Europejski system opisu kształcenia językowego*³⁾ – dokument Rady Europy, który promuje szacunek dla różnorodności językowej oraz czerpanie doświadczeń z odmienności innych kultur. W rozdziale szóstym o uczeniu się i nauczaniu języka cały podrozdział poświęcono kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Świadczy to o tym, jak duży nacisk kładzie Rada Europy na pogłębianie wiedzy na temat innych kultur. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa sprzyja rozwojowi wrażliwości językowej i komunikacyjnej, a ponadto doświadczenie, które płynie z różnojęzyczności i różnokulturowości, przynosi uczącemu się następujące korzyści:

- wykorzystuje jego wrodzone umiejętności socjolingwistyczne i pragmatyczne, przez co umożliwia ich dalszy rozwój,

- prowadzi do lepszego postrzegania przez niego ogólnych i specyficznych dla danych języków aspektów struktury językowej,
- przez swój charakter poszerza jego wiedzę na temat sposobów uczenia się i zwiększa skłonność do nawiązywania kontaktów z obcymi osobami w nowych sytuacjach⁴⁾.

► W drodze do Irlandii

Przeglądając program nauczania języka angielskiego, który obowiązuje w mojej szkole, postanowiłam na dłużej zatrzymać się „w Irlandii” – anglojęzycznym kraju Europy. Podręcznik dla klas szóstych przewiduje jedną lekcję na powyższy temat. To za mało, by uczniowie mogli „doświadczyć” innej kultury, poczuć jej „zapach”, dotrzeć do źródeł, pojąć ją, zasmakować w niej, a może i polubić choć trochę, jeśli w ogóle nie oszaleć na jej punkcie! O Irlandii dużo się ostatnio mówi, czyta,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 94 w Warszawie. Brała udział w naszym Konkursie 2004: *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

²⁾ Parafraza znanej piosenki irlandzkiej *Limerick, Limerick, You Are My Lady* autorstwa O'Shaughnessy.

³⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN, rozdział 6: *Uczenie się i nauczanie języka*, s. 115.

⁴⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN, s. 117-118.

pisze⁵⁾. W związku z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej kolejny raz przypominamy sobie o świętym Patryku czy spotykamy się w pubie przy irlandzkiej muzyce i czarnym piwie. I coś nas intryguje... Jakaś niewyjaśniona do dziś historia, tajemnicze celtyckie pismo, inspiracja dla twórców mglistych baśni...? O co w tym wszystkim chodzi? – pytają młodzi ludzie. A jeśli pytają, to jest szansa na wzbogacenie ich wiedzy. Tak narodził się pomysł na Irlandię...

Postanowiliśmy poznać ten kraj podejmując pracę projektową i organizując konkurs wiedzy o Irlandii. Naszym celem było:

- ▶ poznanie innej kultury europejskiej,
- ▶ pogłębienie motywacji do samokształcenia,
- ▶ próba samodzielnego wyszukiwania i selekcjonowania informacji,
- ▶ sprawdzenie wiedzy o Irlandii.



Program minimum

Cały projekt zatytułowany IRLANDIA składał się z programu fakultatywnego (były w nim propozycje o różnej skali trudności pod względem językowym) oraz z minimum obowiązującego wszystkich szóstoklasistów. Program minimum obejmował dwie godziny lekcyjne. Pierwsza była poświęcona wiadomościom o Irlandii, zaczerpniętym z podręcznika i rozszerzonym przez uczniów, druga była nauką języka irlandzkiego, która zarówno dla mnie, jak i dla moich uczniów była sporym wyzwaniem. Dla mnie dlatego, że nie znam języka irlandzkiego i musiałam się nauczyć specjalnie na tę lekcję – korzystając z Internetu i prasy – wybranych zwrotów oraz wyrażań. Dla moich uczniów z kolei wyzwaniem było uczenie się języka irlandzkiego po angielsku, a więc uczenie się jednego języka obcego za pomocą drugiego języka obcego. Najślabi uczniowie nie byli zachwyceni – jeszcze nie opanowali jednego języka, a już padła propozycja, by uczyć się następnego... Znając ich podejście, zapowiedziałam, że jedyne, czego od nich wymagam to aktywności na lekcji – po dzwonku mogą o ca-

łej przygodzie z językiem irlandzkim po prostu zapomnieć.

Tak więc powitałam moich uczniów zwrotem *Cead míle failte*⁶⁾. Niesamowitym odkryciem dla tych młodych ludzi było to, że Irlandia ma swój własny język. Po pięciu minutach nauki nowych zwrotów i wyrażań w klasie zapanowała konsternacja. Wkrótce jednak pojawił się uśmiech i zaczęliśmy się dobrze bawić, a po pół godzinie połowa z nich próbowała już mówić po irlandzku. Na szczęście, gdy zaczęły pojawiać się trudniejsze pytania, zadzwonił dzwonek...



Progarm fakultatywny

Ambitni i zainteresowani tematem uczniowie postanowili dogłębniej poznawać Irlandię. Zaplanowaliśmy:

- ▶ czytanie tekstów w oryginale (wiersze, piosenki),
- ▶ poznawanie tradycji, zwyczajów i życia codziennego (taniec, ubiór, pub),
- ▶ czytanie opracowań historycznych, przewodników geograficznych,
- ▶ pracę z mapą,
- ▶ dalsze zaznajomianie się z językiem irlandzkim.

Zaplanowaliśmy konkurs, który składał się z testu, pracy plastycznej, występu na żywo i filmu.



Test

Pierwszą konkurencją był test – jak na szkołę podstawową – na bardzo wysokim poziomie. Zaprosiłam do niego najlepszych uczniów. Nagrodą było podniesienie oceny aż o jedną na koniec roku. Dzięki temu postawiłam więcej piątek i szóstek. Wiedziałam, że eksperymentuję stawiając wysoko poprzeczkę. Wymagałam nie tylko dobrej znajomości języka angielskiego, ale i rzetelnego przygotowania z obszernego tematu. Podałam jedynie hasła do zgłębienia oraz następujące źródła:

⁵⁾ patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 6/2003, *Języki Obce w Szkole* nr 2/2004.

⁶⁾ *One hundred welcomes* – forma ciepłego powitania w Irlandii.

- ▶ literatura: *Ireland's Past and Present* (2003), wyd. Świat Języka Angielskiego (z kasetą), *Ireland* (2001), OUP.
- ▶ czasopisma: *Świat Języka Angielskiego* nr 1/2004 (70)
- ▶ strony internetowe:
 - www.irishsongs.com
 - www.eirefirst.com
 - www.gaelicscottish.com
 - www.tcd.ie/Library/Visitors/kells.htm
 - www.discivernorthernireland.com
 - www.irelandseye.com
 - www.tolkienonline.com
 - www.irishroots.org
 - www.reconstructinghistory.com
 - www.geocities.com.

Test składał się z dwudziestu czterech pytań dla każdej z grup. Była w nim możliwość wielokrotności odpowiedzi i punkty ujemne. Do wielkiej próby podeszło 17 osób. Kilka z nich osiągnęło 85 % możliwych punktów. Nie oczekiwałam, że zdobędą tak dobre wyniki. Rezultat jest dla mnie znakiem, że od uczniów naprawdę można wiele wymagać, bo są w stanie nauczyć się więcej niż oczekuję, a nawet są w stanie zaskoczyć samych siebie.

Oto przykładowe zadania testowe:⁷⁾

- 1 *Eriu* was:
 - a) in Irish Celtic mythology, Eriu was the goddess who gave her name to Ireland.
 - b) it was the name of the holy river of Ireland.
 - c) the name of the first king of Ireland.
- 2 *The Druids*:
 - a) is the most popular pop group in Northern Ireland now.
 - b) is the name of the typical Irish food.
 - c) were the most learned people in the Middle Ages in Northern Ireland.
- 3 The Irish popular musicians are:
 - a) U2, Enya, The Kelly Family.
 - b) Marillion, Deep Purple, Sting.
 - c) Roxette, Abba, Lena Philipsson.
- 4 The official name – *United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* exists from year:
 - a) 1922.
 - b) 922.
 - c) 2000.
- 5 The longest river of Ireland is called:
 - a) Shannon.
 - b) Vistula.
 - c) Thames.
- 6 *Bean-sidhe* in Gaelic means:
 - a) Banshee – the Irish fairy.

- b) a kind of bean growing in Ireland.
- c) Irish kind of juice.
- 7 The Irish migrated to America because:
 - a) the English invaded their country and the protestants didn't like the Irish catholics.
 - b) of the great hunger.
 - c) they wanted to learn American.
- 8 *Bean* in Gaelic language means:
 - a) car.
 - b) house.
 - c) woman.
- 9 The Irish national anthem is entitled:
 - a) the Victory.
 - b) the Soldier's Song.
 - c) God Bless Ireland.
- 10 *Tara*:
 - a) was the seat of the high kings of Ireland.
 - b) was the centre of prehistoric civilization in Ireland.
 - c) Is the name of the first queen of Ireland.
- 11 The currency of Ireland is:
 - a) pound.
 - b) euro.
 - c) dolar.
- 12 *Brendan* is the name of:
 - a) Irish whiskey.
 - b) a leather boat.
 - c) an Irish car mark.
- 13 *Dia dhuit* in Celtic means:
 - a) a hundred thousand welcomes (to you).
 - b) good morning.
 - c) good luck!

▼ Praca plastyczna

Także ci, którzy wykonywali pracę plastyczną, wiele się nauczyli. Przygotowanie projektów na wybrany temat zajęło im dużo czasu. Prace były na wysokim poziomie. Każda z nich odkrywała nową kartę kultury irlandzkiej przedstawionej w ciekawy sposób. Widać było, że autorzy prac „przyłgnęli” do wybranego tematu, a Irlandia stała im się mniej odległą.

▼ Występ na żywo

Uczniowie cieszący się dobrą dykcją mieli możliwość popisania się recytacją wybranego wiersza o tematyce irlandzkiej. Najczęściej recytowano szlagier muzyczny O'Shaughnessy *Limerick, Limerick, You Are My Lady*. Nie wystarczyło jednak opanować poszczególnych strof.

⁷⁾ Elementy podkreślone są odpowiedziami.

Trzeba było oddać ducha podmiotu lirycznego, a więc zagłębić się w historię Irlandii oraz intencje autora. Nie było to łatwe zadanie, jednak pasjonaci poradzili sobie bez trudu. A wybrany przez nich fragment irlandzkiej poezji będzie przez nich pamiętany przez lata.

▼ Film

Najbardziej pasjonującym przedsięwzięciem okazało się nakręcenie filmu. Uczniowie mieli na przygotowanie dwa miesiące, mogli to zrobić indywidualnie lub grupowo. Film miał być krótki i ciekawy. Jak się okazało, twórczość dwunastolatków nie zna granic. W czterech filmach, które wpłynęły na konkurs wykorzystano elementy historii, geografii, tańca, plastyki, muzyki, gotowania. Ujęto je w formie kwizu, filmu podróżniczego, reklamy, gotowania w terenie, nauki tańca irlandzkiego, wywiadu z gwiazdą oraz wizyty kuzynki z Londynu w pewnym domu. Ci, którzy podjęli się tego wyzwania, mówili, że od dawna pragnęli nakręcić film.

Dopiero po dobraniu się w grupy i zetknięciu się z kamerą, zaczęli wymyślać scenariusz. Poszło „z górki”, bo tak właśnie jest z fascynującymi zajęciami w grupie: było mnóstwo pomysłów, no i znalazł się ktoś, kto nadawał się do prowadzenia programu i taki, kto wykazał się innymi talentami, niekoniecznie językowymi. Każda osoba czuła się potrzebna, a takie poczucie sprzyjało rozkwitowi twórczości. „Aktorzy” nie poznawali samych siebie na ekranie telewizora. Niektórzy chowali się pod ławkę, słysząc po raz pierwszy w życiu, jak mówią w języku angielskim. Smutno robiło się tym, którzy wcześniej nie mieli ochoty czy odwagi na takie „wygłupy”. Zazdrościli swoim kolegom przede wszystkim dobrej zabawy. Żałowali, bo coś stracili...

▼ Ewaluacja

Prace plastyczne były oceniane wraz z nauczycielem plastyki, filmy oceniali sami

uczniowie, natomiast popisy na żywo podlegały opinii jury składającego się z kilku nauczycieli. W przedsięwzięciu wzięło udział 53 uczniów. Wszyscy laureaci zostali nagrodzeni dyplomami oraz nagrodami książkowymi ufundowanymi przez wydawcę naszych podręczników. Na pytanie, co by uczniowie zmienili czy dodali jako konkurencję do tego projektu, odpowiedzieli, że zabrakło im irlandzkich dań regionalnych oraz zapowiedzianego wcześniej pokazu i nauki tańca irlandzkiego (zaproszony zespół niestety nie dojechał).

▼ Wnioski

Projektem IRLANDIA przyczyniłam się do kształcenia u moich uczniów kompetencji interkulturowej. Jako projekt interdyscyplinarny łączył w sobie elementy kulturowe, historyczne, geograficzne i polityczne. Rozbudził w uczestnikach pragnienie poznawania innych kultur na różne sposoby. Uczniowie przekonali się, że niekoniecznie trzeba odwiedzić jakiś kraj, by go doświadczyć. Spostrzegli, że języka obcego nie trzeba uczyć się tylko z podręcznika, że jest on wokół nas, tylko trzeba umieć to dostrzec. Pogłębili umiejętność korzystania z dokumentów i tekstów autentycznych oraz umiejętność czytania mapy.

Dla mnie, jako nauczycielki języka angielskiego, powyższe przedsięwzięcie było i jest ogromnym wyzwaniem. Było – ponieważ sama musiałam się wiele nauczyć. Dowiedziałam się czegoś więcej na temat Irlandii zarówno przygotowując zadania konkursowe, jak i od samych uczniów. Niezwykłym doświadczeniem było wspólne poznawanie obcego nam języka. Wiele radości przyniosło też oglądanie filmów. Na pewno poznaliśmy się lepiej dzięki temu przedsięwzięciu. Jest – bo trudno teraz zachęcić uczniów do siedzenia w ławkach i uczenia się z podręcznika.

Myszę już o nowych projektach...

(listopad 2004)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.codn.edu.pl

Metody aktywizujące na lekcjach języka niemieckiego i nie tylko

Metody aktywizujące stosowane na lekcjach języka niemieckiego pełnią bardzo ważne role: urozmaicają lekcje, wprowadzają ruch i dynamikę, co skutecznie przeciwdziała znużeniu, integrują grupę i aktywizują proces przyswajania słownictwa i gramatyki przez zaangażowanie kilku zmysłów jednocześnie. Lekcje stają się atrakcyjne, mają często formę zabawy i motywują do działania uczniów nie tylko zdolnych, ale i tych mających problemy. Aby gimnazjalistów motywować i zachęcać do nauki, warto korzystać z różnych technik i metod aktywizujących. Te najczęściej stosowane przeze mnie są następujące.

1. Uczenie się słówek może być efektywniejsze, jeżeli nauczyciel przyspieszy proces zapamiętywania słownictwa, wprowadzając na przykład:
 - ▶ jedność słowa i sytuacji – nauczyciel wyjaśnia znaczenie jakiegoś słowa korzystając z powstałej na lekcji, najbardziej odpowiedniej sytuacji, np. gdy jakiś uczeń kichnie na lekcji, nauczyciel wyjaśnia, iż w takiej sytuacji mówimy *Gesundheit!*
 - ▶ konotacje – przy tej technice przekazywania słownictwa, odnosimy się do specyficznych skojarzeń związanych z kulturą obcojęzyczną, np. kolor zielony – życie, nadzieja, partia polityczna.
 - ▶ historyczny rozwój terminu – znaczenie słowa podajemy w powiązaniu z historycznymi zmianami jego znaczenia, np. słowo *Familie* możemy wyjaśnić w następujący sposób. *Heute besteht die Familie nur aus den Kindern und Eltern, früher gehörten auch Großeltern dazu, und noch früher sogar die Hausbedienung.*
 - ▶ powiązanie z elementami kulturowymi – przy wyjaśnianiu znaczenia słowa, podajemy informacje o specyficznych elementach kulturowych,

np. wyjaśniając słowo *Müll* mówimy: *In Deutschland sortiert man Müll in drei oder vier Container.*

- ▶ symboliczne znaczenie – szczególnie przydatna technika przy wyjaśnianiu utartych zwrotów lub przysłów. Wyjaśniamy znaczenie dosłowne i przenośne. Poszukujemy odpowiedników w języku ojczystym.
2. Praca z wierszem pomaga rozwijać ciekawość i twórczą aktywność ucznia. Wykorzystując wiedzę ucznia, nauczyciel umożliwi mu zabawę ze słowem. Lekcja z poezją pozwala nauczycielowi podzielić się z uczniami własnymi zainteresowaniami. Może być bardzo motywująca dla ucznia w jego „spotkaniu z liryką”. Praca z wierszem może polegać między innymi na:
 - ▶ odczytywaniu wierszy w różny sposób,
 - ▶ zilustrowaniu muzycznym,
 - ▶ zilustrowaniu w formie graficznej,
 - ▶ samodzielnym pisaniu wierszy,
 - ▶ pracy nad rozszerzaniem słownictwa,
 - ▶ utrwaleniem poznanych konstrukcji.
 3. Praca z baśnią zawiera wszelkie elementy pracy projektowej. Wprowadzenie baśni służy uatrakcyjnieniu lekcji i wzmacnia motywację do nauki. Odgrywanie ról pomaga uczniom nieśmiałym przełamać bariery przed czynnym posługiwaniem się językiem obcym. Uczniowie uczą się pracy grupowej, współdziałania i odpowiedzialności, na przykład:
 - ▶ identyfikując się z postaciami – gdy wykonują zadania praktyczne, wykorzystujące ich doświadczenia,
 - ▶ ćwicząc czas przeszły – baśnie są pisane prostym językiem,
 - ▶ odgrywając dialogi i różnie je interpretując,
 - ▶ przygotowując prezentację w ciekawej formie scenicznej – przedstawienie dowolnej formy teatralnej,
 - ▶ przygotowując rekwizyty, scenografie i stro-

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

je – jest to możliwość intensywnej pracy uczniów mniej zdolnych językowo.

4. Muzyka i piosenka jak żaden inny środek potrafią uczynić lekcję ciekawą i wzbudzić wśród uczniów motywację do nauki, tworząc punkt wyjścia do rozwijania kompetencji językowej uczniów. Częste śpiewanie prowadzi do doskonalenia sprawności językowych. Na przykład:

- ▶ praca nad tekstem i melodią, powtarzanie i wspólny śpiew – słaby, cichy uczeń ma możliwość wypowiedzenia się,
- ▶ śpiew pomaga pozbyć się zahamowań, nawiązać kontakt i zintegrować się z grupą,
- ▶ tekst piosenki jest źródłem słownictwa, nowych konstrukcji językowych, słówek, wyrażen, form gramatycznych, fraz zdaniowych, materiału strukturalnego lub zwrotów idiomatycznych,
- ▶ śpiewanie jest ćwiczeniem wymowy, powtarzając na przykład tę samą strukturę, gdy jest ona częścią refrenu, uczniowie będą naturalnie używać poprawnego rytmu, akcentu i intonacji,
- ▶ poszerzenia wiedzy realioznawczej – muzyka jest kulturą poszczególnych narodów. Ludzie słuchają muzyki i śpiewają piosenki, które w różny sposób opowiadają o ich problemach, historii i sytuacji. Dzięki muzyce uczniowie mogą poznawać kraj, jego historię, ludzi i obyczaje.

5. Praca projektowa jest znakomitą formą utrwalania materiału nauczania. Jest próbą odpowiedzi na pytanie: *Jak utrwać i nie zniechęcić przy tym do nauki?* Dobrze jest stosować metodę projektu, która jest dla uczniów atrakcyjna, a jednocześnie spełnia swoje zadanie przez:

- ▶ wspólne planowanie przez uczniów i nauczyciela przebiegu pracy i rozszerzenie działania uczniów poza klasę,
- ▶ wykorzystywanie różnych materiałów: wycinki z gazet, zdjęcia, plakaty, uczniowie mogą posługiwać się aparatem fotograficznym, kamerą wideo, magnetofonem, używać kredek, flamastrów, kolorowego papieru itp.
- ▶ wspólną pracę i rozmowy – uczniowie wymieniają między sobą informacje, pomagają sobie, mają okazję lepiej siebie poznać, a także nauczyć się respektować i tolerować swoich kolegów,

▶ możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów – nauczyciel dowiaduje się, jakie są możliwości jego uczniów, zdolności, zainteresowania.

6. Lekcje z kursem wideo pomagają uczniom lepiej zrozumieć prezentowane treści, wyjaśniają najważniejsze reguły gramatyczne, aktywizują użycie najczęstszych zwrotów i pomagają zapamiętać słownictwo. Najczęściej stosowane ćwiczenia to:

- ▶ sprawdzanie rozumienia ze słuchu dialogów w przedstawianych scenkach i filmach,
- ▶ sprawdzające zrozumienie historii, które rozgrywają się na terenie krajów niemieckojęzycznych,
- ▶ utrwalające słownictwo: powtarzanie i odgrywanie ról w przedstawionych scenkach.

7. Internet to niewyczerpalna „kopalnia” ciekawych materiałów dydaktycznych. Uczniowie chętnie korzystają z różnych stron internetowych, na których, m.in.:

- ▶ znajdują ćwiczenia interaktywne, pozwalające na autokontrolę i dopingujące do dalszej pracy, np.:
<http://www.passwort-deutsch.de>
<http://ibigaj.w.interia.pl>
<http://www.deutsch.interaktiv.prv.pl>
<http://www.6ka.pl>
<http://www.filo.pl/niemiecki>
- ▶ poszerzają swoją wiedzę o krajach niemieckojęzycznych w różnych dziedzinach, np.:
<http://www.goethe.de/station-d.de>
<http://www.blinde-kuh.de>
<http://www.lern-deutsch.de>
<http://www.ratgeber-laender.de>
<http://www.kaleidos.de>

Podsumowując, muszę stwierdzić, iż metody aktywizujące staram się stale modyfikować, dostosowując je do poziomu nauczania i stopnia zainteresowania językiem. Chcąc osiągnąć pożądaną cel, zwiększyć motywację uczenia się języka niemieckiego, uczniowie nie powinni tylko „wkuwać” na pamięć słówek i reguł gramatycznych, lecz „poczuć” język i nauczyć się w nim przeżywać. Na lekcji języka niemieckiego nikt nie może się nudzić! Temu właśnie służą stosowane przeze mnie metody.

Bibliografia

Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska B. (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie, Przewodnik po metodach aktywnościowych*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.

Legutke, M. (1989), *Projekte im Fremdsprachenunterricht. Bilanz und Perspektiven*, Bochum: Kamp Verlag.
Wagner D., Zeigler P. (1982), *Mit Liedern lernen*, München: Verlag für Deutsch.

(listopad 2004)

Joanna Kociola¹⁾

Wola

Angielski śpiewająco, czyli jak odprężyć ucznia po teście

Nikt już dziś nie wątpi w relaksacyjną moc muzyki. Od pewnego czasu zastanawiałam się więc, w jaki sposób połączyć przyjemne z pożytecznym – czyli, jak równocześnie nauczać i pozwolić uczniom dobrze się bawić. Postanowiłam wykorzystać znane i lubiane przez uczniów utwory jako element odstresowujący ich po napisanym właśnie teście. Tak więc tradycją w uczonych przeze mnie klasach stała się lekcja z piosenką na każdej kolejnej lekcji po sprawdzianie.



Dobór piosenki

Od właściwego wyboru utworu zależy powodzenie lekcji. Wiele podręczników, m.in. stosowana przeze mnie seria *Snapshot*²⁾, oferuje płytę z piosenkami i wydrukowanymi tekstami. Warto jednak uważnie przeanalizować oferowane przez podręcznik tytuły – repertuar może nie odpowiadać muzycznym upodobaniom uczniów. Odpada również element zaskoczenia, ponieważ uczniowie mogą wcześniej przejrzeć piosenki z podręcznika, co może spowodować spadek ich zainteresowania w czasie lekcji.

Jak zatem dobieram właściwe i budzące zaciekawienie moich uczniów utwory? Na ogół drogą obserwacji i w czasie luźnych rozmów z uczniami na temat ich ulubionych wykonawców i piosenek. Zwykle na początku roku szkolnego przeprowadzam w pierwszych kla-

sach lekcję na temat ulubionych gatunków muzycznych i wykonawców, elementem której są ankiety na ten temat, przeprowadzane przez uczniów. Cennym źródłem informacji są także szkolne dyskoteki, w czasie których skrupulatnie notuję, jakie utwory najbardziej podobają się uczniom.



Co zrobić z wybranym utworem?

Możliwości wykorzystania piosenek w czasie lekcji można by mnożyć dość długo. Wymienię więc tylko te, które wywołują wśród moich uczniów najczęściej entuzjazmu i zainteresowania. Można je podzielić na trzy grupy: związane z pierwszym słuchaniem, z kolejnym oraz ćwiczenia nawiązujące do piosenki.



Ćwiczenia w trakcie pierwszego słuchania

- *Układanie tekstu piosenki z rozsypanki* – każdy uczeń otrzymuje pocięty na części tekst piosenki, zwykle 10–15 elementów. Bardzo ważna jest tu praktyczna strona przygotowania „wycinanki”. Radziłabym przygotować wydruki z całą stroną tych samych wersji do pocięcia a nie ciąć na części każdego tekstu z osobna, aby uniknąć późniejszego układania przez uczniów piosenki tylko na podstawie śladów nożyczek bez konieczności słu-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gimnazjalno-Licealnych w Woli k/ Pszczyny.

²⁾ B. Abbs, C. Barker, I. Freebairn, O. Johnston (2002), *Snapshot Elementary, Snapshot Pre-Intermediate*, Longman.

chania tekstu. Wtedy całe ćwiczenie traci sens i z ćwiczenia na rozumienie tekstu słuchanego staje się zwykłym układaniem puzzli.

- ▶ *Wybieranie właściwego słowa z podanych możliwości* – w podanym uczniom tekście piosenki możemy w każdym lub w co drugim wersie podać jedno ze słów w dwóch wersjach do wyboru. Oczywiście skala podobieństwa tych wyrazów będzie zależeć od stopnia zaawansowania grupy, jak również od stopnia trudności samego utworu.
- ▶ *Uzupełnianie luk w tekście* – w tekście piosenki pozostawiamy kilkanaście luk do uzupełnienia. I znów w zależności od poziomu językowego naszych uczniów możemy albo podać pod tekstem zestaw wyrazów, spośród których uczniowie mogą wybierać lub zdać się tylko i wyłącznie na słuch i znajomość słownictwa naszych uczniów.
- ▶ *Malowanie piosenki* – bardzo lubiane przez uczniów ćwiczenie, które nie wymaga od nich wysokiego stopnia zaawansowania. Pozwala też wykazać się posiadanymi umiejętnościami uczniom słabszym lub nieśmiałym. Podczas słuchania piosenki uczniowie rysują na kartce to, co słyszą – mogą w ten sposób powstać zarówno dość szczegółowe sceny zaczerpnięte z tekstu utworu, jak również zupełnie luźne skojarzenia oddające jednak klimat utworu. Prace bywają zaskakujące.

Ćwiczenia w trakcie kolejnych prezentacji

- ▶ *Wspólne śpiewanie* – nie chodzi tu jednak o tradycyjny śpiew chóralny razem z wykonawcą. W celu przeprowadzenia tego ćwiczenia należy podzielić tekst piosenki na tyle części, ilu jest uczniów w klasie. Następnie uczniowie losują wersy piosenki, z którymi muszą się zaznajomić i odnaleźć, w którym momencie tekstu dana część występuje. Kiedy wszyscy uczniowie są już gotowi, ustawiają się na środku klasy. Proponuję to ćwiczenie podzielić na dwie części obejmujące dwa słuchania piosenki: w trakcie pierwszego kolejni uczniowie słysząc przyporządkowany im fragment piosenki występują kilka kroków przed grupą, natomiast przy drugim słuchaniu, w trakcie którego nagranie powinno być

niewielkie, uczniowie kolejno odśpiewują swój fragment. Jest przy tym naprawdę dużo zabawy a przy okazji uczniowie ćwiczą poprawną wymowę.

- ▶ *Analiza najciekawszych słów i wyrażeń z piosenki* – wybieramy te zwroty i słowa z tekstu, które zaciekawiają i wzbogacają zasób słownictwa uczniów. Każdej parze przydzielam 2–3 wyrażenia, które przy pomocy słownika mają zgłębić, czyli ustalić znaczenie a później w jak najdowcipniejszy sposób przedstawić pozostałym uczniom, nie używając jednak do tego żadnych słów a jedynie mimikę, gesty oraz rysunków. Oczywiście uczniowie świetnie się bawią a notując nowe słówka często robią to również w niekonwencjonalny sposób, co jak się później okazuje, sprzyja zapamiętywaniu.

Ćwiczenia nawiązujące do piosenki

- ▶ *Nauka tekstu piosenki na pamięć* – oczywiście według możliwości poszczególnych uczniów. Wbrew pozorom uczniowie chętnie i dość łatwo przyswajają sobie tekst, z którym się osłuchali w trakcie lekcji. Są jednak również tacy, którzy protestują przeciwko danemu utworowi, wtedy negocjujemy, jakiego innego utworu mogą się nauczyć i przedstawić go klasie. Uczniowie w zależności od preferencji śpiewają lub recytują. Zdaję sobie sprawę, że nauka tekstów na pamięć nie jest być może zbyt popularna, ale jest jednak świetnym treningiem pamięci i poprawności wymowy.
- ▶ *Plakaty* – chętni uczniowie, a zwykle jest to pół klasy przygotowują plakat prezentujący wykonawcę danej piosenki, który następnie oceniam. Uczniowie chętnie angażują się w tego typu prace projektowe. Zazwyczaj dobierają się w grupy kilkuosobowe i dzielą się zadaniami według posiadanych talentów i umiejętności.

Podsumowanie

Z proponowanych przeze mnie ćwiczeń wynika, że bawiąc się piosenkami można na-

prawdę się uczyć. Dzięki piosenkom uczniowie dostrzegają uchwytne cel, dla którego uczą się języka obcego – potrafią zrozumieć, o czym śpiewają ich ulubieni wykonawcy. Dodatkową namacalną zaletą lekcji z piosenką jest nawiązywanie i pogłębianie dobrych kontaktów z uczniami. Nauczyciel ma wtedy szansę poka-

zać, że liczy się z ich zdaniem, chociażby przez uszanowanie ich upodobań muzycznych. Polecam więc gorąco wprowadzenie piosenki na swoje zajęcia – można się wtedy szybko przekonać, ile radości i jak duży wzrost motywacji do nauki może z tego wyniknąć.

(sierpień 2005)

Aleksandra Kawala¹⁾

Chrzanów

Are you an SMS lover?

W dobie powszechnej komunikacji potrzebą chwili stało się stworzenie systemu pozwalającego na przesyłanie informacji tekstowych oraz uzyskiwania zwrotnych odpowiedzi. Żmudne wystukiwanie pełnych zdań na klawiaturze komputera lub telefonu komórkowego okazało się ponad siły współczesnego użytkownika. Typowa dla młodego pokolenia skłonność do uproszczeń, a równocześnie otwartość na nowe technologie informatyczne spowodowała, że do komunikacji werbalnej zostało wprowadzone mnóstwo skrótów literowych, cyfr oraz symboli w kształcie ikonek z powodzeniem zastępujących zdania. Wzrastająca z roku na rok popularność SMSów, MMSów oraz czaty internetowe powodują, że język akronimowy w coraz większym stopniu zastępuje język literacki, stając się z wolna głównym środkiem porozumienia. Typowo brzmiące zdanie *Will I see you today, or tomorrow?* użytkownik telefonu komórkowego napisze: *WIL I C U 2DAY, OR 2MORO?*

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom moich uczniów podjęłam próbę przeprowadzenia cyklu lekcji języka angielskiego poświęconych tematyce nowej formy komunikacji²⁾.

Punktem wyjścia w naszych rozważaniach było zdefiniowanie pojęcia akronimu. Nie była to jednak tradycyjna definicja: *Akronim* (gr. *Akros* = skrajny + *onyma* = imię), *skrót bezkropkowy, utworzony z początkowych liter nazwy wielowyr-*

zowej, np. UNESCO, a raczej jej uwspółcześiona forma mająca charakter stenografii.

4U = For You (dla ciebie)
B4N = Bye For Now (do zobaczenia)
BBL = Be Back Later (wracam później)
BRB = Be-Right Back (zaraz wracam)
CU = See You (do zobaczenia)
CUL8R = See You Later (do zobaczenia później)
F2F = Face To Face (sam na sam)
GA = Go Ahead (no, dalej)
GDM8 = G'day Mate (mifego dnia)
GR8 = Great (super)
HHOJ = Ha, Ha, Only Joking (ha, ha, to był żart)
IC = I See (widzę)
IMO = In My Opinion (moim zdaniem)
L8R = Later (później)
LOL = Lots Of Love (gorące pozdrowienia)
MMF = Make Money Fast (szybki zarobek)
NP = No Problem (nie ma sprawy)
OMG = Oh My God
OK. = Okay (w porządku)
THX = Thanks (dzięki)
W8 = Wait (zaczekaj)
TIA = Thanks In Advance (dzięki z góry)
YWIA = You're Welcome In Advance
WSUP = What's Up (jak leci)
VS = Very Sorry (bardzo przepraszam)
WE = Welcome Back (witam znowu)
EOT = End Of Topic (koniec tematu)
2DAY = Today (dzisiaj)
2MORO = Tomorrow

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców w Libiążu.

²⁾ We właściwym opracowaniu treści lekcji pomocną była lektura artykułów zamieszczonych w dwumiesięczniku *Świat Języka Angielskiego – the WORLD of ENGLISH* nr 4/2001, 1/2003.

Z rozszyfrowaniem podanych przeze mnie przykładów moi uczniowie nie mieli większych kłopotów. Okazało się, że ta forma języka angielskiego jest im znana, ponieważ spotykają się z nią w spotach reklamowych, nazwach towarów czy zespołów rockowych. Prawdziwa „zabawa” językiem angielskim rozpoczęła się w momencie, gdy zaczęliśmy budować pełne zdania, wysyłając do siebie określone komunikaty począwszy od prostych zwrotów typu: HOW R U? (How are you?), C U 2MORO (See you tomorrow) do bardziej zaawansowanych: WEN R U BAK 2NITE? (When are you back tonight?), I M SIK SUMTHING I 8 (I am sick. Something I ate.).

Mając już pewne umiejętności pokusiliśmy się o transformację cytatu z *Hamleta*: *To be or not to be, that is the question, którego nowa wersja przybrała formę*

2B OR NOT 2B, THAT IS D ?

Jako zadanie domowe i równocześnie inspirację do dalszych poszukiwań uproszczeń pisowni języka angielskiego, moi uczniowie otrzymali do transformacji wiersz E. Passmore (laureatki konkursu na najlepszy wiersz napisany w formie SMS, organizowanego przez brytyjską gazetę *Guardian*):

I left my pictur on
d ground wher u walk
So that somday, if d sun was
jst right
& d rain didn't wash
mi awa
u might c mi out of

d corner of yr i
& pic mi up.

Otrzymałam następujące rozwiązanie zadania domowego:

I left my picture on
the ground where you walk
So that someday, if the sun was
just right
And the rain didn't wash
me away,
You might see me out of
the corner of your eye,
And pick me up.

Co więcej z wyegzekwowaniem zadania domowego nie miałam najmniejszych problemów. Moim uczniom na tyle spodobała się forma rozszyfrowywania tekstu, że jeden przed drugim podawali rozwiązania, a nasza lista akronimów znacznie się wydłużyła. Zachęcona ich entuzjazmem postanowiłam rozwijać temat, ale już na szerszym forum. Wspólnie z klasą przygotowaliśmy zestaw zagadek – kalamburów, które przedstawiliśmy w czasie Festiwalu Nauki zorganizowanego przez gimnazjum w związku z przystąpieniem naszej szkoły do ogólnopolskiej akcji *Szkoła z klasą*.

Gdy, kilkanaście dni później, zaniepokojona przedłużającą się nieobecnością w domu mojego syna (ucznia naszej szkoły) wysłałam do niego SMSa z pytaniem, o której godzinie zamierza wrócić do domu, otrzymałam odpowiedź: BBL, a po chwili HHOJ i BRB, wiedziałam, że moja lekcja to był BULZI!

(listopad 2003)

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI



- ▶ Maria Szkutnik (2005-wyd.II), *Podręczny słownik angielsko- polski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Elżbieta Frank-Oborzynska (2005-wyd.V), *Słownik minimum duńsko-polski, polsko-duński*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Beata i Antoni Krawczykiewicz (2005-wyd.IV), *Słownik minimum fińsko-polski i polsko-fiński*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Stefania Ciesielska-Borkowska, Jerzy Dobrzyński, Jadwiga Gałuszka, Anna Jedlińska (2005-wyd.VII), *Wielki słownik francusko-polski I tom A-L, tom II M-Z*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Bogusława Frosztęga (2005), *Wielki słownik polsko-francuski, S-T*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Rajmund Lepert, Ewa Turyn (2005), *Słownik polsko-łacińsko-francuski. Rośliny i zwierzęta*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Magdalena Homung (2005-wyd.III), *DUNEN Słownik obrazkowy niemiecko-polski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Wojciech Meisels (2005-wyd.VII), *Podręczny słownik polsko-włoski I- A-Ó, II – P-Z*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Agnieszka Pastusiak¹⁾
Katowice

Elementy realizowania na lekcjach języka angielskiego

Nauczanie języków obcych stało się w ostatnich latach zadaniem niezwykle istotnym. Ożywione kontakty międzynarodowe zmuszają nas do znajomości jednego, a nawet kilku języków. Stanowi to dziś nieodzowny atrybut wielu zawodów. Ten stan pociągnął za sobą konieczność zrewidowania i zmodyfikowania dotychczasowych sposobów nauczania języków w szkole i poza nią, do szukania nowych, bardziej skutecznych metod i technik pomagających w kształceniu językowym.

Chciałabym przedstawić propozycję lekcji z elementami realizowania. Pomysł takiej lekcji powstał po naszym (uczniów i nauczycieli) powrocie z wakacji spędzonych w Wielkiej Brytanii i Irlandii. Po powrocie przygotowałam prezentację multimedialną przy użyciu programu PowerPoint. Składała się ona z kilkudziesięciu slajdów zawierających trasę przejazdu, mapy, symbole narodowe, opisy miejsc, które zwiedziliśmy oraz wielu zdjęć. Przygotowałam ją, ponieważ zafascynował mnie niesamowity klimat i mistycyzm miejsc, które zwiedziliśmy w Irlandii i Wielkiej Brytanii. To tam historia jest ciągle żywa, a bogactwo natury poraża swoim pięknem. Wyjazd do krainy zielonych wzgórz, średniowiecznych zamków, pięknych wybrzeży i celtyckiej kultury urzekł mnie tak bardzo, że zapragnęłam pokazać to wszystko na lekcji języka angielskiego podczas omawiania elementów z realizowania. Poniższą lekcję można w dowolny sposób modyfikować i dopasowywać do poziomu umiejętności językowych ucznia.



Wyspy Brytyjskie

Poziom: średni (klasa II, III liceum)

Cele: pod koniec lekcji uczeń będzie:

- ▶ potrafił wyjaśnić różnice między Wyspami Brytyjskimi, Zjednoczonym Królestwem a Wielką Brytanią,
- ▶ znał symbole narodowe, flagi, stolice, patronów, podstawowe zagadnienia z historii, geografii,
- ▶ potrafił podać informacje o Irlandii i Zjednoczonym Królestwie i podać przykłady miejsc warte zobaczenia i zwiedzenia,
- ▶ umiał zaprezentować nabytą wiedzę i opisać to, co przychodzi mu na myśl, kiedy mówi o Wyspach Brytyjskich.

Przebieg lekcji:

1. Rozgrzewka językowa: pytam, dlaczego ludzie na całym świecie uczą się języków? Proszę o podanie przykładów i zapisuję je na tablicy. Odpowiedzi były następujące:

to watch English TV, to understand foreigners and to know how to answer their questions, to read books in the original, to communicate fluently, to get a good job in an international company, to communicate during the journey, to pass Matura exam, to use it at work, for personal satisfaction, to spend their free time.

Proszę jednego ucznia, by podsumował odpowiedzi i skorzystał z takich wyrażen, jak:

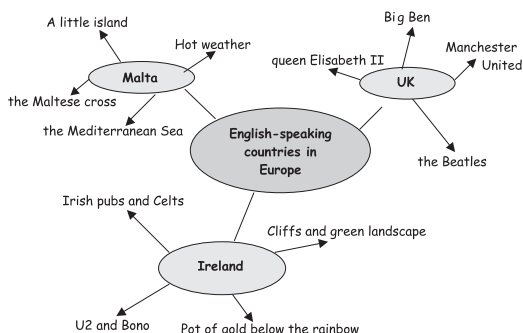
¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących nr 5 im. rtm. Witolda Pileckiego w Katowicach.

moim zdaniem, sądzę, że, uważam, że, osobiście uważam, że z jednej strony, z drugiej strony.

There are many reasons why people learn foreign languages. On one hand people learn because they want, on the other hand because they must. They learn to get a better job, because it is very important nowadays to have money. If they speak foreign language they can communicate easily, they can ask for help in the street and they will be understood. I learn English and German because I want to understand foreigners and I would like to have no barriers between other people and me.

2. Wprowadzenie nowego materiału: nauczyciel pyta o kraje anglojęzyczne w Europie i prosi, by uczniowie podali to, co je charakteryzuje. Odpowiedzi uczniów były następujące:
 There are three English-speaking countries in Europe: The United Kingdom, the Republic of Ireland, Malta.

Ze swoich odpowiedzi tworzyli asocjogram lub mapy myśli. Następnie plansze zostały umieszczone na ścianach pracowni:



3. Przedstawiam cele lekcji, korzystając z mapy Wysp Brytyjskich i pokazując je:
 the British Isles = The Republic of Ireland + the United Kingdom
 the United Kingdom = the Great Britain + Northern Ireland
 the Great Britain = England + Wales + Scotland



4. Następnie przedstawiam stolice i narodowe symbole:

England – London – rose; Wales – Cardiff – daffodil, dragon, leek; Scotland – Edinburgh – thistle; Northern Ireland – Belfast – shamrock; Ireland – Dublin – shamrock

oraz patronów wysp: England – St. George; Scotland – St. Andrew; Ireland – St. Patrick, Wales – St. David.

Po zapisaniu nowych dla niektórych uczniów informacji i podsumowaniu ich, uczniowie podzielili się na trzy zespoły 6-osobowe. Ich zadaniem było podanie przynajmniej siedmiu rzeczy, miejsc i sławnych ludzi, związanych z Wyspami Brytyjskimi.

Zespół 1: Anglia – London, red buses, Buckingham Palace, Shakespeare, queen, Big Ben, Royal Family, the Beatles, Manchester United, West End, Henry VIII, the Great Fire, Stonehenge, Tower Bridge, London’s Bridge, Elisabeth I, Piccadilly Circus...

Zespół 2: Irlandia – Dublin, shamrock, St. Patrick, Irish dance, Irish music, ullean pipes, U2, leprechauns, Guinness, IRA, pot of gold below the rainbow, harp, the Corrs, Celtic music, Oscar Wilde, James Joyce, Pierce Brosnan...

Zespół 3: Szkocja – Edinburgh, bagpipes, sporran, Highland Scotland, thistle, kilt, Sean Connery, toss a caber, King Arthur’s Seat (volcano), Scotch whiskey...

5. Następnie uczniowie podawali w języku angielskim skojarzenia, jakie nasuwały im się z Wyspami Brytyjskimi po prezentacji prac zespołów. Powstała z nich następna mapa myśli. Po jej wykonaniu przeglądali wspomnianą już prezentację multimedialną, której fragment załączam i notowali nowe dla nich informacje.



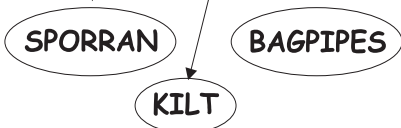


Poznali: Dover, Brighton, Trinity College w Dublinie, Book of Kells, Grafton Street w Dublinie, pomnik Molly Malone, Glendalough, Barley Cove, Mizen Head, Cashel, Westminster Abbey, London Eye, St. Katherine Dock's, Tower of London, Sherlock Holmes, Buckingham Palace...

W tym czasie z utworzonej przez uczniów mapy myśli wybrałam kilka, które przedstawiłam szerzej w języku angielskim po obejrzeniu przez nich prezentacji. Były to rodzina królewska (drzewo genealogiczne i powiązania rodzinne), szkocki strój (podstawowe słownictwo dotyczące ubioru) oraz fascynujące dla wielu miasto Londyn (ślawne i dobrze znane każdemu miejsca w Londynie).

Na przykład:

The national dress of Scotland



“Nowadays, the kilt is seen as the national dress of Scotland. The kilt itself in its original form was a very basic garment which required neither the trouble of tailoring nor the frequent replacement which a pair of breeches needed. The tartan cloth forming a piece of material some 2 yards in width by 4 or 6 yards in length. This was known variously as the Breacan, the Feileadh Bhreacain and the Feileadh Mor – the big kilt, usually referred to in English as the belted plaid. The belted plaid had many advantages in the Highland climate and terrain. It allowed freedom of movement, it was warm, the upper half could provide a voluminous cloak against the weather, it dried out quickly and with much less discomfort than trousers and if required it could, by the mere undoing of the belt, provide a very adequate overnight blanketing. The ordinary or everyday jacket and vest worn with the kilt, should be made of tweed, home-spun (usually wool) or lighter weight for summer, or other suitable material preferably with horn buttons”.

London



BIG BEN

A huge Bell in the clock Tower was made in 1858 in a world-famous foundry in Whitechapel. It weights 13,5 tonnes and is over 2 meters high. The green light over the clock informs that there is a parliamentary sitting inside.

Lekcja przebiegła niezwykle szybko, a uczniowie wydawali się być zadowoleni. Analizując ją jednak zauważyłam zarówno plusy,

jak i minusy takich zajęć w pracowni komputerowej. Przedstawiam je poniżej:

Plusy	Minusy
▶ Lekcja jest interesująca, ciekawa, bogata w pomoce dydaktyczne.	▶ Jest i kłopotliwa – nie zawsze jest możliwa zamiana sal z nauczycielem informatyki.
▶ Słownictwo ulega poszerzeniu, uczniowie na bieżąco korzystają z posiadanej już wiedzy z zakresu języka angielskiego.	▶ Uczniowie szybko przeglądają prezentację bez zgody nauczyciela, komentują zdjęcia, nie słuchają komentarzy nauczyciela i nie robią notatek.
▶ Ma miejsce usystematyzowanie wiedzy ucznia z geografii, historii (rodzina królewska, monarchia) i życia codziennego.	▶ Uczniowie, zadając wiele dodatkowych pytań o miejsca, nazwy, ludzi, uczniów, wybijają nauczyciela z rytmu lekcji.
▶ Zmieniają się dotychczasowe stereotypy (dla ucznia mieszkańców Londynu to Anglik, Edynburga Anglik i Cardiff też Anglik).	
▶ Uczniowie chętniej uczą się w pracowni komputerowej korzystając z komputera.	

(grudzień 2003)

Elżbieta Gesing¹⁾
I LO Żary

Piosenka sposobem na przyjemne uczenie się języka rosyjskiego

W prezentowanej lekcji wykorzystuję piosenkę pop w wykonaniu znanego w Rosji zespołu młodzieżowego Руки вверх (www.rukivverh.ru). Okazała się ona wdzięcznym materiałem do nauki języka, ponieważ poza ułatwieniem uczniom uczenia się, jeszcze ten proces uprzyjemniła. Zachęcam więc do lekcji z piosenką, łącząc w ten sposób przyjemne z pożytecznym.

Temat: *Любовь в песне „Ты не бойся, я с тобой”* (Miłość w piosence „Nie bój się, jestem z Tobą”)

Poziom nauczania: klasa III Liceum Ogólnokształcącego realizująca program kontynuacyjny

Czas trwania: 2 godziny lekcyjne

Cele: poznanie nowej leksyki; przypomnienie zasad stopniowania przymiotników i przy-

słówków, doskonalenie sprawności rozumienia tekstu ze słuchu i rozumienia czytanego tekstu; przybliżenie uczniom rosyjskiej muzyki pop, zachęcenie do słuchania piosenek w języku rosyjskim, uświadomienie uczniom roli miłości w życiu każdego człowieka.

Materiały dydaktyczne: kasetka z nagraniem, plakat zespołu Руки вверх, karty pracy z poszczególnymi zwrotkami piosenki oraz z zadaniami do nich.

Formy pracy na lekcji: indywidualnie, w parach, w grupach.

Przebieg lekcji:

▶ **Rozgrzewka językowa** – wprowadzenie do tematu – rozmowa o muzyce, ulubionych piosenkach i zespołach – *Наверно вы согласитесь с мнением, что музыка – особый вид*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

искусства, так как она с нами на каждом шагу. Скажите, пожалуйста:

1. Почему люди слушают музыку?
2. Какую музыку вы предпочитаете?
3. Что для вас важно в песне?
4. У вас есть самый любимый ансамбль?
5. А знаете ли вы какие-нибудь российские молодёжные ансамбли?

Uczniowie odpowiadają na pytania.

► *Zapoznanie z tematyką lekcji i jej celami.* Сегодня я хочу предложить вам работу над текстом песни *Не бойся, я с тобой* в исполнении известной русской поп-группы Руки вверх и надеюсь, что после этого ваш интерес к песням на русском языке возрастёт. Pokazuję plakat zespołu i rozpracynam pracę z tekstem piosenki.

► *Praca z tekstem piosenki:* wprowadzam słowa kluczowe, stosując je w zdaniach i wyjaśniając synonimami, a następnie uczniowie słuchają piosenki z kasyty:

Не бойся, я с тобой

1. Почему же так темно
Просто я закрыл глаза
И не вижу ничего
Только чувствую тебя
Ты дрожишь в моих руках
Потеряла ты покой
Тебя крепче обниму
Ты не бойся, я с тобой.
2. Я останусь у тебя
И тихонько посижу
Для тебя, любовь моя,
Сказку на ночь расскажу
И теплее сразу стал
Дом холодный и пустой
Всю любовь тебе отдам
Ты не бойся, я с тобой.
3. Почему же так тепло
Просто ты в моих руках
Засыпаешь так легко
С поцелуем на губах
Будем вместе мы всегда
Даже если в снах твоих
И любовь, что есть у нас
Мы разделим на двоих.
4. Почему же так легко
Просто любишь ты меня

Пусть всегда моё тепло
Будет только для тебя
Светит нам с тобой в окно
Солнца лучик золотой
Встретим новый день вдвоём
Ты не бойся, я с тобой.

5. Почему так счастлива я
Догадайся ты сама
Благодарен я себе
За любовь что нам дана
И никто и никогда
Нас не разлучит с тобой
Я останусь навсегда
Самый нежный и родной.

6. Я останусь у тебя
И тихонько посижу
Для тебя, любовь моя,
Сказку на ночь расскажу
И светлее сразу стал
Дом холодный и пустой
Всю любовь тебе отдам
Ты не бойся, я с тобой.

Następnie pracujemy z poszczególnymi zwrotkami utworu. Stosuję tekst z lukami. Uczniowie słuchają tekstu dwa razy i indywidualnie uzupełniają go słowami usłyszanymi w piosence. Po zrobieniu i sprawdzeniu ćwiczenia następuje odsłuchanie danego fragmentu piosenki. Koncentruje to uczniów, a w przypadku trafnie wykonanych zadań, przynosi satysfakcję.

Слушая первую строфу, дополните текст словами из песни

Почему же так
Просто я глаза
И не вижу
Только тебя
Ты дрожишь в моих
..... ты покой
Тебя обниму
Ты, я с тобой.

W trakcie pierwszego słuchania drugiej zwrotki uczniowie indywidualnie odnajdują i wykreślają wyrazy niepasujące do kontekstu, a podczas drugiego słuchania wpisują wyrazy z piosenki.

Во второй строфе, слушая текст, найдите и вычеркните слова, придуманные мною, затем замените их словами из песни.

Я не буду у тебя
И недолго посижу
Для тебя, радость моя,
Басню на ночь расскажу
И светлее сразу стал
Лес холодный и пустой
И любовь тебе отдам
Ты не беспокойся, я с тобой.

Настępnie porzadzują wersy. Dwukrotnie słuchają kolejnej zwrotki. Pracując indywidualnie, oznaczają cyframi prawidłową kolejność. *Слушая строфу 2 раза, установите правильную последовательность строк.*

3 Засыпаешь так легко
6 Даже если в снах твоих
5 Будем вместе мы всегда
2 Просто ты в моих руках
4 С поцелуем на губах
8 Мы разделим на двоих
1 Почему же так тепло
7 И любовь, что есть у нас

W parach, bez wstępnego słuchania zwrotki, uzupełniają tekst słowami podanymi poniżej, zgodnie z treścią piosenki. *Это задание состоит в том, чтобы выбрать из группы слов те, которые соответствуют тексту и употребить их в нужной форме. Работайте в парах.*

Почему же так
Просто ты меня
Пусть моё тепло
Будет только для
..... нам с тобой в окно
Солнца золотой
Встретим день вдвоём
Ты не, я с тобой.

Слова для вставки (их больше, чем нужно): бояться, интересно, никто, лучик, легко, светить, всегда, вместе, любить, далеко, ты, новый.

Вместо точек впишите слова, подходящие по смыслу. Работайте в парах (без встępnego słuchania zwrotki).

Почему счастлив я
Догадайся ты
..... я себе

За что нам дана
И и никогда
Нас не разлучит с
Я останусь
Самый и родной.

Po wysłuchaniu ostatniej zwrotki uczniowie w grupach odpowiadają na pytania. Widzą tylko pytania i słuchają tekstu dwa razy.

Разделитесь на 4 группы. Слушая внимательно последнюю строфу, подготовьте ответы на вопросы:

1. *Что хочет сделать парень?*
2. *Каким стал дом?*
3. *Что парень отдаст своей девушке?*
4. *В чём он заверяет её?*

► *Praca z materiałem gramatycznym* – jest nim stopniowanie przymiotników i przysłówków – uczniowie w grupach uzupełniają tabelę i przypominają zasady stopniowania przymiotników i przysłówków.

На основе песни составлена таблица, но в ней не хватает слов. Допишите их – работайте в группах.

части речи	степени сравнения		
	положительная	сравнительная	превосходная
прилагательные	холодный	.....	.....
	пустой	.....	.....
	золотой	.....	.....
	.....	темнее	.....
	.....	светлее	.....
наречия	.....	.....	самый нежный
	.....	.....	самый родной
	темно	.....	.....
	тепло	.....	.....
	легко	.....	.....
.....	крепче	.....

► *Utrwalenie nowej leksyki* – praca w grupach – uzupełnianie asocjogramu do słowa „MIŁOŚĆ” – wyszukiwanie fragmentów piosenki mówiących o miłości. Uczniowie słuchają piosenki, zapisują wyrażenia na tablicy, a następnie w kartach pracy.

Завершая работу над песней, прослушайте её целиком. Работая в группах, попытайтесь найти в ней ответ на следующий вопрос: Что означает слово „любовь”?



- Podsumowanie zajęć, ocena pracy uczniów i objaśnienie zadania domowego. Napisz wiersz lub list do ukochanej osoby, zaczynając od słów: Jak to dobrze, że jesteś ze mną... *Напиши стихотворение или письмо Твоей любимой (любимому), начиная со слов: Как хорошо, что ты со мной...*

(lipiec 2005)

Halina Sz wajgier¹⁾
Lublin

Kółko języka niemieckiego – dobry sposób na rozwijanie zainteresowań uczniów

Kółko zaspokaja różne zainteresowania i potrzeby młodzi, rozwija, inspiruje, uczy i dostarcza wielu dodatkowych informacji. Nauczyciel musi oczywiście zadbać o odpowiednie pomoce, autentyczne teksty, dobre i interesujące ćwiczenia, ale może też i właściwie powinien, porozmawiać z uczniami o ich potrzebach i oczekiwaniach. A oni mają bardzo często niezmiernie interesujące pomysły. Kółko to najczęściej 2 godziny lekcyjne w tygodniu – w tym czasie można wiele zrobić. O ile oczywiście zajęcia są atrakcyjne, urozmaicone i prowadzone na wysokim poziomie. Wtedy uczniowie nie są tylko pasywnymi odbiorcami, ale przede wszystkim aktywnymi współtwórcami.

Oto przykład jednego spotkania pozalekcyjnego służącego głównie poszerzeniu słownictwa i rozwoju sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Temat zajęcia to: *Poznajemy zwierzęta*. Przykłady ćwiczeń zaczerpnęłam z wielu dostępnych na rynku książek, a także z prasy niemieckiej i z rozmów ze znajomymi Niemcami. Zaczniemy od ćwiczeń najprostszych:

► **Pytam uczniów, jakie znają niemieckie nazwy zwierząt.** Podane nazwy wraz z rodzajnikami zapisujemy na tablicy i do zeszytów. Możemy także zapisać liczbę mnogą.

► **Rozdaję kolorowe plansze lub obrazy przedstawiające zwierzęta.** Uczniowie

nazywają te zwierzęta, które znają. Pozostałe określenia wyszukują w słowniku i zapisują w zeszytach.

► Przedstawiam wypowiedzi uczniów zaczerpnięte z YUMY o ich domowych zwierzętach:

- Christoph, 12: „Unsere Katze heißt Jupp wie mein Vater. Ich mag Katzen am liebsten. Sie machen nicht so viel Arbeit wie andere Tiere. Jupp hat manchmal lebende Mäuse mit nach Hause gebracht. Die mussten wir dann einfangen. Aber das passiert jetzt nicht mehr so oft. Besonders toll ist, wenn Jupp und ich abends beim Fernsehen schmusen“.
- Nadine, 12: „Ich habe mein Kaninchen Cäsar von meinem Freund Tobias zum Geburtstag bekommen. Meine Eltern waren damit einverstanden. Weil Cäsar viel Dreck macht, wohnt er in einem alten Küchenschrank im Garten. Ich mache sein Häuschen sauber. Das macht mir nichts aus. Manche Leute schlachten ihre Kaninchen und essen sie dann. Das könnte ich niemals. Ich hätte gerne ganz viele Tiere. Später möchte ich Tierärztin werden“.
- Alice, 14: „Meine Eltern haben mir Bo vor drei Jahren geschenkt. Ich habe ihnen damals versprochen, dass ich den Hund versorge. Das mache ich auch gern. Ich gehe jeden Tag fünf- bis sechsmal mit ihm spazieren. Das erste Mal schon vor der Schule. Bo gehört zur Familie. Ich kann mir nicht vorstellen, dass er irgendwann nicht mehr bei uns ist“.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

- ▶ Tanja, 14: „Ich habe Ringo schon sieben Jahre. Damals durfte ich ihn mir bei den Verwandten aussuchen, die Kanarienvögel züchten. Wenn wir in Urlaub fahren, geben wir ihn in Pflege. Ich vermisse ihn schon am ersten Tag. Ringo merkt es, wenn wir ihn allein lassen. Er piepst dann ganz nervös. Ich möchte später auch ein Tier haben, vielleicht einen Wellensittich oder einen anderen Vogel“.

▼ **Proszę moich uczniów, by w podobny sposób opowiedzieli o swoich zwierzętach domowych**, a w przypadku, gdy takich nie mają, o swoich ulubionych zwierzętach. Może to być również praca domowa jako przygotowanie prezentacji ustnej.

▼ **Prezentuję zagadki o zwierzętach** ćwicząc rozumienie ze słuchu lub czytanie ze zrozumieniem, na przykład:

- ▶ Ich gehe alle Tage aus und bleibe doch in meinem Haus. (die Schnecke)
- ▶ Wer sagt mir einen Vogel an, der seinen Namen rufen kann? (der Kuckuck)
- ▶ Was fliegt so bunt im Sonnenschein und kehrt bei jeder Blume ein? (der Schmetterling)
- ▶ Sie fliegen im Sommer und summen, sie sammeln im Garten den Honig der Blumen. (die Bienen)
- ▶ Er kräht beim ersten Morgenlicht, hat einen Kamm und kämmt sich nicht. (der Hahn)
- ▶ Sag mir, welches Tier das ist, das so gerne Mäuse frisst. (die Katze)
- ▶ Sag mir, welches Tier das ist, das so gerne Möhren frisst. (das Kaninchen)
- ▶ Sag mir, welches Tier das ist, das so gerne Hafer frisst. (das Pferd)
- ▶ Sag mir, welches Tier das ist, das so gerne Nüsse frisst. (das Eichhörnchen)
- ▶ Sag mir, welches Tier das ist, das so gerne alles frisst. (das Schwein)
- ▶ Trag' tausend Nadeln her und hin, obwohl ich doch kein Schneider bin. (der Igel)
- ▶ Wie heißt das Tier, das Tag und Nacht, so treulich unser Haus bewacht? (der Hund)
- ▶

Przy powyższym ćwiczeniu można zorganizować w grupie konkurs.

▼ **Przedstawiam krótkie i śmieszne żarciki dotyczące zwierząt.** To ćwiczenie nie tylko rozluźnia atmosferę w klasie, ale też dostarcza wiele nowego słownictwa. Uczniowie mogą je głośno czytać, tłumaczyć przy pomocy słownika, przygotować bardzo krótkie scenki w parach, na przykład:

- ▶ „Es gibt sehr kluge Hunde. Solche Hunde sind klüger als ihre Herren“. – „Das ist nicht möglich!“ – „Doch. Ich selbst habe solch einen Hund“.
- ▶ „Wir gehen abends immer mit den Hühnern schlafen. Ihr auch?“ – „Nein, wir haben keine“.
- ▶ „Herr Ober, ist das ein halbes Huhn?“ – „Jawohl, mein Herr“. – „Dann bringen Sie mir bitte die andere Hälfte“.
- ▶ „Welches Tier“, fragt der Lehrer, „eignet sich am besten zur menschlichen Nahrung?“ – „Das Huhn“, sagt Otto, „man kann es vor seiner Geburt und nach seinem Tode essen“.
- ▶ Der Holzwurm kommt nach Hause und berichtet: „Im Antiquariat nebenan sind Möbel aus Hong – Kong eingetroffen. Wollen wir heute abend mal chinesisches essen gehen?“
- ▶ Die Tausendfüßler – Mutter zur Tochter: „Du wolltest dir doch Schuhe kaufen....?“ – Seufzt die Tochter: „Unsere Nachbarin saß schon im Laden“.
- ▶ Im Zoogeschäft tritt ein Kunde an den Papageienkäfig und fragt: „Na, kannst du denn auch sprechen?“ – „Natürlich!“ sagt der Papagei. „Und wie ist es mit dir? Kannst du fliegen?“
- ▶ Die Affenmutter ist traurig, weil ihr Junges so häßlich aussieht. Tröstet sie der Affenpapa: „Anfangs sehen sie immer wie Menschen aus“.
- ▶ Hans spielt im Wohnzimmer. Die Mutter kommt und fragt: „Hast du nicht unseren Papagei gesehen?“ – „Gesehen habe ich ihn nicht“, meint der Knirps, „aber vor einer halben Stunde hat mich unsere Katze angesprochen“.
- ▶

▼ **Prezentuję bajkę Lis i bocian** jako ćwiczenie do przetłumaczenia. To ćwiczenie można zakończyć krótką dyskusją dotyczącą gościnności i chciwości. Można też przygotować krótką inscenizację.

*Der Fuchs und der Storch
(nach Alexej Tolstoi)*

Ein Fuchs und ein Storch hatten miteinander Freundschaft geschlossen. Der Fuchs wollte einmal den Storch bewirten. „Komm zu mir! Ich gebe dir schöne Dinge zu essen. „Der Storch kam zu Fuchs und wartete auf den Festschmaus. Aber der Fuchs hatte Grießbrei gekocht und ihn breit auf einen Teller gestrichen. Und der Fuchs sprach: „Iss mein Lieber!“ Der Storch klopfte mit dem Schnabel auf dem Teller herum, konnte aber nichts fassen. Der Fuchs leckte den Brei, bis der ganze Teller leer war. Dann sprach er: „Hat's geschmeckt?“ – „Danke schön“, antwortete der Storch, „Komm morgen zu mir und sei mein Gast!“ Am nächsten Tag kam der Fuchs zum Storch. Dieser hatte eine Suppe gekocht und

sie in einen hohen Krug mit engem Hals geschüttet. Er sprach: „Iss, mein Lieber!“ Der Fuchs tanzte um den Krug herum. Sein Kopf war zu dick, er konnte ihn nicht in den Krug stecken. Der Storch aber stand auf seinen langen Beinen und pickte und schlürfte mit seinem langen Schnabel die Suppe restlos aus dem Krug. Dann fragte er: „Hat’s geschmeckt?“ Der Fuchs ärgerte sich sehr. Er wollte sich für eine ganze Woche satt fressen und musste nun mit knurrendem Magen heimgehen.

▼ **Jak mówią zwierzęta?** To również ciekawe ćwiczenie. Zadaniem uczniów jest dopasowanie odpowiednich czasowników do rzeczowników:

Die Grille....., der Hund.....,
die Biene....., das Schwein.....,
die Schlange....., der Vogel.....,
der Löwe....., der Hahn.....,
der Frosch....., der Bär.....,
das Pferd....., die Kuh.....,
das Kalb....., die Ziege....., die
Gans....., die Ente....., die Hen-
ne....., die Katze..... .

Zirpt, bellt, summt, grunzt, zischt, zwitschert, brüllt, kräht, brummt, wiehert, muht, blökt, meckert, zischt, schnattert, gackert, miaut.

▼ **W poniższym liście ukryto ponad 30 nazw zwierząt.** Należy je odszukać. Jest to ciekawe i wciągające ćwiczenie także dla nauczyciela.

Eine Schlange ist im Brief

Kuhsdorf, den 2.12.1999

Lieber Wolfmar,
der letzte Brief kam elf Uhr hier an, vielen Dank! Ich möchte dir von meinen Erlebnissen berichten. Das war noch eine Qual letzte Woche nach der Feier. Ich war während der Party noch ziemlich munter, aber meine Frau machte mir ganz schön zu schaffen. Ute begann zu heulen, als ich ihr erzählte, dass ich den Ehering verloren habe. Sie wurde hysterisch. Ich ging ans Fenster. Draußen war es unheimlich dichter Nebel, Sterne waren nicht zu sehen. Ich öffnete das Fenster und konnte es leider nicht verhindern: Eine Flamingoblume fiel aus dem Fenster, die ganze Blumentopferde lag verstreut auf der Straße. Bevor ich floh, stand ein bärtiger Mann in der Tür, es war Vater. Er kam zufällig vorbei. Als er aber sah und hörte, dass die Auseinandersetzung barsch, lange und gewaltsam verlief, beschloss er, die Sache aufzuklären. Als er sagte, er habe den Ring gefunden, hab ich tüchtig aufgeatmet. Zum Glück war Papa geistreich genug, sich schleunigst aus dem Staube zu machen., er verschwand. Ich muss den Brief hier

beenden, muss mich sputen, denn ich will für Opa noch die Rente abholen.

Viele Grüße
Hainer

die Kuh, der Eber (odyniec), der Wolf, der Marder (kuna), der Kamel, der Elen (foś), die Qualle (meduza), der Ren, das Schaf, der Emu, die Eule, der Hering, die Gans, die Elster (sroka), der Flamingo, die Laus, das Pferd, der Floh, der Bär, der Tiger, der Rabe, der Hund, der Barsch (okoń), die Schlange, der Habicht, der Papagei, die Taube, der Schwan, die Pute, die Ente, der Hai.

▼ **Podanie przysłów ze zwierzętami** to kolejne ćwiczenie poszerzające zasób słownictwa. Uczniowie mogą następnie tworzyć historyjki, których morałem będzie to właśnie konkretne przysłowie. Ćwiczenie rozwija sprawność mówienia, na przykład:

Bei Nacht sind alle Katzen grau . (In der Dunkelheit sieht alles gleich aus).

„Ich weiß gar nicht, was ich anziehen soll, wenn wir jetzt noch einen Spaziergang machen wollen. „ – „Aber das ist doch ganz unwichtig! Es ist schon fast dunkel draußen. Ziehe dich nur gar nicht erst um! Bei Nacht sind alle Katzen grau“.

Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul. (Ein Geschenk bewertet man nicht)

„So richtig gefällt mir die Bluse ja nicht, die mir Oma zum Geburtstag geschenkt hat. „ – „So schlecht ist die Bluse ja auch nicht! Sei froh, dass dir die Oma so etwas Praktisches gekauft hat, und vergiss nicht: Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul“.

Inne:

Besser den Sperling in der Hand als die Taube auf dem Dach.

Das Ei will klüger sein als die Henne.

Die Katze lässt das Mäusen nicht.

Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn.

Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus.

Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.

Getroffene Hunde bellen.

Hunde, die bellen, beißen nicht.

Wenn die Katze aus dem Haus ist, tanzen die Mäuse auf Tischen und Bänken.

Wenn’s dem Esel zu wohl ist, geht er aufs Eis tanzen.

▼ **Podaję wybrane zwroty idiomatyczne ze zwierzętami i porównania.** Proszę także o ułożenie przykładów i sytuacji według wzoru. Można też przygotować scenki.

Idiomy:

den Bock zum Gärtner machen (den Ungeeignetsten mit einer Aufgabe betrauen) Die neue Lehrerin hat den Bock zum Gärtner gemacht, als sie einem besonders undisziplinierten Schüler die Pausenaufsicht übertrug.

jemandem einen Bären aufbinden (j-m etwas Unglaubliches erzählen – nabrać kogoś)

Eulen nach Athen tragen (etwas Überflüssiges tun)
zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (zwei Dinge zusammen erledigen)

Hahn im Korbe sein (die Bewunderung erwecken)

auf den Hund kommen (sich ruinieren)

die Katze aus dem Sack lassen (ein Geheimnis verraten)

das Pferd beim Schwanz aufzäumen (eine Aufgabe vom Ende her lösen)

den Stier bei den Hörnern packen/ fassen (eine Aufgabe schnell entschlossen beginnen)

mit den Wölfen heulen (sich der Meinung der Umgebung anpassen)

sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen (sich ungeschickt benehmen)

wie die Heringe stehen (in einer Menge gedrängt stehen)

wie Hund und Katze leben (im Streit miteinander leben)

ein Schwein haben (Glück haben)

Możemy utrwalić wymienione idiomy wstawiając odpowiednie w miejsce kropek na przykład:

a) Ewa ist sehr gut in Mathe. Ihr mathematische Ratschläge zu erteilen, hieße

b) Peter versucht in jeder Situation die Aufmerksamkeit vor allem der Frauen auf sich zu ziehen. Er möchte immer

c) Monika bekam zum Geburtstag einen teuren Bildband, obwohl sie sich gar nicht für die Malerei interessiert. So was heißt

d) Im Sommer bin ich nach Deutschland gefahren.

Dort habe ich nicht nur die Städte bewundert, sondern auch die deutsche Sprache geübt. Ich kann also sagen, dass ich

e)

Porównania:

gesund wie....., hungrig wie.....,

müde wie....., arbeitsam wie.....,

schlau wie....., treu wie.....,

aufgeputzt wie....., schlafen wie.....,

flink wie....., schwarz wie.....,

scheu wie....., arm wie.....,

essen wie....., singen wie....., sterben

wie....., kämpfen wie....., stark

wie....., sich winden wie.....

ein Fisch, ein Wolf, ein Hund, eine Biene, ein Fuchs,

ein Hund, ein Pfingstochse, eine Ratte, ein Wiesel,

ein Raabe, ein Reh, eine Kirchenmaus, ein Spatz, eine

Nachtigall, die Fliegen, ein Löwe, ein Bär, ein Aal.

Ponadto polecam zawsze moim uczniom, by przy pisaniu kolejnego wypracowania, zastosowali zwroty czy idiomy poznane na lekcji czy kółku. W ten sposób mają możliwość je sobie lepiej utrwalić.

Powyższe zajęcia pozalekcyjne mogą też być jednym z punktów w przygotowaniu uczniów do olimpiady języka niemieckiego.

Bibliografia:

Buscha J. (1981), *Deutsches Übungsbuch*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Chilmończyk R. (1987), *Lachen macht gesund*, Warszawa: WSiP.

Frey Ch., Herzog A. (1988), *Deutsche Sprichwörter für Ausländer*.

Honsza J. (1990), *Buntes Allerlei*, Warszawa: WSiP.

Serdacka-Kroemer J. (1991), *Lach und spiel mit*, Arbeitsmaterialien für die Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer – Pädagogische Hochschule, Potsdam.

Yuma, *Mozaika*, codzienna prasa niemiecka.

(lipiec 2003)

Izabela Sturgulewska¹⁾

Kępno

Wielcy odkrywcy. Cele, do których dążymy

Poniższe dwie lekcje przeprowadziłam w klasie drugiej liceum ogólnokształcącego, której uczniowie mają pięć godzin języka

angielskiego w tygodniu, w grupach 14- i 15-osobowych. Częstotliwość lekcji oraz fakt, że jestem wychowawczynią klasy, wpływają ko-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr 1 w Kępnie.

rzystnie na relacje łączące mnie z uczniami. Są one oparte na szczerości, otwartości i zaufaniu, warunkach koniecznych do przeprowadzenia udanej i znaczącej dla obu stron lekcji, dotyczącej realizacji marzeń, życiowych priorytetów i różnych wymiarów sukcesu.

Używamy podręcznika *Format*²⁾ – obecnie jego drugiej części dla uczniów na poziomie średnio zaawansowanym. Zwracam się do uczniów się w języku angielskim, a oni używają języka polskiego tylko w sporadycznych sytuacjach – gdy pytają o poprawność użycia nowego słownictwa lub struktury gramatycznej. Podczas lekcji korzystaliśmy z następujących pomocy dydaktycznych: podręcznika *Format 2* (s. 14-15), słowników angielsko-angielskich i angielsko-polskich, materiałów przygotowanych w domu przez uczniów: zdjęć, ilustracji, artykułów, notek informacyjnych, dwóch dużych arkuszy szarego papieru, mazaków i kleju.



Praca własna uczniów, przygotowująca ich do zajęć właściwych

Uczniowie zostali poinformowani, co będzie tematem kolejnych zajęć i byli proszeni o:

- ▶ wyszukanie informacji i sporządzenie notatek dotyczących odkrywców, których nazwiska są podane w podręczniku³⁾ – Marek Kamiński, Neil Armstrong, Rolad Amundsen, Christopher Columbus, Marco Polo, Jacques-Yves Cousteau, Robert Falcon Scott, Sir Ernest Shackleton,
- ▶ przeczytanie artykułu o wyprawie Ernesta Shackletona – *Shackleton's epic journey*⁴⁾.



Lekcja 1



Praca w grupach (około 5 minut)

W mojej pracowni stoliki są połączone w sześć dużych stołów, co ułatwia tworzenie zespołów

uczniowskich, komunikację między nimi i w naturalny sposób zachęca do dyskusji, negocjacji i wspólnego rozwiązywania wyznaczonych zadań. Na omawianej lekcji uczniowie dwóch grup siedzą w trzech zespołach. Na początku lekcji proszę ich o porównanie i krótkie omówienie informacji, które zgromadzili na temat odkrywców. Głośno odczytują swoje notatki i podają fakty o każdej postaci.

► Dzielenie się wiadomościami na forum klasy (10 minut)

Wymawiam głośno pierwsze nazwisko z listy odkrywców (Marek Kamiński) i zadaję pytania typu: *What is his nationality?*, *What is he famous for?*, *What is his greatest achievement?* Odpowiedzi udzielają chętni uczniowie. W ten sposób omawiamy wszystkie nazwiska z listy z wyjątkiem Ernesta Shackletona, którego wyprawą planuję zająć się w dalszej części lekcji. Uczniowie byli aktywni, bardzo chętnie podawali istotne fakty dotyczące poszczególnych wypraw i odkryć, jak również ciekawostki o szczególnie interesujących ich postaciach. Zgodnie z moimi przewidywaniami ich największe zainteresowanie wzbudzili: Marek Kamiński, Neil Armstrong i Jacques-Yves Cousteau. Pytani o źródła informacji, uczniowie najczęściej wskazywali na Internet, ale także wymieniali artykuły prasowe i encyklopedie.

► Shackleton's epic journey – czytanie ze zrozumieniem, rozmowa (15 minut)

Proszę uczniów o przypomnienie sobie tekstu, z którym mieli zapoznać się w domu. Po 3 minutach jeden z nich czyta głośno polecenie do ćwiczenia z podręcznika (5, s. 15):

Draw a time line and put these events in the order they happened.

August 1914 December 1914

- a) walked across the mountains
- b) left Plymouth
- c) rescued the men on Elephant Island
- d) rowed to South Georgia

²⁾ Diane Pye, Hanna Kruszewska (2003), *Format*, Warszawa: Macmillan Polska.

³⁾ Ćwiczenie 1, s. 14 podręcznika *Format 2*.

⁴⁾ *Format 2*, s. 15.

- e) abandoned the “Endurance”
 f) spent a month on South Georgia

- g) arrived in Stromness whaling station
 h) landed on Elephant Island

Shackleton's epic journey

What began as a journey of exploration, became a twenty-month fight to stay alive. The British explorer lost his ship, the *Endurance*, and his dream of crossing Antarctica on foot, but because of his courage and exceptional leadership qualities he managed to bring all his men home.

When he sailed south from Plymouth on 8th August 1914, Shackleton was already a famous polar explorer. He had been to the Antarctic for the first time in 1901, and in 1906 he had led his own expedition to within 100 miles of the South Pole, the furthest south anyone had been at the time.

The Trans-Antarctic Expedition stopped at the small island of South Georgia in the south Atlantic and spent a month there making final preparations for the months ahead. On 5th December 1914, the *Endurance* and her crew of twenty-eight men, sixty sledging dogs, two pigs and ship's cat, Mrs Chippy, left the island and headed south towards the Antarctic continent. After they had sailed for six weeks in terrible conditions, the *Endurance* became trapped in the ice only 100 miles from their destination.

For nine months, the ship drifted with the ice, and as each day passed, it moved further

The expedition led by Sir Ernest Shackleton was one of the greatest survival stories in history.

away from land. The *Endurance* sank on 17th November after the crew had saved as much as possible, including three lifeboats, the sledging dogs and tents. They set up camp on the ice and waited.

For five months, they drifted with the current and never saw land. Then the ice started to break up, and on 9th April 1916, the twenty-eight men climbed aboard the three lifeboats and rowed north in freezing conditions with no waterproof clothing and very little food. After they had rowed for seven days, they landed on Elephant Island. The men went crazy with joy, because they had not set foot on land for 497 days. Despite the great relief, Shackleton knew that no one would ever come to Elephant Island and their only hope was to reach South Georgia, 800 miles away. He chose six men, and on 24th April they set out in the largest lifeboat for South Georgia, leaving the other men behind to survive on penguins and seal meat.

Their clothes had frozen and they had run

out of drinking water when they reached the island seventeen days later, but they were still alive. However, they were on the wrong side of the island, so Shackleton and two men left their companions and set off across the mountains to the whaling station of Stromness. After walking for thirty-six hours without rest, they arrived in the settlement at three o'clock on 20th May. The inhabitants were amazed to see them after everyone had assumed that Shackleton and his crew were dead. They immediately sent a ship to pick up the other members of the lifeboat crew.

On 30th August 1916, nearly five months after the lifeboat had departed, Shackleton finally rescued the other crew members he had left behind on Elephant Island. He arrived just in time because the men had just decided to leave the island. Their food reserves had become low and they had given up all hope of being rescued.

Shackleton and his men returned home to a very different world. Everything had changed and Europe had been at war for two years. Many of the crew of the *Endurance* were sent to fight and some died in the trenches in France. Shackleton died of a heart attack at the start of another Antarctic expedition at the age of 48.

W grupach lub parach uczniowie wykonują ćwiczenie. Każdy rysuje w zeszyte linię czasu i zaznacza na niej kolejność wydarzeń wyszczególnionych w ćwiczeniu. Po 5 minutach sprawdzamy głośno poprawność rozwiązań. Prawidłowa kolejność jest następująca:

- a) August 1914 – The expedition left Plymouth.
- b) December 1914 – They spent a month on South Gorgia.
- c) November 1915 – The crew abandoned the *Endurance*.
- d) 16th April 1916 – They landed on Elephant Island.
- e) 24th April 1916 – Shackleton with six men rowed to South Gorgia.
- f) May 1916 – Shackleton with two men walked across the mountains.
- g) 20th May 1916 – They arrived in Stromness whaling station.
- h) 30th August 1916 – Shackleton rescued the men on Elephant Island.

Następnie proszę uczniów o przyjrzenie się trzem fotografiom i zdecydowanie, które momenty wyprawy ilustrują:⁵⁾



⁵⁾ Ćwiczenie 3, s. 14.



Dość szybko otrzymuję poprawną odpowiedź:

- ▶ The first photograph shows Endurance sinking.
- ▶ In the second photo the ship is trapped in the ice.
- ▶ In the third photo Shackleton and six men are setting out for South Gorgia.

Pytam uczniów, w którym miejscu artykułu autor wyraził swoją opinię na temat Shackletona. Po chwili jeden z ochotników wskazuje na fragment pierwszego akapitu artykułu i głośno go czyta: „...because of his courage and exceptional leadership qualities he managed to bring all his men home”. Proszeni o ustosunkowanie się do powyższej opinii, uczniowie zgodnie podkreślali siłę charakteru brytyjskiego odkrywcy i wyrażali podziw dla jego odwagi i nieustępliwości. Oto przykłady ich wypowiedzi:

- ▶ I admire his determination to rescue the crew.
- ▶ He was really brave. He tried even the most dangerous solutions to find help.
- ▶ Shackleton was a great leader to the end, as he was ready to die for his crew.

▼ Cechy i umiejętności pomagające osiągnąć sukces – dyskusja, praca w grupach (około 15 minut)

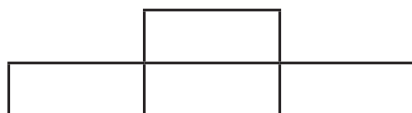
Zapisuję na tablicy następujące słowa: *courage, leadership qualities*. Proszę uczniów, żeby przypomnieli sobie postaci odkrywców omawianych na początku lekcji i zastanowili się, jakie inne cechy, oprócz zapisanych na tablicy, powinien posiadać odkrywca, badacz, podróżnik czy też naukowiec. Niektórzy uczniowie zastanawiają się nad odpowiedzią samodzielnie, jednak większość wybiera pracę w grupach. Sprawdzają potrzebne im słowa w słownikach, zapisują

je w zeszytach. Chętni podchodzą do tablicy i zapisują swoje propozycje. Pozwalam zapisać każdą cechę nie podważając opinii ucznia. Podkreślam tylko różnicę między rzeczownikami i przymiotnikami oraz zwracam uwagę na poprawne użycie wskazanych słów w zdaniu, na przykład:

A good explorer should have courage. He should be courageous.

Na tablicy znalazły się następujące słowa: *determination, responsibility, dedicated, faith in success, fit and healthy, endurance, self-confident, optimist, ambitious, strong, ability to regain confidence, creative, energy, stubborn, brave, crazy, intelligent*.

Następnie rysuję na tablicy piramidę i proszę, żeby każdy w swoim zeszycie narysował podobną. W pola piramidy uczniowie wpisują te cechy, które sami posiadają i które mogą pomóc im osiągnąć sukces w życiu. Mogą też dowolnie powiększać piramidę, jeżeli chcą wpisać w nią więcej cech. Wykonując zadanie uczniowie rozmawiają ze sobą i porównują swoje piramidy.



▼ **Zadanie domowe:** uczniowie mają zastanowić się nad własnymi marzeniami i aspiracjami. Mają określić jeden z celów, do których dążą i przynieść na lekcję jedno lub dwa zdjęcia, fotografie lub obrazki związane z tym celem.

▶ Lekcja 2

▼ Tworzenie kolażu zatytułowanego: **Our goals (nasze cele)** (około 30 minut)

Na początku lekcji przyklepam do tablicy duży arkusz szarego papieru. Kładę też na stole klej i kolorowe pisaki. Tłumaczę uczniom, że każdy ma kolejno podejść do tablicy i wykonać następujące czynności:

- ▶ pokazać klasie swoje ilustracje lub zdjęcia i powiedzieć, co przedstawiają,

- ▶ opowiedzieć krótko o celu, który pragnie osiągnąć,
- ▶ przykleić jedno ze zdjęć w dowolnym miejscu arkusza papieru na tablicy,
- ▶ zapisać na arkuszu krótkie zdanie lub wyrażenie, które traktuje jak motto i które chciałby przekazać innym.

W dowolnej kolejności uczniowie podchodzili do tablicy, prezentowali fotografie, które przynieśli i dzielili się z kolegami własnymi marzeniami i pragnieniami. Chętnie opowiadali o tym, co chcieliby osiągnąć w życiu i bardzo uważnie słuchali innych. Kilko uczniów zaskoczyło kolegów swoimi wystąpieniami, odkrywając przed nimi plany wspinaczki na Mount Everest, nurkowania pośród raf koralowych, projektowania mody czy też pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.

Pomysł tworzenia kolażu zainteresował ich. Dużą przyjemność sprawiło im umieszczenie swoich ilustracji na arkuszu, a możliwość zapisania własnego motta życiowego pozwoliła nawet nieśmiałym i skromnym uczniom poczuć się ważnymi i pewnymi siebie. Oto niektóre zdania zapisane przez uczniów na arkuszu: *Don't give up. Believe in yourself. If you really want something, you will get it. Be persistent. You gonna make it. Take the risk.*

Kiedy kolaż jest już gotowy, zachęcam uczniów, żeby podeszli do tablicy, jeszcze raz obejrzeliby fotografie, przeczytali wszystkie hasła i, jeżeli chcą, uzupełnili kolaż rysunkami lub symbolami. Na arkuszu znalazły się też ich imiona.

▼ Droga do osiągnięcia celu, praca w parach, grupach, dyskusja

Uczniowie zapisują do zeszytów następujące pytania:

- ▶ *What do you do every day to get closer to your goals?*
- ▶ *Which school subjects may be connected with achieving the goals?*
- ▶ *Having achieved your goals, will you need English? What for?*

Początkowo zastanawiają się nad odpowiedziami samodzielnie, potem przedys-

kutują różne możliwości, porównują swoje propozycje i zapisują odpowiedzi do zeszytów. Najmniej problemów sprawiło im drugie pytanie. Większość podkreślała konieczność nauki języków obcych, geografii, polskiego, historii, matematyki, jak również aktywnego udziału w zajęciach wychowania fizycznego. Pierwsze pytanie okazało się trudniejsze, jednak po dyskusji w grupach uczniowie dochodzili do wniosków, że do osiągnięcia celów mogą zbliżyć ich:

- ▶ książki i czasopisma, które czytają i które są związane z daną sferą życia,
- ▶ strony internetowe, które odwiedzają,
- ▶ zajęcia pozaszkolne, w których uczestniczą (dodatkowe lekcje języków, klub sportowy, kółko taneczne, plenery malarskie),
- ▶ systematyczna nauka, która wpłynie na uzyskanie lepszych ocen na świadectwie maturalnym.

Odpowiedź na trzecie pytanie była obowiązkowym zadaniem domowym, natomiast chętni uczniowie byli proszeni o napisanie artykułu na temat: *How am I going to achieve my goals?*



Podsumowanie

W obu grupach opisane lekcje przebiegały bardzo podobnie i spełniły moje oczekiwania. Przede wszystkim zależało mi na tym, żeby uczniowie czytając, słuchając i rozmawiając o sukcesach, osiągnięciach i niepowodzeniach sławnych odkrywców, obudzili w sobie ciekawość świata i chęć realizacji własnych zamierzeń. Opowiadanie o swoich marzeniach i analizowanie tego, do czego dążą i jacy są, pozwoliło im być może lepiej poznać samych siebie, a na pewno było okazją do zastanowienia się, czego oczekują od życia i jakie miejsce sobie w nim wyznaczyli.

Trwałym śladem omawianych lekcji jest klasowy kolaż, łączący dwa grupowe arkusze, który powiesiliśmy na ścianie naszej pracowni. (listopad 2003)

Lekcje, które „wstrząsnęły uczniem”

Somerset Maugham powiedział kiedyś: „Są trzy zasady na napisanie dobrej powieści. Niestety nikt nie wie jakie”. Wydawać by się mogło, że te same zasady odnoszą się do nauczania języka obcego. Jednakże jedna rzecz wydaje się być pewna. Praca nauczyciela polega teraz bardziej na stworzeniu uczniom odpowiednich warunków do nauki przez angażowanie ich w ciekawe tematycznie, nierzadko oryginalne zadania, niż na podawaniu opisu języka czy schematów do wyuczenia. W czasach zapotrzebowania na ludzi wszechstronnie uzdolnionych i posiadających praktyczne umiejętności, najważniejsze jest poszerzanie horyzontów myślowych i nabywanie wiedzy na temat otaczającej nas rzeczywistości. Jeśli ćwiczenia są oryginalne, teksty autentyczne i ciekawe, a uczniowie zaangażowani emocjonalnie, to istnieje szansa, że będą temat „drać” na własną rękę.

Pośród tematów wybrałam *Zagrożenia XXI wieku* – nauczanie słownictwa związanego z kataklizmami o charakterze naturalnym. Skoncentrowałam się na dwóch lekcjach: *Powódź 97 w Polsce* oraz *Kiedy ziemia drży...*

▼ Dlaczego kataklizmy?

Tematy te wydają się być zawsze na czasie i uczniowie dyskutują o nich po polsku. Są one często prezentowane w radiu i telewizji, jak również na łamach gazet, tak polskich, jak i anglojęzycznych. Powodzie, trzęsienia ziemi to trzon filmów katastroficznych, cieszących się dużą popularnością wśród młodzieży. Zagrożenia te pojawiły się w Polsce, a zatem można mówić o powadze problemu, jak również o potrzebie nabycia umiejętności rozpoznawania katastrof i radzenia sobie z nią.

▼ Dlaczego słownictwo?

Bo jest najistotniejsze w komunikacji werbalnej. Bez niego również rozumienie tekstu, tak

pisanego, jak i słuchanego (w tym uwielbianych przez uczniów anglojęzycznych piosenek), jest niemożliwe.

▼ Metoda komunikatywna

To główny sposób prezentowania nowego materiału. Oznacza ona między innymi naukę słownictwa w kontekście. A wiadomo, że słuchanie, czytanie, rozmowy, gry językowe i zabawy motywują uczniów, ponieważ ułatwiają zapamiętywanie słów bez większego wysiłku. Ponadto młodzież oczekuje opanowania umiejętności prowadzenia rozmowy, np. z obcokrajowcem i chce być przez niego rozumiana. Podstawą tej metody są materiały autentyczne, zawsze ciekawsze, bo prawdziwe.

Poniższe lekcje przeprowadziłam w klasie trzeciej liceum ogólnokształcącego o profilu podstawowym z rozszerzonym językiem angielskim (6 godz. tygodniowo, poziom średnio zaawansowany). Były one w całości prowadzone w języku angielskim. To, co mówiłam na lekcjach, relacjonuję po polsku, a cytaty przytaczam w języku angielskim. Pierwsza lekcja trwała 45 minut, natomiast druga rozciągnęła się na 2 godziny lekcyjne – 90 minut.

▶ Lekcja 1

Temat: *The flood of '97 in Poland*

Cele: pod koniec lekcji uczniowie powinni być w stanie zrozumieć i wymienić nazwy naturalnych katastrof, użyć nowego słownictwa mówiąc o stratach i zyskach spowodowanych przez powodź.

W trakcie lekcji uczniowie przećwiczą: opisywanie obrazka, dochodzenie do znaczenia wyrazu z kontekstu, grupowanie wyrazów, język nagłówków gazet i artykułów oraz

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Skłodowskiej-Curie w Trzebinii.

sprawność mówienia. Ponadto celem nadzrędnym lekcji jest zainteresowanie uczniów tematem i zachęcenie do zgłębiania go oraz zrozumienie wagi problemu.

Nowe słownictwo: rzeczowniki: nazwy katastrof: *avalanche, drought, earthquake, fire, flood, hurricane, volcanic eruption*.

Przymiotniki: *catastrophic, drowned, stranded, torrential*.

Czasowniki: *deluge, deploy, perish, swamp*.

Pomoce: obrazki przedstawiające katastrofy, rozsypanka wyrazowa (tytuły artykułów), karty pracy z ćwiczeniami.

Przebieg lekcji:

► *Wprowadzenie i prezentacja*

Przyinam do tablicy 7 obrazków z katastrofami i proszę uczniów o opisanie ich, a następnie wskazanie podobieństw. Przewidywana odpowiedź: wszystkie pokazują naturalne katastrofy.

Następnie piszę na tablicy nazwy tych zagrożeń, dzielę uczniów na grupy 4-osobowe i proszę o połączenie (*a matching exercise*) nazw z obrazkami. Obrazki są numerowane, więc uczniowie piszą nazwy na kartkach papieru. Po skończeniu wybrany uczeń pisze nazwy pod odpowiednim obrazkiem na tablicy.

► *Ćwiczenia*

Uczniowie pracują w parach. Każda para dostaje w kopercie pocięte na wyrazy tytuły artykułów (*jumbled sentences*). Zadaniem uczniów jest ułożenie ich we właściwej kolejności. Wyjaśniam, że wszystkie odnoszą się do naturalnych zagrożeń i motywuję do pracy obiecując, że pierwsza para, która wykona ćwiczenie, dostanie plusy. Po otrzymaniu informacji zwrotnej pytam, do jakiej katastrofy odnoszą się te zdania.

The headlines:

FORCE/ FIVE – hurricane

RIVER/BURSTS /ITS BANKS – flood

BURIED/ UNDER 30FT./ OF LAVA – volcanic eruption

UNCONTRALLABLE/ BLAZES/ DESTROYED /THE FORESTS – fire

THE SKY/ SCRAPERS/ COLLAPSED – earthquake

► *Prezentacja 2*

Rozdaję teksty i mówię, że artykuł jest autentyczny – pochodzi z czasopisma *The World of English*. Niestety zarówno tytuł, jak i pierwsze

zdania każdego akapitu zostały usunięte. Zadaniem uczniów jest przeczytać tekst, zgadnąć tytuł, który jest jednocześnie tematem lekcji, a następnie spośród zdań A-D wybrać te, które pasują do luk. Po sprawdzeniu odpowiedzi zapisują temat lekcji.

You are going to read a magazine article about flood. Five opening sentences have been removed from the article. Choose from the sentence A – E the one which fits each gap(1–5).

1. ... It all began with **torrential rains** on July 7 – 9. The **relentless downpours** caused rivers to overflow their banks and break through **flood dikes**. Within days, **raging torrents** had **swamped** more than 1.5 million acres, including about 1,000 cities, towns and villages. The flood waters claimed at least 54 lives
2. ...
3. ... **Rescue** helicopters were also used to collect flood victims **stranded** on the roofs of apartment buildings and private homes. More than 40 wild animals **drowned** when the zoo in Opole was **deluged**. Thousands of farm animals and pets perished.
4. ... Private homes and farms, at least 1,200 small and medium factories, **dozens** of schools and churches, countless bridges, roads and railway lines were damaged. 38 libraries and 13 museums were flooded, some containing priceless manuscripts and **irreplaceable** documents. These floods **unleashed** a tide of solidarity and **goodwill**. Doctors and nurses gave up and rushed to the disaster areas. Various collections were take up and **fund-raising** concerts, auctions and other events were held to assist those in need.
5. ...He sponsored and paid for 50 youngsters from the flood area to go to a summer camp, supervised by the local 4–H Club.

A. As usual in such situations, Mr. Edward Piszek, President of the Copernicus Foundation in Poland, was one of the first to help

B. **Initial** government estimates set the flood damage at \$2.5 billion, but further calculations raised the figure to about \$4.5 billion.

C. **Army amphibians** were deployed to take flood victims to safety

D. The hardest hit were in the south-west parts of Poland (Wrocław), and to a lesser

degree the regions in the **foothills** of the Carpathian Mountains.

- E. Warsaw – Last July and August **catastrophic floods**, not noted since weather records began being kept two centuries ago, devastated southern and western Poland

Na podstawie *The World of English*, January, s. 12

► Ćwiczenia

Zadanie 1 – Zadaję kilka pytań sprawdzających zrozumienie tekstu:

When did the flood take place?

Where was the hardest hit?

How did some people survive?

What does the government estimate the flood damage to be?

Who rushed to help?

Zadanie 2 – Uczniowie są proszeni o zgadnięcie znaczenia słów o pogrubionym druku w powyższym tekście. Pracują w parach. Jeśli są problemy ze zrozumieniem słowa, inni uczniowie lub nauczyciel wyjaśniają je podając synonim, przykład lub polskie znaczenie.

Zadanie 3 – Rozdaje uczniom kolejne karty pracy. Tym razem ich zadaniem jest znalezienie słowa nie pasującego do reszty (*the odd word out*) oraz wyjaśnienie dlaczego nie pasuje.

Find the odd word out:

1. Fire, earthquake, flood, crash
2. Devastate, ruin, destroy, observe
3. Stranded, left, trapped, rescued
4. Burnt, deluged, flooded, swamped

Zadanie 4 (*an ill wind...*) – Dzielę uczniów w pary i wyjaśniam ćwiczenie. Na tablicy są wypisane nazwy zawodów i uczniowie mają zdecydować, którzy reprezentanci tych zawodów zyskali, a którzy ich zdaniem, stracili w wyniku powodzi i dlaczego. Lista jest następująca:

pharmacists	petrol station owners
thieves	the government members
conscripts	woodcutters
black marketers	epidemiologists
soldiers	commercial travellers
policemen	

Na podstawie Morgan and Rinvolucri *Vocabulary* 78.

Monitoruję ćwiczenie. Po 10 minutach uczniowie siadają w 6-osobowych grupach i porównują listy. W podsumowaniu jedna grupa wymienia

osoby, które straciły w wyniku powodzi i te, które zyskały. Inni zadają pytania, jeśli coś ich dziwi lub po prostu się nie zgadzają. Najaktywniejsi uczniowie dostają plusy.

- Zadanie domowe – Uczniowie są proszeni o napisanie krótkiego komunikatu (ok. 60 słów) o powodzi w wybranym regionie świata. Informacji mogą szukać w gazetach, również polskich, jak i na stronie internetowej: www.disasternews.net/index3.php. Powinna być w nim odpowiedź na następujące pytania:
- When did the flood take place?*
Why did it happen?
Where was the hardest hit?
How did some people survive?
Who rushed to help?



Lekcja 2

Temat: *When the Earth moves...*

Cele: Pod koniec lekcji uczniowie powinni być w stanie pogrupować wyrazy w tzw. mini domeny oraz powiązać nowe słowa z nowymi z tego samego obszaru semantycznego (odczucia).

W czasie lekcji uczniowie będą ćwiczyć: wymowę, sprawność mówienia, słuchanie ze zrozumieniem ze zwróceniem uwagi na szczegóły. Ponadto celem nadrzędnym lekcji jest zainteresowanie uczniów problemem, m.in. przez wizualizację (obrazki, mapa), jak i ćwiczenia empatii (odgrywanie ról).

Nowe słownictwo:

Rzeczowniki: *rubbie/debris*.

Przymiotniki: *collapsed, jammed, panic-stricken, scared stiff*.

Idiomy: *It sent a shiver down my spine, my hair stood on end, frozen with fear*.

Pomoce: ilustracja – trzesienie ziemi, mapa Ameryki, raport do odczytania dla nauczyciela lub kasetka z nagraniem tekstu, karty z rolami dla uczniów.

Przebieg lekcji:

- Wprowadzenie (*A guessing game*)

Trzymając przed sobą dowolny obrazek ze skutkami trzęsienia ziemi, mówię: *I've got a photo showing one of the natural disasters in front of me. But I'm not going to show it to you*

right now. Instead, I want you to ask me YES/NO questions concerning the details of the picture. Uczniowie mogą zadawać na przykład takie pytania:

Are there any people injured?

Is there any water?

Are there any buildings?

Is there any snow?

Is the picture taken in the mountains?

Gdy zgadną wiele szczegółów, a w konsekwencji nazwę katastrofy, pokazuję im obrazek i piszę na tablicy temat lekcji. Następnie przypinam obrazek w widocznym miejscu i proszę uczniów o opisanie szkód wyrządzonych przez trzęsienie ziemi.

Wśród wymienionych powinny się znaleźć następujące: *gas explosions, broken telephone lines, fire outbreaks, collapsed bridges, abandoned cars, streets jammed with debris.*

► Prezentacja 1

Pytam uczniów o miejsca, w których trzęsienia ziemi są najczęstsze. Po uzyskaniu odpowiedzi pokazuję na mapie ten obszar, tzw. *Ring of Fire*. Jest to rejon San Francisco, Los Angeles i Mexico City. Następnie proszę uczniów o wczucie się w sytuację osób poszkodowanych lub mieszkających w obszarze trzęsienia. Co oni mogą odczuwać? Uczniowie zwykle wymieniają następujące przymiotniki:

<i>worried</i>	<i>frightened</i>	<i>panic-stricken</i>
<i>afraid</i>	<i>scared</i>	<i>frozen with fear</i>
<i>terrified</i>	<i>tense</i>	<i>scared stiff</i>
<i>uneasy</i>	<i>nervous</i>	<i>paralysed</i>

Zapisuję propozycje uczniów i dodaję kilka innych, np. *horrified, it sent a shiver down my spine, my hair stood on end*. Aby sprawdzić, czy uczniowie rozumieją znaczenie tych słów, zadaję kilka pytań:

If you felt the earth trembling, would you be worried or paralysed?

What happens with your body when you feel afraid?

Have you ever been panic stricken? Why? What happened?

► **Ćwiczenie 1** – Uczniowie pracują w parach. Ich zadaniem jest grupowanie słów na kartce pod następującymi nagłówkami:

Less ←————→ More
 WORRIED AFRAID TERRIFIED

Proszę ochotników, aby podchodzili do tablicy i zapisywali swoje sugestie. Podstawą ćwiczenia jest tzw. *word domain*. Ma za zadanie pomóc przechować informacje w pamięci długotrwałej. Pod koniec ćwiczenie może wyglądać w następujący sposób:

WORRIED	AFRAID	TERRIFIED
nervous	scared	panic stricken
tense	frightened	frozen with fear
		scared stiff
		paralysed
		horrified

Na podstawie Nation *New Ways in Teaching English* 139

► **Ćwiczenie 2** – Dzielę uczniów na 4-osobowe grupy i wyjaśniam, że są grupą przyjaciół, którzy siedzą w suterrenach i słuchają programu na żywo. Nagle program zostaje przerwany, a oni uwięzieni w piwnicy. Ciszę przerywa komunikat radiowy. Następnie piszę na tablicy pytania:

When did it happen?

Where did it happen?

What is the damage?

Czytam komunikat, który jest autentycznym raportem z trzęsienia ziemi w San Francisco, a następnie sprawdzam, np. zadając pytania, zrozumienie tekstu.

We interrupt this broadcast to bring you an Action One special report...

There has been a major earthquake. At 7:12 p.m. this evening, San Francisco and the surrounding areas were rocked by an earthquake that experts say have measured as 7.5 on the Richter Scale. It is believed to be one of the worse earthquakes to hit this area in decades. Initial estimates say that the quake lasted for approximately 40 seconds and that the danger from the quake may not be over. There could be more shaking. The city's telephone network is paralyzed. Electrical wires are down and a number of fires are burning throughout San Francisco. Gas explosions and water main ruptures are occurring through the city. Many buildings in the Downtown area appear to be severely damaged. City officials say they may be forced to shut down all utility services in order to prevent fire outbreaks. Many freeway overpasses have collapsed and most of the San Francisco surface streets are clogged with

debris and abandoned cars. Air traffic does not appear to be coming in or out the San Francisco International Airport. Unofficially, the mayor was reported as saying that it could be 72 hours of more before repair crews are able to restore communications and utilities. The mayor also requested the city residents stay off the streets, except for emergencies, until further notice and be prepared to be on their own for at least three days. Stay tuned for more updates...

► **Ćwiczenie 3** (a role play) – Rozdaję karty z rolami:

JOHN: *You are the owner of the house. You are panic-stricken but pretend to be tough. You know that there might be a gas explosion any moment as there was a gas leak. You are bossy and self-confident by nature that's why even now you pretend to be an earthquakes although you have no foggiest idea what to do. No candles or cigarettes can be lit – gas explosion.*

MARK: *The whole situation doesn't seem to worry you at all. You are careless and just hungry. Try to convince your friends they shouldn't eat the food or drink. Besides, you seemed to have seen a hole in the rubble. Why not escape with your girlfriend Jane leaving behind the others? Just for fun! Being a lazy-bone pretend to have a broken-leg.*

MARY: *You are a really sensible young girl. You check for injuries and then you administer first aid kit. Then you want to divide the sandwiches, remove the rubble and light the candle. Calm your friends down.*

JANE: *You are frozen with fear. In panic and madness you can hardly utter a single word and stop crying. Your boyfriend John seems to want to tell you something secretly, but you just want him to leave you alone. Being nervous ask somebody for a cigarette.*

Emergency card: *Support everything the person on the right says.*

Rozdaję też kartę z informacjami ogólnymi każdej z grup.

Background information: You are four friends listening to the phone – in programme in one of your friends basement when the earthquake begins. It was very short but strong enough to make you trapped in the basement. You've heard the emergency report and know that help won't come as the whole city is damaged. Here are the things you found searching through the rubble:

a radio
two candles
a first aid kit
a package of matches
a torch
four chicken salads, sandwiches in the refrigerator
six cans of cola

Przypominam również podstawowe techniczne zasady wykonania tego typu ćwiczenia:

- ▲ Don't show your card to anybody.
- ▲ Don't reveal your information at once.
- ▲ Speak English
- ▲ You've got 10 minutes.

Monitoruję zadanie i pomagam w jego wykonaniu. Zwracam uczniom uwagę na poważniejsze, popełnione błędy. Chwalę zaangażowanie i oryginalne pomysły.

Przedstawione lekcje zainteresowały uczniów. Może niekoniecznie pogłębiły ich wiedzę na temat katastrof, ich skutków i sposobów radzenia sobie z nimi, ale na pewno zmobilizowały ich do dyskusji, a tym samym do stosowania języka angielskiego w celu przekazania swoich opinii i poznania opinii innych. A taki był mój główny cel.

Bibliografia

- John Morgan, Mario Rinvolucri (1995), *Vocabulary*, OUP.
Paul Nation (red), (1994) *New Ways in Teaching Vocabulary*, Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
John Strybel (1997), „The flood of '97”, w: *The World of English*, January, s. 12.

(listopad 2003)

UWAGA

Europejskie portfolio językowe – to pomoc dla ucznia i nauczyciela.
Warto z niej korzystać.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Marcin Mizak¹⁾
Lublin

Animals

Przedstawiony poniżej materiał praktyczny pochodzi z mojej nieopublikowanej książki pod roboczym tytułem: *Język angielski w sprawnościach zintegrowanych*. Jest ona przeznaczona dla nauczycieli języka angielskiego i uczniów uczących się na poziomie średnio zaawansowanym i wyższym, pragnących poszerzyć swe umiejętności językowe w zakresie mówienia, słuchania, pisanie, czytania oraz wymowy. Ćwiczenie tych sprawności jest zintegrowane z poznawaniem kultury krajów angielskiego obszaru językowego, nowego słownictwa, jak i z utrwalaniem mniej lub bardziej znanych struktur gramatycznych.

Z zawartego poniżej materiału można

korzystać na wiele sposobów. Oto kilka z nich:

- ▶ Najłatwiej jest wykonywać ćwiczenia po kolei według poleceń nauczyciela.
- ▶ Wersją powyższego sposobu jest pomieszenie kolejności ćwiczeń, np. ćwiczeń pisanych z ustnymi.
- ▶ Innym sposobem jest samodzielna praca uczniów w parach. Przez około 30 minut uczniowie przygotowują ćwiczenia, które następnie są sprawdzane na forum klasy.
- ▶ Uczniowie przygotowują cały materiał jako pracę domową. W klasie sprawdzają ćwiczenia pisemne z nauczycielem a ćwiczenia ustne wykonują w grupach.

<p>1. VOCABULARY: categorisation <i>Complete each gap with one suitable word. The first letter of each word is given.</i></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>OFFSPRING</th> <th>PARTS</th> <th>PEOPLE</th> <th>MALE</th> <th>FEMALE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CAT</td> <td>kitten</td> <td>whiskers</td> <td>fat cat</td> <td>tom</td> <td>q.....</td> </tr> <tr> <td>DOG</td> <td>p.....</td> <td>p.....</td> <td>lapdog</td> <td>dog</td> <td>bitch</td> </tr> <tr> <td>HORSE</td> <td>foal</td> <td>m.....</td> <td>dark horse</td> <td>stallion</td> <td>m.....</td> </tr> <tr> <td>DUCK</td> <td>duckling</td> <td>beak</td> <td>lame duck</td> <td>d.....</td> <td>duck</td> </tr> <tr> <td>SHEEP</td> <td>lamb</td> <td>f.....</td> <td>b..... sheep</td> <td>r.....</td> <td>ewe</td> </tr> <tr> <td>FOX</td> <td>c.....</td> <td>tail</td> <td>sly old fox</td> <td>dog</td> <td>v.....</td> </tr> <tr> <td>PIG</td> <td>p.....</td> <td>snout</td> <td>g..... pig</td> <td>boar</td> <td>sow</td> </tr> </tbody> </table>							OFFSPRING	PARTS	PEOPLE	MALE	FEMALE	CAT	kitten	whiskers	fat cat	tom	q.....	DOG	p.....	p.....	lapdog	dog	bitch	HORSE	foal	m.....	dark horse	stallion	m.....	DUCK	duckling	beak	lame duck	d.....	duck	SHEEP	lamb	f.....	b..... sheep	r.....	ewe	FOX	c.....	tail	sly old fox	dog	v.....	PIG	p.....	snout	g..... pig	boar	sow	<p>2. PRONUNCIATION: transcription <i>Learn to recite this poem.</i></p> <p>bau wau sez ðe dɒg mju: mju: sez ðe kæt grʌnt grʌnt ɡəʊz ðe hʌg ən skwi:k ɡəʊz ðe ræt tu: hu: sez ði ɔ:l kɔ: kɔ: sez ðe kraʊ kwæk kwæk sez ðe dɪk ən wət 'kuku:z sei ju nəʊ</p>					
	OFFSPRING	PARTS	PEOPLE	MALE	FEMALE																																																						
CAT	kitten	whiskers	fat cat	tom	q.....																																																						
DOG	p.....	p.....	lapdog	dog	bitch																																																						
HORSE	foal	m.....	dark horse	stallion	m.....																																																						
DUCK	duckling	beak	lame duck	d.....	duck																																																						
SHEEP	lamb	f.....	b..... sheep	r.....	ewe																																																						
FOX	c.....	tail	sly old fox	dog	v.....																																																						
PIG	p.....	snout	g..... pig	boar	sow																																																						
<p>3. READING: summary and discussion <i>Read, summarise and discuss the text below.</i></p> <p>– Can you tell us an interesting story connected with animals, Martin? – Yes, the other day I read about this guy Marc Chandler. He's the owner of Tessa the Esso tiger. And he's letting children stroke Tessa for a 100 pounds a time. So I was quite alarmed when I read this but apparently some vets and some animal welfare people were quite offended by this and they're planning to look into this further. But Marc Chandler, the guy himself argues he's doing nothing wrong and he's complying with all the laws of health and safety that he has to. – What's your opinion, Martin?</p>						<p>4. LISTENING: getting the gist <i>Listen to the jokes and explain their humour (the teacher – or a student – reads the jokes).</i></p> <p>joke 1 – CHICKEN</p> <p>joke 2 – COCKROACHES</p>																																																					

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

– In my opinion this is very dangerous. Personally, I wouldn't let a child of mine stroke a tiger. So I think for children's welfare at least he shouldn't be allowed to offer that service.																						
5. LANGUAGE AWARENESS: Polish versus English <i>Complete as in the examples.</i> 1. KNIGHT means KON, but in chess. The animal is HORSE. 2. CANCER means RAK, but in medicine. The animal is CRAYFISH. 3. BOW TIE means MUCHA, but..... 4. ARMOURED SHIP means PANCERNIK, but..... 5. BLOOMER means BYK, but..... 6. SCORPIO means SKORPION, but.....	6. GENERAL KNOWLEDGE QUIZ: culture <i>Do the following.</i> 1. Finish these names: A. Mickey; B. Yogi; C. Pink 2. What animal is linked with 'MOBY DICK' by H. Melville? 3. When do we say <i>There are plenty more fish in the sea?</i> 4. What is fastest of all land animals? 5. Complete: <i>No, no honey; no work, no money.</i> 6. Which is the smallest bird in the world? A/ hummingbird B/ buzzard																					
7. GRAMMAR: plurals <i>Put the following into the plural.</i> 1. a mouse – _____ 6. a deer – _____ 11. a goose – _____ 16. an ox – _____ 2. an eel – _____ 7. an otter – _____ 12. a donkey – _____ 17. a salmon – _____ 3. a calf – _____ 8. a wolf – _____ 13. a buffalo – _____ 18. a pony – _____ 4. a fox – _____ 9. a louse – _____ 14. a flamingo – _____ 19. a fish – _____ 5. a gnat – _____ 10. a monkey – _____ 15. an octopus – _____ 20. a squid – _____	8. SPEAKING: opinion <i>How do you feel about...</i> 1. animal experiments? 2. zoos? 3. wildlife traffic? 4. keeping savage dogs? 5. pet cemeteries?																					
9. WRITING: quiz Write a fun quiz on animals for a teen magazine (100-200 words – You must use at least 10 vocabulary items from this handout).	10. PROJECT: culture <i>Do a project on one of the following:</i> 1. ANIMALS IN PROVERBS 4. ENDANGERED SPECIES 2. ENGLISH IDIOMS AND ANIMALS 5. STRANGE ANIMALS 3. CATS 6. ? – YOUR OWN IDEA																					
11. ROLE PLAY: functions <i>Work in pairs. STUDENT a – think of an animal and describe it to your partner. (You may use the animals from COL. 3.) Do not say the name of the animal. STUDENT B – listen to STUDENT A. From time to time pretend you „didn't get something” and ask for repetition. Use COL. 2 phrases. STUDENT a – use phrases from COL. 1 when STUDENT B asks you for repetition. Take it in turns to play the game.</i> <table border="0"> <tr> <td>REPEATING WHAT YOU SAID</td> <td>ASKING FOR REPETITION</td> <td>ANIMALS</td> </tr> <tr> <td>1. I was just saying that...</td> <td>1. Could you repeat the last word, please?</td> <td>1. adder – źmija 7. catfish – sum</td> </tr> <tr> <td>2. OK. I said: ...</td> <td>2. What was that again?</td> <td>2. toad – ropucha 8. emu – emu</td> </tr> <tr> <td>3. What I said was this: ...</td> <td>3. Sorry, did you say „.....”?</td> <td>3. flea – pchła 9. hawk – sokół</td> </tr> <tr> <td>4. That's what I said.</td> <td>4. Hang on, I didn't quite catch that.</td> <td>4. mole – kret 10. mule – muł</td> </tr> <tr> <td>5. Let me repeat that for you, shall I?</td> <td>5. Would you mind repeating that?</td> <td>5. hyena – hiena 11. elk – łos</td> </tr> <tr> <td>6. Let me say it once again, OK?</td> <td>6. Can you say that again? I've missed the point.</td> <td>6. maggot – robak 12. hare – zając</td> </tr> </table>		REPEATING WHAT YOU SAID	ASKING FOR REPETITION	ANIMALS	1. I was just saying that...	1. Could you repeat the last word, please?	1. adder – źmija 7. catfish – sum	2. OK. I said: ...	2. What was that again?	2. toad – ropucha 8. emu – emu	3. What I said was this: ...	3. Sorry, did you say „.....”?	3. flea – pchła 9. hawk – sokół	4. That's what I said.	4. Hang on, I didn't quite catch that.	4. mole – kret 10. mule – muł	5. Let me repeat that for you, shall I?	5. Would you mind repeating that?	5. hyena – hiena 11. elk – łos	6. Let me say it once again, OK?	6. Can you say that again? I've missed the point.	6. maggot – robak 12. hare – zając
REPEATING WHAT YOU SAID	ASKING FOR REPETITION	ANIMALS																				
1. I was just saying that...	1. Could you repeat the last word, please?	1. adder – źmija 7. catfish – sum																				
2. OK. I said: ...	2. What was that again?	2. toad – ropucha 8. emu – emu																				
3. What I said was this: ...	3. Sorry, did you say „.....”?	3. flea – pchła 9. hawk – sokół																				
4. That's what I said.	4. Hang on, I didn't quite catch that.	4. mole – kret 10. mule – muł																				
5. Let me repeat that for you, shall I?	5. Would you mind repeating that?	5. hyena – hiena 11. elk – łos																				
6. Let me say it once again, OK?	6. Can you say that again? I've missed the point.	6. maggot – robak 12. hare – zając																				

► ANSWERS

1. VOCABULARY –

	OFFSPRING	PARTS	PEOPLE	MALE	FEMALE
CAT	kitten	whiskers	fat cat	tom	queen
DOG	pup	paws	lapdog	dog	bitch
HORSE	foal	mane	dark horse	stallion	mare
DUCK	duckling	beak	lame duck	drake	duck
SHEEP	lamb	fleece	black sheep	ram	ewe
FOX	cub	tail	sly old fox	dog	vixen
PIG	piglet	snout	guinea pig	boar	sow

2. PRONUNCIATION – First, your students may practice reading the poem.

Bow-wow, says the dog,	bau wau sez ðe dɒg
Mew, mew, says the cat,	mju: mju: sez ðe kæt
Grunt, grunt, goes the hog,	grʌnt grʌnt gəʊz ðe hɒg

And squeak, goes the rat,	ən ski:k gəʊz ðe ræt
Too-hoo, says the owl,	tu: hu: sez ði aʊl
Caw, caw, says the crow,	kɔ: kɔ: sez ðe krəʊ
Quack, quack, says the duck,	kwæk kwæk sez ðe dʌk
And what cuckoos say, you know,	ən wət 'kuku:z sei ju nəʊ

3. READING: OPEN QUESTIONS

4. LISTENING: The teacher or a student reads the jokes and asks students to explain the humour in them..

JOKE 1

Psychiatrist: What's your problem?

Patient: I think I'm a chicken.

Psychiatrist: How long has this been going on?

Patient: Ever since I was an egg!

JOKE 2

Two cockroaches were munching on garbage in

an alley when one starts a discussion about a new restaurant.

– „I was in that new restaurant across the street. It's so clean! The kitchen is spotless, and the floors are gleaming white. There is no dirt anywhere. The whole place shines.”

– „Please,” said the other cockroach frowning. “Not while I'm eating!”

- 5. LANGUAGE AWARENESS:** 1 = KNIGHT does mean KOŃ, but in chess. The animal is *horse*. 2 = CANCER does mean RAK, but as a disease, not as an animal (*crayfish*) 3 = BOW TIE does mean MUCHA, but as a kind of tie fastened at the front with a knot and worn on formal occasions. Say *fly*. 4 = ARMoured SHIP does mean PANCERNIK, but as a military vessel not as an animal (*armadillo*). 5 = BLOOMER does mean BYK, but as a stupid mistake, not as an animal (*bull*). 6 = SCORPIO does mean SKORPION, but as a sign of the zodiac. The animal is *scorpion*.

- 6. GENERAL KNOWLEDGE:** 1 A. Mickey Mouse B.

Yogi Bear C. Pink Panther. 2 We say it to someone whose relationship with another person has just ended to comfort them. 3 There are plenty other people to have a relationship with. 4 The cheetah. 5 *No bees no honey; no work, no money.* 6 hummingbird.

7. GRAMMAR:

1. a mouse – mice, 2. an eel – eels, 3. a calf – calves, 4. a fox – foxes, 5. a gnat – gnats, 6. a deer – deer, 7. an otter – otters, 8. a wolf – wolves, 9. a louse – lice, 11. a goose – geese, 12. a donkey – donkey, 13. a buffalo – buffalo/s, 14. a flamingo – flamingo/s, 15. an octopus – octopuses/octopi 16. an ox – oxen, 17. a salmon – salmon, 18. a pony – ponies, 19. a fish – fish/es, 10. a monkey – monkeys, 20. a squid – squid.

8. SPEAKING: OPEN QUESTIONS

9. WRITING: OPEN QUESTIONS

10. PROJECT: OPEN QUESTIONS

11. ROLE PLAY: OPEN QUESTIONS

(wrzesień 2004)

Małgorzata Kwiatkowska¹⁾

Grudziądz

Tematy z języka rosyjskiego do dyskusji, debat i wypracowań

Przez 12 lat pracy zapisywałam na podstawie podręczników, poradników, zestawów i arkuszy maturalnych tematy, z których powstał poniższy zestaw. Stale go uzupełniam i dostosowuję do potrzeb moich uczniów. Tematy pomagają mi rozszerzać i systematyzować słownictwo, ufatwiają prowadzenie dialogów i dyskusji, utrwalają opanowane zagadnienia.

Opracowując odpowiedni materiał leksykalny staram się kształtować umiejętności w zakresie czterech sprawności językowych. Po zrealizowaniu konkretnego działu podręcznika podaję uczniom pytania – tematy będące podstawą dyskusji – podsumowania. Zadaniem słuchacza jest przygotowanie się do rozmowy ze mną lub z sąsiadem z ławki. W ten sposób ćwiczę i sprawdzam opanowanie umiejętności mówienia.

Poniższe tematy to także prace kontrolne lub zadania domowe, co daje możliwość ćwiczenia i sprawdzenia sprawności pisania.

Kręgi tematyczne, jak zakłada program, są powtarzane, rozszerzane i uzupełniane na poszczególnych etapach nauczania. Dzięki różnorodności ujęcia tematów można je dopasować do konkretnej klasy lub nawet do konkretnego ucznia. Jest to również pomoc do pracy w grupach (każdy zespół opracowuje ten sam materiał, ale pod nieco innym kątem).

Tematy są też przydatne przy nowej maturze – nie tylko na zajęciach przygotowujących uczniów do matury, ale też dla nauczycieli tworzących zestawy maturalne. Na egzaminie ustnym w zadaniu drugim zdający opisuje sytuację, przedmioty, osoby i wyraża własną opinię. Na poziomie rozszerzonym

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Liceum Ogólnokształcącym dziennym i dla dorosłych w Grudziądzu.

zaś – prowadzi dyskusję na zaprezentowany temat.

Mam nadzieję, że zestawione przeze mnie tematy okażą się przydatne w pracy innych nauczycieli.



Zestaw tematów do dyskusji, debat i pracowań²⁾



Człowiek:

- ▶ Портрет моего друга.
- ▶ Как представляешь себе современный идеал женщины и мужчины?
- ▶ Какие черты характера ты особенно ценишь в человеке?
- ▶ Благодаря чему двое людей становятся друзьями?
- ▶ Образ жизни твоих ровесников.
- ▶ Восхищаюсь, люблю, уважаю – человек, о котором я могу так сказать.
- ▶ Друзья моего детства.
- ▶ Каково твоё отношение к поговорке „В жизни рассчитывай только на свои силы”?
- ▶ Какие моральные ценности ты хотел бы передать своим детям?
- ▶ Как ты понимаешь смысл пословицы: „Человек без друзей, что дерево без корней”?
- ▶ О моей бабушке я могу рассказывать без конца...
- ▶ Друзья, знакомые, родные – найдёшь ли среди них идеал человека?
- ▶ Легко ли быть молодым?
- ▶ Руки моей матери...
- ▶ Напиши о друге, с которым ты дружил много лет. В последнее время этот симпатичный юноша изменился...
- ▶ С кем из знаменитых людей ты хотел бы встретиться и провести с ним какое-то время и почему?
- ▶ Отражает ли внешность человека его характер?
- ▶ Положительный, отрицательный, обыкновенный человек.
- ▶ Первые впечатления от людей (характер через внешность).

- ▶ О членах моей семьи я могу рассказывать без конца...
- ▶ Как ты понимаешь дружбу?
- ▶ Когда человек становится взрослым?
- ▶ Трудно ли быть молодым?
- ▶ Составь родословное древо вашей семьи от трёх поколений. Опиши своих предков.
- ▶ Может ли старшее поколение быть поддержкой для молодых? Объясни своё мнение.



Dom:

- ▶ Дом, в котором я живу.
- ▶ Дом – это моя крепость.
- ▶ Как выглядит в твоей местности жилищная проблема?
- ▶ Дом моей мечты.
- ▶ Уборка квартиры.
- ▶ Лучшая гостиница в нашем городе.
- ▶ Приглашение на новоселье (с уточнением адреса и транспорта).
- ▶ Обстановка молодёжной комнаты.
- ▶ Узнай у бабушки (мамы) как выглядел её дом и опиши его.



Szkoła:

- ▶ Прозвучал последний звонок... Планы, мечты, стремления выпускника средней школы.
- ▶ Благодаря знанию иностранных языков жизнь становится интереснее.
- ▶ Самый интересный день в моей школьной жизни.
- ▶ Учить иностранный язык – это открывать новый мир.
- ▶ Самый интересный урок.
- ▶ Моя первая учительница...
- ▶ Я хочу стать учительницей...
- ▶ Как ты понимаешь смысл пословицы: „Ученье свет, а неученье – тьма”?
- ▶ Молодые россияне, планируя своё будущее, всё чаще выбирают вузы за рубежом, частные учебные заведения, профессии экономистов, юристов, психологов. Как к решению этой проблемы подходит польская молодёжь и чем руководствуется?
- ▶ Посоветуй своему младшему другу, пойти учиться в школу, в которой ты учился.

²⁾ Pogrupowane według standardów wymagań egzaminacyjnych – *Informator maturalny* od 2005 r.

- ▶ Школа, в которой я учился и воспоминания, которые останутся у меня на всю жизнь.
- ▶ Современная школа.
- ▶ Успех в жизни. Что для тебя значит добиться успеха?
- ▶ Каким должен быть настоящий учитель?
- ▶ Опиши класс русского языка. Как он ободуван?

Praca:

- ▶ Профессия в нашей стране.
- ▶ Место моей работы.
- ▶ Как ты представляешь себе свою будущую профессию?
- ▶ Кем стать? Кем быть?
- ▶ Разные профессии и разные требования. Что ты думаешь об этом?
- ▶ Профессия членов моей семьи.
- ▶ О какой профессии ты мечтаешь? Что тебя к ней влечёт?
- ▶ Какие профессии ты считаешь модными и престижными?

Życie rodzinne i towarzyskie:

- ▶ Я приглашаю друзей в гости.
- ▶ Как лучше организовать выходной день?
- ▶ Как вспоминаешь семейные праздники?
- ▶ Какой семейный праздник ты любишь больше всего?
- ▶ Каково твоё мнение на тему распределения ролей в семье?
- ▶ Встреча с товарищами после уроков.
- ▶ Утро рабочего дня.
- ▶ Готовлю праздничный ужин для гостей.
- ▶ Как сложилась жизнь в твоей семье?
- ▶ Обязанности членов нашей семьи.
- ▶ Вечер будничного дня в нашей семье.
- ▶ Как я представляю себе отношения в семье?
- ▶ Праздники в твоём доме.
- ▶ Свободное время молодёжи.
- ▶ Опять у телевизора!
- ▶ Семейные традиции, которые я буду продолжать в своей семье.
- ▶ Как ты понимаешь слова „Жизнь вдвоём – как это просто!”?
- ▶ Приглашаю в гости – письмо другу.
- ▶ Твои увлечения. С чего всё началось?

Żywienie:

- ▶ Покупки в продовольственном магазине.
- ▶ Отмечаем день рождения в ресторане.
- ▶ Покупки ко дню рождения.
- ▶ Что я обычно покупаю к Новому году.
- ▶ Завтрак, обед, ужин в моей семье.
- ▶ Чем характерна русская (польская) кухня?
- ▶ Мак Дональдс так популярен среди молодёжи...
- ▶ Какие русские блюда вы знаете, какие из них вы любите?
- ▶ Как я вчера позавтракал, пообедал, поужинал?
- ▶ Что мы едим обычно зимой и что летом?
- ▶ Расскажите о том, как принимают гостей в вашей стране.
- ▶ Какой суп считаешь польским национальным блюдом? Напиши, как его надо готовить.
- ▶ Какую пищу можно назвать здоровой, а какая приносит вред человеку?
- ▶ Какие могут быть последствия нездорового питания?
- ▶ Что ты можешь сказать о питательных привычках поляков? Какие замечаешь изменения?

Zakupy i usługi:

- ▶ Каково твоё отношение к рекламам?
- ▶ Какие покупки делают мама, папа и ты?
- ▶ Лучший магазин в твоём городе.
- ▶ Какие покупки и где твоя семья делает на уик-энд?
- ▶ Магазин в районе или супермаркет – что ты предпочитаешь?
- ▶ Я люблю ходить по магазинам.
- ▶ Покупка сувенира для...
- ▶ Покупки в продовольственном магазине.
- ▶ Какие магазины находятся вблизи твоего дома и где ты делаешь покупки.
- ▶ Ты собираешься поехать на озеро на 4 дня. Какие покупки ты сделаешь?
- ▶ Что, по-твоему значит „модно одеваться”?

Podróżowanie i turystyka:

- ▶ Мой друг Виктор пригласил меня в Москву. Я решил(-а) поехать туда с подружкой Аней.

Уже на границе произошёл первый неожиданный случай...

- ▶ А я люблю ходить пешком...
- ▶ В каком уголке мира ты хотел(-а) бы отдохнуть?
- ▶ Расскажи другу о своих впечатлениях от посещения города, который тебе особенно понравился.
- ▶ Экскурсия, которой я не забуду.
- ▶ Какой вид транспорта ты предпочитаешь и почему?
- ▶ На железнодорожном вокзале.
- ▶ В аэропорту.
- ▶ В бюро путешествий.
- ▶ Знакомство в поезде.
- ▶ Чем меня привлекает мой родной город?
- ▶ Повседневная жизнь жителей моего города/моей местности.
- ▶ Согласен ли ты с мнением, что в настоящее время жизнь в большом городе становится слишком сложной?
- ▶ Экскурсия по древним городам.
- ▶ Представь себя гидом, который ведёт группу россиян по городам и интересным местам Польши.
- ▶ Средства городского транспорта.
- ▶ Во время летних каникул придет к тебе друг из России. Напиши ему какое у нас лето, какую одежду взять с собой в поездку.

▼ Kultura:

- ▶ Опиши школьную библиотеку.
- ▶ Рецензия на понравившуюся вам книгу.
- ▶ Книга, оставившая глубокий след в моей жизни.
- ▶ Я пригласил своего друга в кино.
- ▶ Почему люди ходят в кино несмотря на то, что могут посмотреть фильм по телевизору.
- ▶ Какие фильмы вышли в последнее время на экраны?
- ▶ Мой любимый киноактёр/кинорежиссёр.
- ▶ Какой фильм тебе больше всего понравился?
- ▶ Экранизация литературного произведения.
- ▶ Моё отношение к театру.
- ▶ Рецензия о спектакле.
- ▶ Самая интересная театральная постановка пьесы.
- ▶ Любимые артисты театра.

- ▶ Какие музеи тебе больше всего нравятся и почему?
- ▶ Что ты думаешь о русской классической музыке?
- ▶ Сказки моего детства.
- ▶ Ты советуешь другу прочитать...
- ▶ А. Мицкевич и А. С. Пушкин – представители эпохи романтизма.
- ▶ Образ России в польской литературе.
- ▶ Читать интересные книги – это открывать новый мир. Что ты думаешь об этом?
- ▶ Я до сих пор прекрасно помню книгу моего детства.
- ▶ Книги, которые сопровождают меня с детства.
- ▶ А. С. Пушкин, П. И. Чайковский, И. Е. Репин – эти имена известны всем. Что ты думаешь о роли и месте российской культуры в культуре европейской?
- ▶ Я посещал картинную галерею...
- ▶ Я увлекаюсь литературой.
- ▶ Роль музыки и искусства в моей жизни.
- ▶ Мой любимый композитор.
- ▶ Театр, кино или телевидение.
- ▶ Может ли телевидение заменить книгу и театр?
- ▶ Посоветуй другу телепередачи, которые могут его заинтересовать.
- ▶ Рецензия на газету, журнал, статью.

▼ Sport:

- ▶ Урок физкультуры.
- ▶ Спорт в жизни поляков.
- ▶ Мой любимый вид спорта.
- ▶ Кто ты: болельщик или спортсмен?
- ▶ Влияние спорта и активной жизни на наше здоровье.
- ▶ В плавательном бассейне.
- ▶ Последние Олимпийские игры.
- ▶ Спорт и здоровье. Всегда ли они взаимословлены?

▼ Zdrowie:

- ▶ Эпидемия гриппа.
- ▶ Психический отдых.
- ▶ Наш друг по классу заболел ангиной...
- ▶ А если вдруг заболит зуб – визит у стоматолога.

- ▶ Как нужно закалять свой организм?
- ▶ Не сиди у телевизора – живи активно!
- ▶ Многие хотят похудеть. Соблюдают правила строгой диеты. Каково твоё отношение к этой проблеме?
- ▶ Поликлиника, в которой я лечусь.
- ▶ Как вы переносите мороз, жару.

▼ Nauka, technika:

- ▶ Каким тебе рисуется значение компьютера в недалёком будущем?
- ▶ Лауреаты Нобелевской премии в области науки и техники.
- ▶ Сотовый телефон – необходимая для меня вещь.
- ▶ Поляки – исследователи Байкала.
- ▶ Из истории завоевания космоса.
- ▶ Бытовая техника в моём доме.

▼ Świat przyrody:

- ▶ На страницах российских газет всё чаще появляются статьи, посвящённые экологическим проблемам России и всей нашей планеты. Как выглядит экологическая ситуация в Польше, в твоей местности?
- ▶ Почему охрана природы является важным вопросом современности?
- ▶ Характерные приметы весны, лета, осени и зимы.
- ▶ Борьба современного человека с загрязнением окружающей среды.
- ▶ Какие чувства, мысли, стремления пробуждает весна?
- ▶ А мне нравится осенний лес!
- ▶ За моим окном...
- ▶ Охрана окружающей среды – мода или необходимость?
- ▶ Что могут сделать наши страны, Польша и Россия, для того, чтобы улучшилась экологическая обстановка в нашем регионе.
- ▶ Как хорошо в деревне летом!

▼ Państwo i społeczeństwo:

- ▶ Что беспокоит молодёжь в начале XXI века?
- ▶ Поляк и россиянин – славяне. Что нас объединяет, а что разделяет?
- ▶ Молодёжь попадает в зависимость от ни-

акотина, алкоголя, наркотиков. Каковы, по-твоему, причины такого явления?

- ▶ Террористические акты в Нью-Йорке и в Москве потрясли весь мир, показали необходимость объединения усилий всех людей доброй воли вокруг жизненно важных проблем. Какие проблемы современного мира требуют нашего общего решения?
- ▶ Какие возможности даст молодым людям вступление Польши в Европейский Союз. Выскажите своё мнение на эту тему.
- ▶ В чём, по-твоему, заключается толерантность?
- ▶ Что ты думаешь об отношении поляков к иностранцам?
- ▶ XX век – это растущая преступность, убийства, кражи, войны, СПИД. Каково твоё отношение к этим явлениям?

▼ Elementy wiedzy o Rosji:

- ▶ Некоторые говорят, что Санкт-Петербург красивее Москвы, а как ты считаешь?
- ▶ Есть такое место в России...
- ▶ Какие места в России ты хотел бы увидеть своими глазами?
- ▶ Географические зоны на территории России.
- ▶ Достопримечательности Санкт-Петербурга и его окрестностей.
- ▶ Составь план экскурсии по Санкт-Петербургу и его окрестностям. Что вы хотели бы обязательно посмотреть во время такой экскурсии?
- ▶ Достопримечательности столицы России.
- ▶ Основные события истории России в XX веке.
- ▶ Русская классическая литература XIX века.
- ▶ Русская литература XX века.
- ▶ Русский театр и кино. Выдающиеся режиссёры и актёры.
- ▶ Русская живопись.
- ▶ Изделия русского художественного промысла.
- ▶ Знаменитые русские учёные, политики, путешественники.
- ▶ Русские традиции и обычаи.
- ▶ Религиозные праздники и обряды в России.
- ▶ Российские чемпионы спорта.
- ▶ Официальные органы власти в России и символы государства.

- ▶ Экономические проблемы России.
- ▶ Проблемы внутренней политики в современной России.
- ▶ Культурные связи России и Польши.
- ▶ Польско-российские отношения – история и современность.
- ▶ Российский бард – Булат Окуджава.
- ▶ Арбат – особое место России.
- ▶ Третьяковская галерея и Эрмитаж.
- ▶ По Волге на теплоходе.
- ▶ По Золотому кольцу России.
- ▶ Новосибирск – главный город Сибири.
- ▶ Матрёшка – русская народная игрушка.
- ▶ Хлебный квас, пожарские котлеты, щи, рас-сольник, блины – вот русская кухня.

(lipiec 2004)

Elżbieta Antczak¹⁾

Bełchatów

Czerwony Kapturek

Zajęcia pozalekcyjne są istotnym elementem procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły. Mogą one nie tylko poszerzać wiedzę ucznia, ale być również doskonałą formą zabawy. Prowadząc Szkolny Teatrzyk „Student” proponuję swoim uczniom z klas IV – VI doskonałe języka angielskiego, a jednocześnie zabawę w teatr. Oto scenariusz jednego z przedstawień.



The Red Riding Hood

Pokój Czerwonego Kapturka, mama szykuje koszyk z jedzeniem dla babci, dziewczynka jej pomaga.

Mama: Oh dear Riding Hood, your Granny is ill.

Go and take her a cake and some medicine.

But remember, don't stop on the way and don't talk to strangers.

Czerwony Kapturek: O.K. Mummy (zabiera koszyk i idzie do lasu, śpiewa, rozgląda się).

Wilk (wychodzi zza drzewa): Hello, how are you?

Czerwony Kapturek: Hi! I'm fine, thanks!

Wilk: Where are you going, little girl?

Czerwony Kapturek: To my Granny's house. She is ill, and I'm going to visit her.

Wilk: What have you got in your basket?

Czerwony Kapturek: Some cake, a bottle of wine and some fruit.

Wilk: Don't hurry. Pick some flowers for your Granny. Bye.

Czerwony Kapturek: Goodbye (idzie dalej, zrywa kwiaty).

Wilk: (domek babci, wilk przebrany za babcię leży w łóżku) Where is that sweet little girl?

Czerwony Kapturek: (puka do drzwi i słyszy głos).

Wilk: Come in!

Czerwony Kapturek: It's strange. What big eyes, ears and teeth Granny has?! Is this she? Granny, why have you got so big eyes?

Wilk: Because I want to see you better.

Czerwony Kapturek: Why have you got so big ears?

Wilk: Because I want to hear you better.

Czerwony Kapturek: Oh, Granny, but why have you got so big teeth?

Wilk: To eat you easily (wilk rzuca się na Kapturka).

Czerwony Kapturek: (ten krzyczy) Aaaa! Help! (wilk idzie spać, głośno chrapie).

Myśliwy: (przechodzi obok domku babci i słyszy chrapanie) What can it be? What's going on in this house? (wchodzi i widzi wilka śpiącego w łóżku babci, rzuca się na niego ze strzelbą i uwalnia babcię i Kapturka).

Babcia: Thank you for saving us!

Myśliwy: All is well that ends well!

Czerwony Kapturek: I will listen to my mother and never talk to strangers, I promise!

(październik 2004)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. S. Jachowicza w Bełchatowie.

Przedstawienia – skąd my to znamy?

Stało się tradycją, że w naszej szkole organizujemy, często wraz z nauczycielami języka angielskiego, językowe przedstawienia. Różnią się one od przedsięwzięć z okazji świąt narodowych chociażby tym, że zawierają sporą dawkę humoru, a grający w nich aktorzy mają duży wpływ na przebieg akcji. Są też tak pomyślane, by nawet uczniowie słabsi językowo czy zupełnie początkujący wiedzieli, co się dzieje na scenie. Młodzież chętnie bierze w nich udział, chętnie też ogląda nasze spektakle. Poniżej przedstawiamy dwa nasze pomysły, które z powodzeniem można wykorzystać we własnej szkole.



Wir, Gymnasialschüler

Od kilku lat współpracujemy z gimnazjum w niemieckim mieście Nettetal. Przedstawienie *Wir, Gymnasialschüler* (w wolnym tłumaczeniu: *Z życia gimnazjalisty*) powstało zupełnie spontanicznie z okazji jednej z pierwszych wizyt młodzieży niemieckiej w naszej szkole we wrześniu 2002 r. Chcieliśmy pokazać, że młodzież tak samo odczuwa pewne problemy dotyczące jej samej, niezależnie od kraju, w którym mieszka. Teksty, które prezentowano, były dostosowane do umiejętności językowych uczniów, a tematyka utworu dotyczyła szkoły i dnia codziennego każdego z nich. W tekst wpleciono piosenki²⁾, które każdy widz poznał wcześniej na lekcji języka niemieckiego i mógł teraz zaśpiewać. Jako dekoracje posłużyły nam również: mapa Polski, mapa Europy oraz własnoręcznie wykonane napisy, umieszczone na przenośnych tablicach, jak np. temat lekcji *Diebe sind gefährlich*.

Początek przedstawienia to piosenka *Meine Freunde in der Welt*. Śpiewający trzymają w rękach flagi różnych państw:

Meine Freunde in Montana heissen Jerry, Mike, Joanna.

Meine Freunde in Paris heissen Jean und Beatrice.

Ich möchte nach New York, ich möchte nach Nebraska.

Ich will in die Antarktis, die Arktis, nach Alaska.

Ich reise in die Schweiz, nach Deutschland und Albanien,

nach Schweden, Japan, Österreich, Marokko, Grossbritannien.

Ref. Ha a a Amerika, ha a a Europa, Asien, Australien auch.

Das heisst Reisen und das macht Spass!

Wjeżdża narrator na rolkach: Cześć, jestem Karolina. Chciałabym Wam dziś opowiedzieć o naszej szkole. Mam nadzieję, że odpowiecie na pytania, które chcemy Wam zadać i zaśpiewacie razem z nami.

Staje przed mapą Polski: Herzlich willkommen im Gymnasium nr 1. Das sind meine Freunde (*wskazuje na aktorów, pokazując mapę mówi*) Ich komme aus Polen und wohne in EtK. Sie auch (*pokazuje na aktorów*). Ich bin Polin und lerne Deutsch.

Podchodzi do widowni i zadaje pytania (ten sposób nawiązywania kontaktu z widzem towarzyszy nam przez cały spektakl, publiczność na początku jest nieco onieśmielona): Wie heisst du? Wohnst du auch in EtK? Lernst du Deutsch?

W tym czasie wjeżdża narrator 2 (N2) na rolkach z walkmanem na uszach. Narrator 1 (N1) mówi: Das ist Anka. Sie lernst in der zweiten Klasse so wie ich. Grüss dich!

N2: Hallo, Karolina. Was machst du?

N1: Ich spreche Deutsch, und du?

N2: Ich höre Musik.

N1 do widowni: Sie hört Musik.

N2 wskazując na widzów: Wer ist das?

N1: Das sind unsere Gäste.

N2 podchodząc do widzów, pyta: Wie heisst deine Schule? Hörst du gerne Musik?

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w EtKu.

²⁾ zaczerpnięte z podręcznika B. Karpety-Peć, J. Peć, P. Wolskiego (2002), *Fantastisch*, Warszawa: wyd. REA.

Podchodzi też do pana Dyrektora, który, jak się wcześniej dowiedzieliśmy, uczył się niemiec-kiego w szkole: Spielen Sie Fussball?

Czas na drugą piosenkę: Mein und dein Hobby
Ich lese gerne Bücher, ich spiele gerne Schach.
Ich gehe gerne schwimmen und joggen auf das Dach.

Ref. Nein, nein, nein, das ist kein Hobby.
Nie, nie, nie, tak się nie robi!

Ich spreche viele Sprachen, ich höre viel Musik.
Ich lerne fleißig Deutsch, studiere auch Physik.

Ref.

Wie viele Hobbys hast du? Welche Fremdsprachen du sprichst?

Spielst du auch gern Computer? Sag mir, wie alt du bist?

Ref.

Französisch ist mein Hobby, und Polnisch, Englisch auch.

Ich spreche gut zehn Sprachen, ich bin gar nicht alt.

Ref. Ja, ja, ja, Lügen ist dein Hobby.
Nie, nie, nie, tak się nie robi!

N 2 podchodzi do jednego z aktorów, siedzącego samotnie w ławce: Was machst du?

Aktor 1 (A1): Nichts.

N2: Was heisst das, nichts?

A1: Nichts, das heisst nichts.

N2: Arbeitest du nicht?

A1: Nein, ich arbeite nicht.

N2: Lernst du auch nicht?

A1: Nein.

N2: Das verstehe ich nicht.

A1: Das macht nichts.

Ponieważ akcja przedstawienia ma miejsce w szkole, czas na piosenkę właśnie o niej: Unser Schullied

In Mathe hab' ich eine Sechs, in Bio eine Drei.

Polnisch ist mein Lieblingsfach und Deutsch eigen-tlich auch.

Ref. In meiner Schule hab' ich viele Freunde.

In meiner Schule ist immer etwas los.

Und in den Pausen ist das Leben anders.

Da ist der Schuler und nicht der Lehrer Boss!

Am Montag hab' ich Religion, am Dienstag Gesell-schaftskunde.

Unser Lehrer ist ein Spion, wir mögen seine Stun-den.

Ref.

Am Mittwoch hab' ich sieben Stunden, am Donner-stag nur vier.

„Sehr gut“ und „gut“, und „ausgezeichnet“, das hören wir.

Ref.

Der Samstag kommt, ich singe nur, ich habe meine Tricks.

Manchmal lerne ich ganz gerne, manchmal gar nix.

Ref.

A2 z ławki do A1: Unsere Schule ist ganz nett. Gehst du gerne in die Schule?

A1: Na ja... Aber heute haben wir 6 Stunden: Chemie, Mathe, Polnisch, Deutsch und Bio. Das ist viel zu viel.

A2: Was lernst du gern?

A1: Polnisch.

A2: Ich auch.

N1 do widowni: Und du? Was lernst du gern? Magst du Bio? Lernst du gerne Geo?

A2: Jetzt haben wir Polnisch, mein Lieblings-fach.

Lehrer (L): Unser Thema heute: *Diebe sind ge-fährlich*. Adam, was meinst du dazu?

Adam: Ich finde sie toll, *do sąsiada*: Was meinst du?

Sąsiad (S): Ich weiss nicht, ich kenne sie nicht.

L: Ewa, was meinst du?

Ewa: Warum ich, sind sie meine Familie?

A2: Ich finde sie dumm.

Ewa: Bestimmt klüger als du!

Wbiega Piotruś (chłopak, który potrafi zagrać właściwie wszystko): Ich bin Piotruś und ich habe viel Geld, aber ich spreche mit den Fremden nicht.

N1: Du kennst mich, kauf mir ein Eis!

Piotruś (P): Ok.

Idą razem do sklepu, a w tym czasie słyszymy kolejną piosenkę: Dir kaufe ich alles

Seit gestern bin ich Millionär. Ich hab' viel Geld, das mag ich sehr.

Ich kauf' dir alles, was du willst, zum Beispiel eine Packung Chips.

Ich kaufe meiner Mutter ein Stück Butter.

Ich kaufe meinem Vater Schweinebraten.

Ich kaufe meiner Schwester das Beste.

Und mir, was kauf' ich mir?

Seit gestern bin ich Millionär. Ich hab' viel Geld, das mag ich sehr.

Ich kauf' ihr alles, was sie will, ein Kilo Gurken und noch Dill.

Ich kaufe meiner Tante Strauchtomaten.

Ich kaufe meinem Onkel ein Stück Torte.

Ich kaufe meinem Bruder eine Flasche Sprudel.

Und mir, was kauf' ich mir?

Seit gestern bin ich Millionär. Ich hab' viel Geld, das mag ich sehr.

Ich kauf' ihm alles, was er will, ein Kilo Hähnchen für den Grill.
Ich kaufe Kumpel Toni ein Glas Honig.
Ich kaufe Onkel Mark einen Becher Quark.
„ne Tafel Schokolade für Milade.
Und mir, was kauf' ich mir?
Seit gestern bin ich Millionär. Ich hab' viel Geld, das mag ich sehr.
Ich kauf' mir alles, was ich will. Was kostet eine Kiste Bier?
Ich kaufe meiner Oma ein Pfund Mehl.
Ich kaufe meinem Opa ein Dessert.
Ich kaufe Jola eine Dose Cola.
Und mir einen Porsche Turbo!
Und mir einen Porsche Turbo!
Und mir einen Porsche Turbo!

*Piotruś mówi bardzo głośno do sprzedawczyni,
Frau Taub: Guten Tag, Frau Taub!!!*

Frau Taub(FT): Guten Tag!!!

P: Wie geht's?

FT: Danke, nicht gut. Ich bin taub.

P: Ok, darf ich lachen?

FT: Was möchtest du machen?

P: Kaufen, Eis kaufen.

FT: Was? Rauchen? Du darfst nicht rauchen!

P: Aber ich möchte nicht rauchen, ich mochte Eis essen.

FT: Messen, was möchtest du messen?

P: *klękając*: Bitte, geben Sie mir ein kleines Eis! Sehr klein!!!

FT: Wein? Du Alkoholiker!

P: *zrozpaczony*: Sie sind wirklich taub.

P: *spokojniej*: Frau Taub, ich möchte etwas kaufen. Sie sind Verkäuferin.

FT: Aber wir verkaufen keinen Alkohol!

P i N1 *wychodzą*, do sklepu wpada złodziej (Z).

Z: Guten Tag, ich bin ein Dieb. Gib mir dein Geld!

FT: Was? Du möchtest Welt?

Z *krzyczy*: Nein, Geld!!!

FT *spokojnie*: Geld? Wie viel tausend?

Z: Drei.

FT: Polizei? Ok, ich rufe sie an. *Wykręca numer policji*.

Głos: Hallo, hier Polizei.

FT: Was? Du möchtest auch drei?

Głos: Was? Wir sind Polizei!

FT: Aber ich habe nur drei. Und Herr Dieb war erst. Er mochte auch drei.

P: Ein Dieb? Wo?

FT: Ich weiss nicht. Mein Laden ist in der Nicht-normalstrasse 66.

P: Ok, wir kommen!

N2 *wbiega na scenę, wskazując Frau Taub*: Das ist meine Oma. Sie ist 89.

FT: Ich bin schon alt, mein Mann ist 90.

N2: Meine Grosseltern sind sehr lieb. Ich habe noch eine Schwester und einen Hund.

FT *do poszczególnych widzów*: Hast du Grosseltern? Hast du eine Katze?

N2: Nach der Schule haben wir manchmal Freizeit. Wir treffen unsere Freunde. Im Winter laufen wir Schlittschuh und bauen einen Schneemann.

N1: Im Sommer fahren wir Rad und schwimmen. Auf den Sommer warten wir das ganze Jahr.

Podjeżdżają do publiczności z kolejnymi pytaniami: Was machst du im Sommer? Gehst du oft ins Kino?

N1: Ihr kennt uns schon. Wir begrüßen euch alle und bedanken uns. Bis zum nächsten Mal, tschüs! *Wychodzą, machając na pożegnanie i śpiewając piosenkę, która rozpoczynała całe przedstawienie*: „Meine Freunde in der Welt“.



Stacja: wakacje

Wydaje nam się, że dobrą okazją, by powstało podobne przedstawienie może być cokolwiek, nie tylko wizyta Niemców. Kolejne przedstawienie *Stacja: wakacje*, zostało zaprezentowane na uroczystości zakończenia roku szkolnego 2003/2004. Wykorzystaliśmy wiersz Juliana Tuwima *Lokomotywa* z drobnymi zmianami (dokonanymi przez uczniów) oraz jego tłumaczenia na język niemiecki i angielski znalezione w Internecie. Trzy języki przeplatały się nawzajem, młodzi aktorzy doskonale czuli się w swoich rolach na scenie. Tempo recytacji wzrastało wraz z rozwojem akcji w wierszu i rozpędzającą się lokomotywą.

Również i tu publiczność chętnie przyłączyła się do śpiewania utworów. Tym razem były to polskie piosenki: *Remedium* Maryli Rodowicz (czyli: *Wsiąść do pociągu byle jakiego*) oraz *Zwierzenia* Ryska Ryszarda Rynkowskiego.

Uczniowie wykonali plakaty przedstawiające poszczególne wagony, przynieśli z sobą rekwizyty, kojarzące się z wakacjami i kolejną (koła do pływania, kolorowe piłki, kolejarские czapki itd.), a wyglądało to tak:

Stoi na stacji lokomotywa,
Ciężka, ogromna i pot z niej spływa –
Tłusta oliwa.
Stoi i sapie, dyszy i dmucha,
Żar z rozgrzanego jej brzucha bucha:
Buch, jak gorąco!

A locomotive stands at the station,
Heavy, enormous, drips perspiration:
Greasy oil.
She stands, gasping, panting and blowing,
The heat from her boiling belly glowing:

Die grosse Lok ist heiss.
Ihr Öl tropft auf das Gleis.
Und Öl ist, wie man weiss, Lokomotivenschweiss.

Der Heizer, der füllt ihr mit Kohle den Bauch,
Drum keucht sie und jammert
Und stöhnt unterm Rauch:

Uch, jak gorąco!
BANG how hot it is!
Uch ist das heiss!

Puff, jak gorąco!
CLANG how hot it is!
Huh so viel Schweiss!

Uff, jak gorąco!
PUFF how hot it is!

HUFF how hot it is!
Puh welche Glut!
Das tut nicht gut!

Już ledwo sapie, już ledwo zipie,
A jeszcze palacz węgiel w nią sypie.
Kaum kann sie schnaufen,
kaum sich noch mucken:
Immer mehr Kohlen
Muss sie verschlucken.

Wagony do niej podoczepiali
Wielkie i ciężkie, z żelaza, stali,
I pełno ludzi w każdym wagonie,
A w jednym krowy, a w drugim konie,

And lots of people here and farther,
In one stand horses – cows in another;
In einem sind Pferde,
Im andern sind Kühe.

A w trzecim siedzą same grubasy,
Siedzą i jedzą tłuste kiełbasy,
Fat men only sit in the third;
They eat thick sausages without a word.
Im dritten sind Männer,
Sehr dick und sehr rund,
Die füttern dort Würste,
fast viereinhalb Pfund.

Czwarty wagon stoi wręcz pusty,
Piąty jest cały pełny kapusty
The fourth one carries a load of bananas,
In the fifth there stand six grand pianos.
Im vierten Waggon steh'n sechs grosse Klaviere.
Im fünften sind wilde und seltene Tiere:
Ein Bär, zwei Giraffen und ein Elefant,
Im sechsten, da werden Bananen versandt,

W szóstym drukarka „Cannon” stoi,
Nikt nie ukradnie, każdy się boi!
In the sixth a cannon, of heavy steel,
An iron beam beneath each wheel.
Im siebten sind eichene Tische und Schränke,
Im achten gar eine Kanone, man denke!

W siódmym dębowe stoły i szafy,
W ósmym słoń, niedźwiedz i dwie żyrafy,
In the seventh oaken tables, a chest, a chair,
An elephant in the eight, giraffes, a bear.

W dziewiątym – same tuczone świnie,
W dziesiątym kufry, paki i skrzynie.
The ninth one has only fattened pigs,
In the tenth are parcels, boxes and rigs,
Im neunten sind Schweine, die fett sind vom
Masten,
Im zehnten nur Koffer und Kisten und Kasten,

A tych wagonów jest ze czterdzieści,
Sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści.
And forty cars are in thre train,
I cannot tell what else they contain.
Und dabei gibt's vierzig solch riesiger Wagen,
Was da alles drin ist, kann ich nicht sagen!

Lecz choćby przyszedł Pukin³⁾ – atleta,
I zjadłby tysiąc i pół kotleta,

³⁾ Pukin – jeden z naszych uczniów.

I choćby nie wiem, jak się wyteżał,
To nie udźwignie, taki to ciężar!
But even though a thousand athletes came,
Each having had a thousand steakes on the
road,
And each engaged his mighty frame,
They could not budge the heavy load.
Und kämen selbst der stärksten Athleten,
Und schmausten sie jeder wohl tausend Pas-
teten,
Und würden sie noch soviel Mühe sich geben:
Sie könnten die Lok mit den Wagen nicht
heben!

Tu wszyscy śpiewają refren piosenki M. Rodowicz *Wsiąść do pociągu*, formując pociąg i „jadąc” po scenie

Then – a hiss!
Then – a whiz!
The steam – bang!
The wheels – clang!
Plötzlich – tschuff,
Plötzlich – puff,
Da staunt jeder:
Roll’n die Räder!

At first she’s slow
Like a turtle
And fettered,
She moves on the rails
With a sluggish
Clatter.

Erst ging es langsam, schildkröten langsam,
Bis die Maschine allmählich in Gang kam.

Szarpnęła wagony i ciągnie z mozołem,
I kręci się, kręci się koło za kołem,
I biegu przyspiesza, i gna coraz prędzej,
I dudni, i stuka, łomoce i pędzi,
She tugs at the cars and pulling with strain,
She’s turning and turning the wheels of the
train.
She gathers some speed and she goes now
much faster,
She echoes, she rattles, and speed is her mas-
ter.

Mühselig zieht sie mit Schnaufen und Grollen,
Aber die Räder, die Räder, sie rollen.
Und nun geht es fort mit Getos und Gebräus
Und rattert und tattert
Und schnattert und knattert.

Wohin denn? Wohin denn? Wohin? Gerade-
aus!
Auf Schienen, auf Schienen, auf Brücken, durch
Felder,
Durch Berge, durch Tunnel, durch Wiesen,
durch Wälder.
Die Rader, sie plappern ihr Sprüchlein (ihr
wisst es):
So ist es, so ist es, so ist es, so ist es!

She clatters and raps click-clickety-clickety,
Clickety-clickety-clickety-clickety.
Smoothly so, slightly so, does she now roll,
As if she were merely a tiniest ball.
It’s not an exhausted and painting machine
But rather a plaything, a toy made of tin.

A skądże to, jakże to, czemu tak gna?
A co to to, co to to, kto to tak pcha,
Że pędzi, że wali, że bucha buch, buch?
To para gorąca wprawiła to w ruch,
And where is she speeding so, why such a rush?
And who is it pushing and why all this rush?
Why does she hurtle and boom, bang, bang?!
It’s steam that’s hot, that has set her to clang,
Warum nur, wieso nur, weshalb nur so flink?
Wer treibt denn, wer treibt denn, wer treibt
denn das Ding?
Wer macht dies Gestohn und Geschnauf und
Gestampf?
Der Dampf, liebe Leute, der zischende Dampf!

To para, co z kotła rurami do tłoków,
A tłoki kołami ruszają z dwóch boków
I gnają, i pchają, i pociąg się toczy,
Bo para te tłoki wciąż tłoczy i tłoczy,
I koła turkocą, i puka, i stuka to:
Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to!
The steam from the boiler to piston is piped,
And piston then activate wheels on two sides,
They run and they push and they keep the
train rolling,
The steam is still pumping the pistons, not
stalling,
And wheels are a-clatter, and raping click-
-clickety,
Clickety-clack, click, clickety-clickety ...
Der Dampf aus dem Kessel (da weiss ja ein
jeder),
der Dampf treibt die Kolben, die Kolben die
Räder,

Die Räder, sie treiben die schwere, massive,
Die keuchende eiserne Lokomotive.
Und immerzu plappern die Räder (ihr wisst
es):

So ist es, so ist es, so ist es, so ist es!

Aktorzy ponownie formują pociąg, śpiewają
Zwierzenia Ryśka, poruszając się po scenie:

Nic nie robić, nie mieć zmartwień
Chłodne piwko w cieniu pić.
Leżeć w trawie, liczyć chmury
Gołym i wesołym być.

Nic nie robić, mieć nałogi
Bumelować, gdzie się da.
Leniuchować, świat całować
Dobry Panie, pozwól nam.

Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka
Konduktorze łaskawy, byle nie do Warszawy!

A prywatnie być blondynem
Mieć na głowie włosów las.

I na łóżku z baldachimem
Robić coś nie jeden raz.

Być ponadto, co nas boli
Co ośmiesza tylko nas.
Wypić z wrogiem beczkę soli
Dobry Panie, pozwól nam.

Nie oglądać wiadomości
Paru gościom krzyknąć pas.
Złotej rybce ogryźć ości
Za to, co przyniosła nam.

Realizując tego typu przedsięwzięcia udaje nam się przełamywać bariery, związane z nauką języków obcych, integrować środowiska kilku klas – nie ma wtedy podziału na uczących się tego lub innego języka, jest cała społeczność uczniowska. Uważamy, że w taki sposób można pokazać wiele utworów z literatury polskiej, które w „normalnej” wersji wydają się uczniom nudne.

(listopad 2004)

KONKURSY



Teresa Turaj, Elżbieta Wójtowicz, Danuta Wróbel¹⁾
Kraków

IRELAND – IV edycja konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych²⁾

Name Class
Total /50

Part I – Quiz Choose the correct answer from a, b or c. Circle the letter.

1. Ireland is
a. a parliamentary democracy
b. a monarchy c. a republic
2. Ireland is divided into administrative counties.
a. 23 b. 32 c. 30
3. Ireland's oldest university is

- a. Church College b. Trinity College
c. Dublin College
4. The population of Ireland is million people.
a. 1.6 b. 3 c. 3.6
5. The currency is
a. Irish pound b. pound c. euro
6. The Book of Kells was written by
a. St. Patrick b. Irish priests
c. Irish monks
7. Molly Mallone was selling

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Gimnazjum nr 13 w Krakowie.

²⁾ patrz s. 156 w tym numerze.

- a. cookies and mules
- b. cockles and mussels
- c. cookies and mussels
- 8. St. Patrick was born in
 - a. Wales b. Ireland c. England
- 9. has beautiful garden with deer, there is also a market on Sundays and sometimes a horse racing.
 - a. Trinity College b. Phoenix Park
 - c. Cork
- 10. The most famous bridge in Dublin is
 - a. O'Brian Bridge b. O'Carolan Bridge
 - c. O'Connel Bridge

..... / 10

Part II – Vocabulary Complete the sentences with missing words. The number of dashes (_) is equal to the number of letters.

- 1. Ireland sometimes is called ' _ _ _ _ _ (7) Isle' or _ _ _ _ (4).
- 2. In 1991 Dublin was voted Europe's City of _ _ _ _ _ (7).
- 3. _ _ _ _ _ (7) is an Irish game similar to hockey.
- 4. Ireland is separated from Great Britain by the _ _ _ _ _ (5) Sea.
- 5. Molly Malone, a girl from traditional Irish song died of a _ _ _ _ _ (5).
- 6. The Shannon is the longest _ _ _ _ _ (5) in Ireland.
- 7. During the Great Famine there were no _ _ _ _ _ (8) which were the only food in the country.
- 8. The colours of the Irish flag are green, white and _ _ _ _ _ (6).
- 9. S. Becket, G. B. Shaw, W. B. Yeats and S. Heaney received the _ _ _ _ _ (5) Prize.

..... / 10

Part III – Facts Decide whether the sentences are true or false.

- 1. 95 per cent of the population in Ireland is Protestant.
- 2. The national emblem is a clover.
- 3. There are three main political parties in Ireland.
- 4. The President is elected for four years.
- 5. The Patron Saint's Day is on 17th March.
- 6. The Irish Republic is a member of the E.U.

- 7. Traditionally Ireland's main industry was farming.
- 8. The national instrument is the harp.
- 9. Belfast is the capital of Ireland.
- 10. St. Patrick explained the Holy Trinity using the shamrock.

..... / 10

Match the authors and the titles.

- 1. James Joyce a. 'Waiting for Godot'
- 2. Oscar Wilde b. 'Pygmalion'
- 3. Samuel Becket c. 'Gulliver's Travels'
- 4. Jonathan Swift d. 'A Woman of No Importance'
- 5. G. B. Shaw e. 'Ulysses'

..... / 5

Match the events and the dates.

- 1. The Great Famine a. 1995
- 2. The Battle of Kinsale b. 1759
- 3. Bringing Ireland under English rule c. 1840
- 4. St. Patrick's arrival to Ireland d. 432
- 5. The first performance of Handel's Messiah e. 1951
- 6. The beginning of Guinness brewery f. 1601
- 7. The foundation of Waterford Crystal company g. 1916
- 8. Fighting at the Dublin Post Office between h. 1921
- 9. Irish Free State i. 1742
- 10. The Nobel Prize for Seamus Heaney j. 1167

..... / 10

Match the names of towns and letters on the map.
Waterford Dublin Cork Galway Limerick

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.



..... / 5

► ODPOWIEDZI

Part I – 1a, 2b, 3b, 4c, 5c, 6c, 7b, 8a, 9b, 10c

Part II – 1 EMERALD, EIRE (TARA), 2 CULTURE, 3 HURLING, 4 IRISH, 5 FEVER, 6 RIVER, 7 POTATOES, 8 ORANGE, 9 NOBEL

Part III – 1 false, 2 true, 3 false, 4 false, 5 true, 6 true, 7 true, 8 true, 9 false, 10 true

1e, 2d, 3a, 4c, 5b

1c, 2f, 3j, 4d, 5i, 6b, 7e, 8g, 9h, 10a

A. Galway, B. Limerick, C. Cork, D. Waterford, E. Dublin
(czerwiec 2004)

Wioletta Puzio¹⁾

Zamość

Międzyszkolny konkurs *British Culture*

Celem konkursu jest zachęcenie uczniów do poznawania kultury brytyjskiej. Konkurs odbywa się w języku angielskim w dwóch etapach. I etap to eliminacje szkolne, które należy przeprowadzić na terenie własnej szkoły. Przeprowadzają je nauczyciele języka angielskiego. Do eliminacji międzyszkolnych przechodzi trzech lub sześciu uczniów, którzy uzyskali największą liczbą punktów. Uczniowie tworzą jedną lub dwie drużyny 3-osobowe. Konkurs ma charakter turnieju²⁾.



I ETAP

Czas wykonania testu – 90 minut

I. **Wybierz właściwą odpowiedź:**

1. The Commonwealth is an association of _____ independent nations, plus several British dependencies.

A 53 **B** 51 **C** 55

2. "Auld Lang Syne" is a traditional Scottish song sung

A at Easter **B** on New Year's Eve
C at Christmas Day

3. Backbencher is a MP who sits _____ in the House of Commons.

A on the back benches
B on the front benches
C on the side benches

4. The oldest surviving Tudor palace in England is:

A Hampton Court

B Windsor

C Guildhall

5. MPs or Peers who have been selected by the leadership of their party to communicate between the leadership and members in each House –

A the Chief Whip

B Chief Constable

C Civil servant

6. Covent Garden is another name for

A Midsummer Day at Stonehenge

B Alexandra Park

C the Royal Opera House

7. Bitter is a type of _____ beer

A light

B dark

C draught

8. An English writer, best known for his short novel "A Clockwork Orange"

A Lewis Carroll

B Anthony Burgess

C Benjamin Britten

9. The principal title held by Prince Philip, the husband of Queen Elizabeth is

A the Duke of York

B the Duke of Edinburgh

C the Duke of Windsor

10. Until her death in 1997 Princess Diana held the title of

A the Duchess of Windsor

B the Duchess of York

C the Princess of Wales

11. London's best-known public Gardens, next to Kensington Gardens is

A Kew Park

B Kensington Park

C Hyde Park

12. A group of more than 70 islands off the

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Zamościu.

²⁾ Materiały konkursowe są na stronie www.zam.cor.pl/puzio/british.htm

north-east coast of Scotland with Mainland their largest island.

- A** the Orkneys **B** the Isle of Wight
C the Isle of Man
13. The Peak District has been a national park since 1951 in north
A Dartmoor **B** Windermere
C Derbyshire
14. A fashionable London hotel and restaurant in Piccadilly, founded in 1906.
A Barnardos **B** the Ritz **C** Harrods
15. The central character in Charles Dickens's popular story "A Christmas Carol" is
A Ebenezer Scrooge **B** Fagin
C the Artful Dodger
16. William Caxton set up the first printing firm in Britain and printed his first book in
A 1447 **B** 1474 **C** 1744
17. John Milton is known for his great poem
A "Paradise Lost"
B "A Tale of Two Cities"
C "Pride and Prejudice"
18. The largest lake in the British Isles.
A Isis **B** Forth **C** Lough Neagh
19. A series of England's main mountain chain, forming the so-called "backbone of England".
A the Pennines **B** Inverness
C Grampians
20. St Paul's Cathedral was designed by
A Holman Hunt **B** Sir Henry Tate
C Christopher Wren
21. Dover is famous for
A Borders **B** the South Downs
C the White Cliffs
22. Tony Blair is a member of:
A the Liberal Democratic Party
B the Conservative Party
C the Labour Party
23. The Government is formed by the party with majority support in
A the House of Commons
B the House of Lords
C constituency
24. Queen Elizabeth II was born
A on 22 April 1926 **B** on 21 April 1926
C on 21 April 1925
25. Stonehenge dates from
A 3100-2300 B.C. **B** 3100-2200 B.C.
C 3000-2000 B.C.

II. *Zaznacz T (prawda) lub F (fałsz):*

1. New Scotland Yard is the headquarters of Scotland Metropolitan Police Force. **T/F**
2. MP is a Member of Parliament who is elected by a particular area or constituency in Britain to represent them in the House of Lords. **T/F**
3. The national flag of Northern Ireland consists of two diagonal blue stripes crossing on a white background. **T/F**
4. The Bloomsbury Group is a group of musicians and actors who lived and worked in the early 20th century in London. **T/F**
5. The British constitution is made up of statute law, common law and conventions. **T/F**
6. The Speaker is the chief officer of the House of Lords, who is elected by MPs to preside over proceedings. **T/F**
7. Continental breakfast consists typically of bread rolls or croissants with butter and jam, and coffee to drink. **T/F**
8. The Act of Supremacy made King Henry VIII the religious head of the Church of England. **T/F**
9. Tony Blair became Prime Minister after the General Election of 1 May 1997. **T/F**
10. Sotheby's is an important firm of fine art auctioneers in Glasgow. **T/F**
11. Valentine's Day is a romantic day celebrated on February 14th. **T/F**
12. A nickname for a person who does clerical or professional work is blue-collar worker. **T/F**
13. Xmas is a conventional and commercial abbreviation of Christmas. **T/F**
14. Woolsack is the seat of the Archbishop of Canterbury in the House of Lords. **T/F**
15. Bath Festival is an annual festival of classical music held in London **T/F**
16. The London home of the Royal Shakespeare Company is the Barbican Centre **T/F**
17. The Beatles was founded in Liverpool. **T/F**
18. Aston Villa is a well-known Birmingham football club. **T/F**
19. Ally Pally is a nickname for Alexandra Palace. **T/F**
20. Act of Union is the first Act of Union, in 1707, joined England and Wales as one kingdom called Great Britain. **T/F**
21. The Houses of Parliament are known as The Palace of Westminster. **T/F**

22. Crystal Palace is a large cultural centre in London opened in 1982. **T/F**
23. Big Ben was named after the first commissioner of works, Sir Thomas Bond. **T/F**
24. Curling is a game played on the ground. **T/F**
25. Eton College is an English public school for girls. **T/F**

III. Uzupełnij zdania nazwami własnymi lub rzeczownikami:

1. Snowdonia is a national park in north-west Scotland including the highest mountain _____.
2. A nickname of Queen Mary Tudor is _____.
3. A noted composer, pianist and conductor whose best known operas are: "Peter Grimes" and "Billy Budd" – _____.
4. A town represented in the House of Commons by one or more MPs – _____.
5. A performer who makes money by entertaining people in public places – _____.
6. A seal fastened on certain royal documents that are not important enough for the Great Seal _____.
7. A Welsh nationalist party founded in 1925 _____.
8. The day when people play jokes on each other _____.
9. A popular seaside resort in East Sussex, and one of the Cinque Ports – _____.
10. The short name of the Historic Buildings and Monuments Commission for England _____.
11. A British organization founded in 1895 for preserving old buildings, monuments and countryside areas of natural beauty _____.
12. It is one of Europe's finest Gothic buildings and the scene of coronations, marriages and burials of British monarchs – _____.
13. An English poet famous for his best known work "The Canterbury Tales" _____.
14. A kind of black sausage made mainly from minced pork fat and dried pig's blood. It is associated with the North of Ireland – _____.
15. The royal title granted to Sarah Ferguson – _____.

16. One of London's best-known art galleries, in Trafalgar Square – _____.
17. A museum in Greenwich, which displays collections of paintings, boats and other historical items connected with the sea – _____.
18. The national emblem of England from the time of the Wars of the Roses – _____.
19. The traditional emblem of Scotland – _____.
20. The British finance minister – _____.

IV. Uzupełnij brakujące słowa podanymi wyrazami.

The Government is formed by the party with **1)** support in the Commons. The Queen **2)** its leader as **3)** It is made up of the different Departments run by **4)** and is headed by the Prime Minister. Ministers are **5)** responsible for Government decisions and individually responsible for their own government **6)** The Government can **7)** new laws in the form of **8)** which it presents to Parliament for **9)** The Government is sometimes also known as the **10)**

1. a) minority b) majority c) minor
2. a) appoints b) summons c) call
3. a) the Speaker b) Backbencher c) Prime Minister
4. a) MPs b) Ministers c) Civil servants
5. a) altogether b) collectively c) together
6. a) branches b) units c) departments
7. a) propose b) suggest c) offer
8. a) Bills b) Acts c) Ads
9. a) account b) consideration c) accounts
10. a) "legislature" b) "legislative" c) "executive"

V. Wpisz brakujące słowa. Liczba kresek równa się liczbie liter.

- A)** The Tower of London is one of London's most popular visitor **1)** at- - - - - and forms a stunning riverside **2)** b- c- -r- -. It came into existence following the Norman **3)** c- -q- - - - (1066) and the need to colonise and defend England. It is

one of the oldest, best-known, and most imposing **4) f-r**----- in England on the north bank of the river Thames in London. Two important **5) p-r**-- of it are **6) the B**----- Tower and the White Tower. It is **7) gu**-**d**-- by Beefeaters in traditional Tudors Uniforms. The **8) j-w**-- of the Crown are there on shown. Eight **9) r-v**-- are kept at the Towers; a legend says that the tower will **10) f**-- if they leave.

B) St Paul's Cathedral is one of the world's most **1) f**----- cathedrals. It was **2) de**----- in the late 17th century by **3) Ch**----- -- Wren to replace a previous one **4) d**-----**ed** in the Fire of London. The cathedral contains the **5) t**---s of many famous people, including the Duke of **6) W**----- --, Lord Nelson and Christopher Wren. One of its most popular **7) fe-t**---s is the Whispering **8) G**-----, "The Light of the World" by Holman Hunt is its most famous work of art. It also contains fabulous **9) c**-**v**---s, statues and **10) m-s**---s.

► **KLUCZ**

- I.** 1. A, 2. B, 3. A, 4. A, 5. A, 6. C, 7. C, 8. B, 9. B, 10. C, 11. C, 12. A, 13. C, 14. B, 15. A, 16. B, 17. A, 18. C, 19. A, 20. C, 21. C, 22. C, 23. A, 24. B, 25. A.
- II.** 1. F – London, 2. F – Commons, 3. F – red stripes, 4. F – artists and writers, 5. T, 6. F

– Commons, 7. T, 8. F – secular, 9. T, 10. F – London, 11. T, 12. F – white-collar worker, 13. T, 14. F – the Lord Chancellor, 15. F – Bath, 16. T, 17. T, 18. T, 19. T, 20. F – Scotland, 21. T, 22. F – the Barbican, 23. F – Sir Benjamin Hall, 24. F – ice, 25. F – boys.

III. 1. Snowdon, 2. Bloody Mary, 3. Benjamin Britten, 4. Borough, 5. busker, 6. The Privy Seal, 7. Plaid Cymru, 8. April Fools' Day, 9. Hastings, 10. English Heritage, 11. The National Trust, 12. Westminster Abbey, 13. Chaucer Geoffrey, 14. black pudding, 15. The Duchess of York, 16. National Gallery, 17. the Natural History Museum, 18. rose, 19. thistle, 20. the Chancellor of the Exchequer

IV. 1. b, 2. a, 3. c, 4. b, 5. b, 6. c, 7. a, 8. a, 9. b, 10. c.

V. **A)** 1. attractions, 2. backdrop, 3. conquest, 4. fortresses, 5. parts, 6. Bloody, 7. guarded, 8. jewels, 9. ravens, 10. fall

B) 1. famous, 2. designed, 3. Christopher, 4. destroyed, 5. tombs, 6. Wellington, 7. features, 8. Gallery, 9. carvings, 10. mosaics



II ETAP

Zadanie 1

Grupa wybiera kategorię dla grupy następnej, np. grupa ostatnia dla grupy pierwszej, grupa pierwsza dla drugiej itp. Członkowie grupy odpowiadającej wybierają pierwsze lub drugie pytanie za 5 albo 10 punktów.

Czas udzielenia odpowiedzi 30 s.

KATEGORIA	5 punktów	10 punktów
Tradycje i zwyczaje	1. Where are the Crown Jewels kept? 2. What is the nickname of a Yeoman Warder at the Tower of London?	1. What does the Chief Warder exchange with a guard when he gives him the keys of the Tower? 2. Who first organized the Derby?
Symbole narodowe	1. What is the popular name of the national flag of the United Kingdom? 2. What is the title of the British national anthem?	1. Describe the national flag of Scotland. 2. Describe the national flag of England.
Instytucje	1. What is Gingerbread? 2. What is the Old Bailey?	1. How many administrative districts are there in London? 2. When was Christian Aid founded?
Geografia	1. What is the highest mountain in Britain? 2. What is the highest mountain in Wales?	1. How high is Ben Nevis? 2. How high is Snowdon?
Historia	1. When was the Great Fire of London? 2. Who defeated the Anglo-Saxon King Harold near Hastings in 1066?	1. What was the difference between the first Act of Union in 1707 and the second Act of Union in 1800? 2. What was and when was the Norman Conquest?
Życie polityczne	1. Who is the Chancellor of the Exchequer? 2. What is Downing Street?	1. When was a Welsh nationalist party founded? 2. What is the function of the Royal Assent?

Sławni ludzie	1. Who wrote "The Canterbury Tales?" 2. Who set up the first printing firm in Britain?	1. When was Queen Elizabeth II born? 2. When did Princess Diana die in a car accident?
Sławne miejsca	1. Where does the Prime Minister live? 2. What is the oldest royal park in London?	1. What is the Scottish family home of Queen Elizabeth, the Queen Mother before her marriage? 2. Where can we find the Round Pond, and the statue of Peter Pan?
Życie codzienne	1. What is a general term for a light-coloured beer? 2. What is the name of a woman or a man employed by a local authority whose duty is to help children cross the street?	1. What does Christmas pudding contain? – enumerate 3 ingredients. 2. What does Shepherd's pie contain? – enumerate 2 ingredients.

Zadanie 2

Grupa wybiera numer hasła. Po usłyszeniu opisu hasła, tworzy pytanie zaczynające się od: *What is ...?*, albo *Who is ...?*.

Na przykład: hasło – *It displays the history and development of science, medicine and industry.*

– odpowiedź: *What is the Science Museum?*

5 pkt. za każde pytanie – czas 30 s.

- The most famous Zoo in the world, which is situated on the north side of Regent's Park.
- It was established in 1969 and is like a Parliament for the Church of England.
- He has no right to be actively engaged in politics or to become an MP.
- It is also referred to as the Lower House.
- London's best-known public park. It is famous for the Serpentine.
- It acts as a check on the Government and is a forum for debates on topics of the day.
- It plays a major part of the process that makes new laws, debating and looking in detail at proposals for new legislation.
- He informs Parliament and the Queen of the activities of government.
- It is a government organization set up in 1984.
- It consists of two diagonal red stripes crossing on a white background.
- It is the seat of the Lord Chancellor in the House of Lords.
- The popular name of the Central Criminal Court in London.
- One of London's best-known art galleries, in Trafalgar Square.
- The first day of Lent in the Christian Church.
- A town in northern Scotland, which is famous for tourism.

16. A range of hills forming part of the border between England and Scotland.

17. His official title is Primate of England.

18. The most famous of his work is "Songs of Experience".

19. It has served as the official London residence of Britain's sovereigns since 1837.

20. His novels are full of interesting characters, such as Scrooge, Fagin and the Artful Dodger.

21. The doctor who is the companion of Sherlock Holmes in the stories by Arthur Conan Doyle.

22. The royal title granted to Sarah Ferguson.

23. Its functions are to make laws for the Church.

24. It is a committee of leading ministers of the British political system.

25. It recognized the rights and privileges of the barons.

26. A museum in Greenwich, which displays collections of paintings, boats and other historical items connected with the sea.

27. An area of Westminster Abbey where many famous poets and writers are buried.

28. She was the longest serving Prime Minister of the 20th century.

29. The title of Prince Andrew, granted him in 1986 on the occasion of his marriage to Sarah Ferguson.

30. It is a new landmark for London marking the new Millennium.

Zadanie 3

Pisemne – sprawdzane przez komisję konkursową Po przeczytaniu pytania w ciągu **1 minuty** zapisujemy odpowiedzi i następnie jest podane następne pytanie.

3 pkt za każde pytanie – czas wykonania – **10 min.**

0 pkt. za błąd ortograficzny.

1. Name three famous charity organizations.
2. Describe three functions of Prime Minister.
3. Name three banks which create the Big Four.
4. What do these abbreviations stand for – IRA, MP, GP?
5. What are these streets associated with: Lombard Street, Fleet Street, Oxford Street?
6. Name three university degrees.
7. Where are these famous buildings situated: give the name of the town: Royal Pavilion, Holyrood House, Buckingham Palace?
8. Name three William Shakespeare's tragedies.
9. Name the highest mountain in Wales, village just north of the border between England and Scotland and a football club in south London.
10. Where do these ceremonies and a fair take place: the Ceremony of the Keys, the Changing of the Guard, the Goose Fair.

Zadanie 4

Jeden z uczniów losuje kartkę z hasłem, które należy opisać. Pozostałe dwie osoby w grupie odgadują hasło. Użyte w opisie słowo występujące w hasle, dyskwalifikuje zdobycie punktów.

5 punktów za opis – czas 1 min.

1. St Paul's Cathedral
2. the Houses of Parliament
3. Stonehenge
4. the Tower of London
5. the Domesday Book
6. the City of London
7. the Millennium Dome
8. Magna Carta
9. the Barbican Centre
10. Big Ben
11. Buckingham Palace
12. The Cabinet
13. Downing Street
14. The Druids
15. Eton College
16. Eureka
17. Government
18. Hyde Park

19. Kew Gardens
20. Land of Hope and Glory

Zadanie 5

Pisemne. Należy właściwie połączyć obie kolumny. Każde poprawne połączenie – 1 pkt.

czas 10 min.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 1. cockney | a) the Royal Horse-Guards |
| 2. the Changing of the Guards | b) the East End |
| 3. Celtic Tribes | c) Lower House |
| 4. the Royal Botanical Gardens | d) Kew in west London |
| 5. the House of Commons | e) Hadrian's Wall |
| 6. the House of Lords | f) the Upper House |
| 7. William the Conqueror | g) King Harold II |
| 8. King William I | h) day of judgement |
| 9. Henry VIII | i) St Thomas Becket |
| 10. Stonehenge | j) Beefeaters |
| 11. St Paul's (Cathedral) | k) the Stock Exchange |
| 12. ravens | l) Wessex |
| 13. the Tynwald | m) Robert Southey |
| 14. the Square Mile | n) Christopher Wren |
| 15. "The Canterbury Tales" | o) Hampshire |
| 16. William Wordsworth | p) Douglas |
| 17. Paradise Lost | r) Hyde Park |
| 18. Royal Ascot | s) Windsor |
| 19. The British Museum | t) Bloomsbury |
| 20. Crystal Palace | u) John Milton |

Zadanie 6

Grupy otrzymują zestaw obrazków z zabytkami i sławnymi miejscami. Zadaniem grup jest podanie nazwy zabytku lub miejsca, gdzie on(o) się znajduje (miasto), roku powstania.

Każdy opis 3 pkt. – 0 pkt. za błąd ortograficzny w nazwie zabytku – czas 2 min.



► KLUCZ

Zadanie 1

KATEGORIA	5 punktów	10 punktów
Tradycje i zwyczaje	1. in the Tower of London. 2. Beefeater	1. secret passwords 2. the Earl of Derby
Symbole narodowe	1. the Union Jack 2. Land of my Fathers	1. – two diagonal white stripes crossing on a blue background 2. – a red cross on a white background
Instytucje	1. A British charity organization 2. The popular name of the Central Criminal Court in London	1. 32 administrative districts 2. in 1945
Geografia	1. Ben Nevis 2. Snowdon	1. 1,343 m 2. 1,085 m
Historia	1. in 1666 2. William the Conqueror	1. The <u>first Act of Union, in 1707</u> , joined England and Scotland as one kingdom, called Great Britain. The <u>second Act of Union, in 1800</u> , added Ireland to Great Britain, which was then called the <u>United Kingdom of Great Britain and Ireland</u> . 2. The invasion and settlement of England by the Normans, led by William the Conqueror after the Battle of Hastings in 1066.
Życie polityczne	1. The British finance minister. 2. A term used for the British government.	1. in 1925 2. It's the Monarch's agreement to make a Bill into an Act of Parliament.
Sławni ludzie	1. Geoffrey Chaucer 2. William Caxton	1. on 21 April 1926 2. in 1997
Sławne miejsca	1. Covent Garden 2. St James's Park	1. Glamis Castle 2. Kensington Gardens
Życie codzienne	1. light ale 2. lollipop lady/man	1. dried fruit, spices and often brandy 2. minced meat, mashed potato

Zadanie 2

1. the London Zoo, 2. General Synod, 3. Civil servant
4. the House of Commons, 5. Hyde Park, 6. the House of Lords, 7. the House of Commons, 8. Prime Minister, 9. English Heritage, 10. St Patrick's cross, 11. Woolsack, 12. Old Bailey, 13. National Gallery, 14. Ash Wednesday, 15. Inverness, 16. Cheviots Hills, 17. Archbishop of York, 18. William Blake, 19. Buckingham Palace, 20. Charles Dickens, 21. Dr Watson, 22. Duchess of York, 23. the General Synod, 24. Cabinet, 25. Magna Carta, 26. National Maritime Museum, 27. Poets' Corner, 28. Margaret Thatcher, 29. Duke of York, 30. London Eye.

Zadanie 3

- Barnardos, Christie's, Christian Aid
- Chooses the other members of the Government, presides over the Cabinet, informs Parliament and the Queen of the activities of government, appoints judges, creates Life Peers, makes appointments to senior positions in the Church of England.
- Barclays Bank, Lloyds Bank, the Midland Bank and the National Westminster Bank
- IRA – the Irish Republican Army, MP – a Member of Parliament, GP – general practitioner.
- Lombard Street – banking, Fleet Street – printing, Oxford Street – shopping.
- BA (Bachelor of Arts), BSc (Bachelor of Science), MA (Master of Art or Science).

- Royal Pavilion – Brighton, Holyrood House – Edinburgh, Buckingham Palace – London
- Hamlet, Othello, King Lear, Macbeth, Romeo and Juliet
- Snowdon, Gretna Green, Crystal Palace
- at the Tower of London, in the forecourt of Buckingham Palace and outside the main building of the Royal Horse Guards in Whitehall (wystarczy podać jedno miejsce), in Nottingham

Zadanie 4

- St Paul's (Cathedral)** – One of the world's most famous cathedrals. It was designed in the late 17th century by Christopher Wren to replace a previous one destroyed in the Fire of London. The cathedral contains the tombs of many famous people, including the Duke of Wellington, Lord Nelson and Christopher Wren. One of its most popular features is the Whispering Gallery. "The Light of the World" by Holman Hunt is its most famous work of art. It also contains fabulous carvings, statues and mosaics.
- The Houses of Parliament** – The Houses of Parliament, otherwise known as The Palace of Westminster, stands beside the River Thames in central London where Edward the Confessor had the original palace built in the first half of the eleventh century.

3. **Stonehenge** – It is the most important prehistoric monument in Wessex in the south-west of England. It consists of earth, timber and stone structures. Stonehenge dates from 3100-2300 B.C. The great circle of standing stones is believed to have had some religious and astronomical purpose. The great stone circles and horseshoe arrangements for which Stonehenge is famous are later additions to the monument. It was made a World Heritage Site in 1986.
4. **the Tower of London** – The Tower is one of London's most popular visitor attractions and forms a stunning riverside backdrop. It came into existence following the Norman conquest (1066) and the need to colonise and defend England. It is one of the oldest, best-known and most imposing fortresses in England on the north bank of the river Thames in London. Two important parts of it are the Bloody Tower and the White Tower. It is guarded by Beefeaters in traditional Tudors Uniforms. The jewels of the Crown are there on shown. Eight ravens are kept at the Towers; a legend says that the tower will fall if they leave.
5. **the Domesday Book** – The records of a survey of the land of England made by order of William the Conqueror (William I of Normandy) in 1086 in order to calculate the size and value of King's property and the tax value of other land in the country. Probably so named as the records were the final (day of judgement or doomsday) authority for disputes over property.
6. **the City of London** – It is the business and financial centre of London. It is called the City or the City of London. The City is a self-governing administrative region, with its own police force, in the East of London. It is only about one square mile in size and it is often referred to as the Square Mile. It contains several banks, including the Bank of England, the Stock Exchange and many financial companies.
7. **the Millennium Dome** – The new national landmark is the Millennium Dome, situated by the Thames in Greenwich in East London. This enormous exhibition centre was opened on New Year's Eve 1999 by the Queen and Prime Minister Tony Blair, and now offers visitors several interactive galleries covering themes from human life and history. The project was financed by the UK government to celebrate the arrival of the 3rd millennium AD. Its exterior is reminiscent of the dome built for the Festival of Britain in 1951. The architect was Richard Rogers.
8. **Magna Carta** – The „great charter“ of English liberties, forced from King John by the English barons, and sealed at Runnymede, June 15, 1215. It guaranteed rights against the abuse of Royal power. It recognized the rights and privileges of the barons, the church and the freemen, and is traditionally regarded as the basis of English liberties.
9. **the Barbican Centre** – A large cultural centre in London opened in 1982. It contains a conference hall, a concert hall, three cinemas, a theatre, an art gallery, a public library and two exhibition halls, as well as bars and restaurants. The Centre includes a concert hall, which is the home of the London Symphony Orchestra and a theatre, which is the London home of the Royal Shakespeare Company.
10. **Big Ben** – The clock in the clock tower of Houses of Parliament in London. The name Big Ben actually refers not to the clock-tower itself, but to the thirteen ton bell hung within. The bell was named after the first commissioner of works, Sir Benjamin Hall. The BBC uses it as a broadcast time signal.
11. **Buckingham Palace** – It has served as the official London residence of Britain's sovereigns since 1837. It was built in 1703 for the Duke of Buckingham. The ceremony of the Changing of the Guard takes place in its courtyard every morning and also in front of the main building of the Royal Horse Guards in Whitehall.
12. **the Cabinet** – It is a committee of leading ministers of the British political system and the supreme decision-making body in British Government. It deals with the main lines of policy, exercises top-level control of the executive and coordinates the work and policies of various ministers. When the Cabinet works, Secretaries of State from all departments, and other ministers, meet in 10 Downing Street to discuss issues of the day.
13. **Downing Street – 1)** One of the best known Streets in London is Downing Street, named after its builder, Sir George Downing, who was a Cromwellian civil servant. It includes the official homes of the Prime Minister (Number 10), of the Chancellor of the Exchequer (Number 11) and of the government's chief whip (Number 12). **2)** A term used for the British government.
14. **the Druids – 1)** An ancient order of priests in Britain, Ireland and France in pre-Christian times. **2)** One of a number of modern religious societies who want to bring this ancient religion back to life and greet the rising of the sun on Midsummer Day at Stonehenge.
15. **Eton College** – An English public school for boys, at Windsor, Berkshire, on the river Thames. It was founded by King Henry VI in 1440. Its students are largely from aristocratic and upper class families, and many former prime ministers of Britain were educated there.
16. **Eureka** – It is British first interactive museum designed especially for children between 3 and 12 years, opening up a fascinating world of hands-on exploration. More than four hundred larger than life exhibits and exciting activities let you use your senses and imagination to discover so much more about yourself and the world around. Children

and adults can join together in the adventure of learning in Eureka's four main exhibition areas.

17. **Government** – The Government is formed by the party with majority support in the Commons. The Queen appoints its leader as Prime Minister. It is made up of the different Departments run by Ministers and is headed by the Prime Minister. Ministers are collectively responsible for Government decisions and individually responsible for their own government departments. The Government can propose new laws in the form of Bills, which it presents to Parliament for consideration. The Government is sometimes also known as the „executive“.
18. **Hyde Park** – London's best-known public park, next to Kensington Gardens. It is famous for the Serpentine, Speakers' Corner and Rotten Row, and has become a centre for massed meetings and demonstrations. It was first open to the public in 1635. In 1851 the Great Exhibition was held there.
19. **Kew Gardens** – The name usually used for the

Royal Botanical Gardens. They are situated beside the river Thames at Kew in west London. There are 300 acres containing living collections of over 40,000 varieties of plants. The Palm House is world-famous and there are other magnificent tropical, alpine and temperature houses.

20. **Land of Hope and Glory** – The title and the first line of a popular patriotic song by Edward Elgar. The words (by A. C. Benson) express pride in Britain. It is sung on special occasions, and traditionally performed at the „Last Night of the Proms“.

Zadanie 5

1. b, 2. a, 3. e, 4. d, 5. c, 6. f, 7. h, 8. g, 9. o, 10. l, 11. n, 12. j, 13. p, 14. k, 15. i, 16. m, 17. u, 18. s, 19. t, 20. r.

Zadanie 6

1. St Paul's Cathedral, London, 1710
2. the British Museum, London, 1753
3. the London Eye, London, 2000
4. National Gallery, London, 1824
5. Marble Arch, London, 1828

(maj 2004)

Joanna Sobczyk¹⁾
Opatów

Co wiemy o Europie?

Na poniższe pytania odpowiadają uczniowie drugich klas gimnazjalnych, gdy realizują z nimi zagadnienia ścieżki europejskiej w języku niemieckim. Sprawdzają one i rozszerzają wiedzę uczniów o starym kontynencie. Uczniowie chętnie na nie odpowiadają, a nagrodą za uzyskanie największej liczby punktów jest ocena celująca.



Europa – Quiz

Beantworte die Fragen!

1. Welche Länder grenzen an den Bodensee?
2. Wie heißen die Hauptstädte von Liechtenstein und Österreich?
3. An welche zwei Staaten grenzt das kleine Land Andorra?
4. Was ist das Wahrzeichen von Paris?
5. Wie heißt die größte deutsche Insel?
6. Welches der genannten Länder grenzt nicht an die Schweiz – Frankreich, Italien oder Ungarn?
7. Welcher Politiker gilt als der Begründer des vereinigten Europas?
8. Welches der genannten Länder ist kein Mitglied der EU – Portugal, die Schweiz oder Lettland?
9. Wie heißt der längste Fluss in Deutschland?
10. Wie viele Sterne sind auf der EU – Fahne?
11. Welches Land ist für den Export von Tulpen berühmt?
12. In welcher Stadt befindet sich die älteste deutsche Universität?
13. Welches der folgenden Länder grenzt nicht ans Adriatische Meer – Italien, die Slowakei oder Slowenien?
14. Ist Oslo die Hauptstadt Norwegens, Schwedens oder Finnlands?
15. Wie heißt die ukrainische Halbinsel, die ins Schwarze Meer ragt?

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Samorządowym Zespole Szkół nr 2 w Opatowie.

16. Auf welchen zwei Kontinenten liegt die Türkei?
 17. Wie heißt die Hauptstadt von Portugal?
 18. Was ist das Wahrzeichen von Wien?
 19. Wie heißt der Nationalheld der Schweiz?
 20. Wie heißen die Amtssprachen in der Schweiz?
 21. Wie heißt die Hauptstadt von Weißrussland?
 22. Welche zwei unabhängigen Länder liegen in Italien?
 23. Liegt die Insel Sylt in der Ostsee oder in der Nordsee?
 24. Zu welchem Staat gehört die Insel Grönland?
 25. Welches Gebirge bildet die Ostgrenze zwischen Europa und Asien?
 26. Wie heißt der höchste Berg Europas?
 27. Wie heißen die größten Inseln von Italien?
 28. Wie heißt die zweitgrößte italienische Stadt Neapel, Palermo oder Mailand?
 29. Welche europäische Stadt hat die meisten Einwohner?
 30. Wie heißen die Amtssprachen in Belgien?
 31. Welcher ist der längste Fluss Europas - die Donau, der Rhein oder die Wolga?
 32. Welche Farben hat die Fahne von Deutschland?
 33. Wo befindet sich der größte Hafen Europas?
 34. Wie werden England, Schottland und Wales zusammen genannt?
 35. Wie heißen die skandinavischen Länder?
 36. Wie heißt die Hauptstadt von Malta?
 37. Wie heißen die Amtssprachen auf Malta?
 38. Welche Länder gehören zu den Beneluxstaaten?
 39. Wann feiert man den Europatag?
 40. Ist Zagreb die Hauptstadt Sloweniens, Kroatiens oder Moldawiens?
 41. Wie heißen die zwei Länder, in welche die Tschechoslowakei 1993 geteilt wurde?
 42. In welcher italienischen Stadt steht der berühmte schiefe Turm?
 43. Wann trat die Europäische Währungsunion in Kraft?
 44. Welche Flüsse bilden die natürliche Grenze zwischen Polen und Deutschland?
 45. Wie heißen die Autoren der europäischen Hymne?
 46. Wie viele Menschen leben in Europa - etwa 300 Millionen, etwa 700 Millionen oder mehr als eine Milliarde?
 47. Welches europäische Land ist am dünnsten besiedelt?
 48. Wie heißen die beiden berühmtesten Universitätsstädte Englands?
 49. In welchem europäischen Land befindet sich das berühmte Spielkasino?
 50. In welcher Stadt befindet sich die Europa – Universität Viadrina?
- *Schlüssel*
1. Deutschland, Österreich und die Schweiz,
 2. Vaduz und Wien, 3. An Frankreich und Spanien,
 4. Der Eiffelturm, 5. Rügen, 6. Ungarn,
 7. Robert Schuman, 8. Die Schweiz, 9. Der Rhein,
 10. Fünfzehn, 11. Holland, 12. In Heidelberg,
 13. Die Slowakei, 14. Norwegens, 15. Die Krim,
 16. Europa und Asien, 17. Lissabon, 18. Der Stephansdom,
 19. Wilhelm Tell, 20. Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch,
 21. Minsk, 22. San Marino und Vatikanstadt,
 23. In der Nordsee, 24. Zu Dänemark, 25. Der Ural,
 26. Der Mont Blanc, 27. Sizilien und Sardinien,
 28. Mailand, 29. Paris, 30. Französisch und Flämisch,
 31. Die Wolga, 32. Schwarz, Rot, Gold, 33. In Rotterdam,
 34. Großbritannien, 35. Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden,
 36. Valetta, 37. Maltesisch und Englisch,
 38. Belgien, die Niederlande und Luxemburg,
 39. Am neunten Mai, 40. Kroatiens, 41. Die Tschechische Republik und die Slowakei,
 42. In Pisa, 43. 1999, 44. Die Oder und die Neiße,
 45. Friedrich Schiller und Ludwig van Beethoven, 46. Etwa 700 Millionen,
 47. Island, 48. Oxford und Cambridge,
 49. In Monaco, 50. In Frankfurt an der Oder.

(grudzień 2004)

Przypominamy o naszym konkursie – patrz s. 80



Ewa Grodecka¹⁾
Lublin

Ma(na)turalny sukces młodych poliglotów

Do napisania tego artykułu sprowokowały mnie wyniki tegorocznych matur i opinie na ten temat. Pilnie słuchołam komentarzy na temat przygotowań i przebiegu matur wewnętrznych. Później dużo mówiono i pisano na temat sprawdzania matury zewnętrznej, publikowania danych oraz wnioskowania na ich podstawie na temat jakości pracy szkoły i nauczycieli. Gdy podsumowywano wyniki matur, z dumą podkreślano wysoki poziom językowy tegorocznych abiturientów.

Nauczyciele języków obcych i przedstawiciele ministerstwa mówią o sukcesie, zapominając *poniekąd o tym, że 50% punktów to odpowiednik uśrednionej oceny bardzo przeciętnego ucznia*. Na czym zatem polega sukces pedagogów i uczniów, którzy otrzymują z *wybranego przez siebie przedmiotu* (języka angielskiego) 74% punktów z poziomu podstawowego?

Niewątpliwie:

- ▶ z roku na rok zwiększa się liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego – są szkoły, w których uczniowie mają 5-6 godzin języka w tygodniu,
- ▶ uczniowie uczą się coraz częściej języka obcego w małych grupach,
- ▶ tworzone są klasy językowe, lingwistyczne, europejskie, w których kładzie się nacisk na języki obce, organizuje wymianę, uczniowie uczestniczą w projektach i przedsięwzięciach międzynarodowych,
- ▶ w polskich szkołach coraz częściej uczą języków obcokrajowcy.

Ale też:

- ▶ znaczący procent uczniów (a przede wszystkim licealistów) od lat dodatkowo doskonalili znajomość języka obcego: na obozach językowych, podróżując z rodzicami po Europie, na kursach, podczas indywidualnych korepetycji, dzięki własnej determinacji i determinacji opiekunów.
- ▶ młodzież uczy się dzięki Internetowi, pasjom muzycznym czy zainteresowaniom filmowym.
- ▶ wzrasta motywacja do nauki języków obcych, gdyż dla wielu jest to jedyna szansa na awans społeczny i chęć wyrwania się z biedy.

Podczas olimpiad językowych są zadawane pytania o sposób przygotowania do olimpiady, warto też poczytać blogi uczestników olimpiad, większość przyznaje się, że kilka lat spędziła poza granicami kraju, uczy się prywatnie. Bywa, że szkoła przypisuje sobie sukces ucznia nawet wówczas, gdy w danej placówce nie jest prowadzona nauka konkretnego języka obcego!

Reasumując, ojcami maturalnych sukcesów są:

- ▶ rodzice, inwestujący w naukę swoich pociech,
- ▶ uczniowskie aspiracje, ambicje, wzorce,
- ▶ nauczyciele kursów i szkół językowych,
- ▶ nauczyciele szkół państwowych,
- ▶ mass media,
- ▶ zagraniczni idole, rówieśnicy,
- ▶ ?

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



Wiadomości z pierwszej ręki, czyli maturzyści wystawiają punktację swoim szkolnym pedagogom

Teoretycznie zajęcia sportowe, z informatyki i lekcje języków obcych powinny się cieszyć uczniowskim zainteresowaniem. A tak naprawdę... Większość licealistów uczy się języka angielskiego poza szkołą, na różnych kursach. W mojej klasie podział na grupy został przeprowadzony na podstawie numerów z dziennika, a nie umiejętności językowych uczniów. Doprowadziło to do sytuacji, w której osoba znająca doskonale język musiała uczestniczyć w tych samych zajęciach, w których uczestniczyła ta rozpoczynająca naukę od podstaw. Takie podejście dyrekcji szkoły do nauczania języka uniemożliwiło poczynienie postępów, zarówno tym dobrym, jak i słabszym licealistom.

Nieporozumieniem okazało się odniesienie szkolnych stopni do wyników matury. Uczniowie, którzy w klasie realizującej podstawowy program z angielskiego mieli problemy z uzyskaniem oceny dopuszczającej, na maturze otrzymywali ponad 90%. Nauczyciel przez całą trzecią klasę ćwiczył z nami testy, ale było to raczej spisywanie przez licealistów zadań z klucza odpowiedzi w obawie przed otrzymaniem jedynki, niż nauka. Poza tym w szkole nie kładzie się nacisku na doskonalenie języka mówionego, tak więc na egzaminie ustnym wielu uczniów miało problemy.

Program szkolny nie jest ułożony tematycznie, tak jak zadania maturalne. Jeżeli ktoś miał pecha: zdawał pierwszego dnia, wylosował na egzaminie zestaw ustny o klonowaniu, transplantacji lub mobbingu, to mimo dobrej znajomości języka, oblewał lub „bronił się” elokwencją, co niestety znalazło odzwierciedlenie w punktacji z matury wewnętrznej. Zaskakująca była rozbieżność stopnia trudności zestawów – jedne były o spędzaniu czasu wolnego, inne o klonowaniu czy o niepełnosprawnych. Z tego powodu wyniki egzaminu ustnego często okazywały się kwestią szczęścia, nie zaś wiedzy.

Nieprzemysłane okazały się również kryteria a raczej warunki obowiązujące na egzaminach z różnych języków. Podczas podstawowej

matury z języka angielskiego uczniowie musieli słuchać *niewyraźnego tekstu*, mówionego bardzo szybko, po czym odpowiadać na pytania. Z kolei na maturze z języka włoskiego lektor wręcz *sy-labizował* tekst, tak więc część ze słuchania była nieporównywalnie prostsza. Także na poziomie rozszerzonym zdarzyły się niespodzianki: teksty do czytania po angielsku mogłyby spokojnie być zaklasyfikowane do poziomu podstawowego, po niemiecku i włosku już tak nie było.

Podsumowując, nawet uczeń uczący się języka jedynie w szkole nie powinien mieć większych problemów ze zdaniem pisemnego poziomu podstawowego, który okazał się bardzo prosty. Jednakże może mieć problemy z częścią ustną egzaminu, do której szkoła nie przygotowuje. Ci, którzy marzą o studiach lingwistycznych, muszą zainwestować w prywatne lekcje, ponieważ poziom rozszerzony wymaga usystematyzowanej wiedzy o gramatyce i leksyce, której nie można otrzymać w szkole, w której początkujący uczą się razem z zaawansowanymi.

Wysokie wyniki matury z języków obcych to głównie zasługa rodziców, którzy inwestują w pozaszkolny rozwój swoich pociech, oraz, nie oszukujmy się, wynik ściągania. Arkusze z języków obcych w dużej mierze polegały na zaznaczaniu testowych odpowiedzi, które należało przenieść na odpowiednią kartę odpowiedzi, zamalowując czarne pola, widoczne z odległości kilku metrów. Na egzaminie z żadnych innych przedmiotów nie można było uzyskać tylu procentów za zadania zamknięte. Nawet jeżeli ktoś nie miał zamiaru ściągać na językach, to i tak mimowolnie widział kartę odpowiedzi paru swoich kolegów. Wydaje mi się, że jest to bardzo silny argument przeciwko takiej formie matury z języków obcych.



Próby weryfikacji obrazoburczych opinii

Warto poddać sprawdzeniu zasadność powyższych refleksji, aby je potwierdzić bądź zweryfikować. Można to zrobić mierząc jakość pracy placówki (obszar: KSZTAŁCENIE), wów-

czas nauczyciele języków obcych oczyszczą własne sumienie i będą mieć argument przeciwko poddającym w wątpliwość źródła uczniowskich sukcesów.

Adresaci badań	Techniki badawcze
<ul style="list-style-type: none"> ▲ rodzice ▲ nauczyciele szkół językowych ▲ uczniowie ▲ wychowawcy klas ▲ nauczyciele języków obcych 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ R - ankieta ▲ U - wywiad scentralizowany ▲ W - rozmowa protokołowana ▲ N - analiza wytworów prac uczniowskich ▲ N - analiza dokumentacji szkolnej

Pytania kluczowe:

1. do rodziców

- ▶ W jaki sposób rodzice motywują dzieci do nauki języków obcych?
- ▶ Czy rodzice zapewniają licealistom dodatkową naukę języków obcych?

2. do uczniów

- ▶ Czy i w jakim stopniu szkoła stwarza uczniom szansę nauki języka obcego?
- ▶ Czy nauczyciele języków obcych stwarzają uczniom szansę właściwego przygotowania się do matury wewnętrznej i zewnętrznej?

3. do nauczycieli języków obcych

- ▶ Czy nauczyciele języków obcych stwarzają uczniom możliwości właściwego przygotowania do matury?
- ▶ W jaki sposób nauczyciele motywują uczniów do szkolnej nauki języków obcych?
- ▶ Czy w szkole został opracowany i funkcjonuje system działań zmierzających do pracy z uczniami pragnącymi dobrze zdać maturę z języków obcych?

4. do wychowawców klasy

- ▶ Czy uczniowie i rodzice zgłaszają postulaty dotyczące nauki języków obcych w liceum?

- ▶ W jaki sposób szkoła wspomaga uczniów, mających problemy z nauką języków obcych?

Przykładowe wskaźniki jakości nauczania w zakresie języków obcych:

- ▶ Dyrekcja szkoły zatrudnia kadre z odpowiednimi kwalifikacjami.
- ▶ Dyrekcja szkoły zapewnia właściwy dobór uczniów do klas językowych, lingwistycznych, europejskich.
- ▶ Dyrekcja szkoły zapewnia właściwy dobór uczniów do grup językowych, uwzględniając umiejętności nowo przyjętych licealistów.

Nauczyciele języków obcych:

- ▶ Właściwie planują proces przygotowania uczniów do matury wewnętrznej i zewnętrznej.
- ▶ Indywidualizują pracę z uczniami, uwzględniając plany edukacyjne licealistów.
- ▶ Motywują uczniów do pracy własnej.
- ▶ W stopniu równomiernym doskonalą różne kompetencje językowe uczniów w zakresie: pisania, słuchania i mówienia.

Uczniowie:

- ▶ Potrafią pracować pod kierunkiem nauczyciela na lekcjach.
- ▶ Systematycznie pracują w domu nad doskonaleniem umiejętności językowych.
- ▶ Korzystają z różnych źródeł wiedzy.
- ▶ Dostrzegają swoje potrzeby, werbalizują je i szukają dróg ich realizacji.
- ▶ Równomiernie rozwijają różne kompetencje językowe.

Moje przemyślenia są zapewne emocjonalne, ale zgodne z opiniami wielu uczniów. Nie należy się obawiać krytyki z ich strony, trzeba dążyć do tego, aby minimalizować przyczyny rozdźwięku między optymizmem władz oświatowych a obiegowymi ocenami. Mierzenie jakości pracy szkoły stwarza pedagogom szansę udowodnienia, jak dużo robią dla uczniów i szkoły!
(lipiec 2005)

Nauka języka obcego na poziomie B w programie IB

▼ Co powinien wiedzieć kandydat do klasy z programem międzynarodowej matury o nauczaniu języka obcego na poziomie B?

Kandydat wybierający jako jeden z przedmiotów obowiązkowych język obcy (w niniejszym artykule jest mowa o języku francuskim i niemieckim²⁾) musi mieć świadomość, że w momencie podjęcia nauki tego języka w klasie IB (International Baccalaureate) powinien go znać na poziomie średnim. Oznacza to, że uczeń powinien wcześniej uczyć się tego języka przez dwa lub trzy lata w wymiarze dwóch, trzech godzin tygodniowo i opanować jego znajomość na ocenę co najmniej dobrą, wystawioną zgodnie z obowiązującymi standardami – czyli powinien znać podstawy gramatyki, mieć opanowane słownictwo dotyczące życia codziennego, np. rodzina, czas wolny, jedzenie, mieszkanie itd. Można założyć, że uczeń przystępujący do nauki w klasie IB, byłby w stanie zdać nową maturę na poziomie podstawowym w co najmniej 60%.

▼ Jaki wymiar godzin jest przewidywany do realizacji programu języka B?

W trakcie dwuletniej nauki w programie IB uczeń wybierający język na poziomie standard – B (*subsidiary level*) ma cztery lub pięć godzin lekcyjnych języka w tygodniu.

▼ Jak wyglądają lekcje? Na co jest położony główny nacisk?

Najważniejszym celem programu IB jest komunikatywność, dlatego też umiejętność

komunikowania w formie ustnej i pisemnej jest stawiana na pierwszym miejscu. Gramatyka jest sprawą drugorzędną, niemniej jednak uczeń w programie IB opanowuje wszystkie jej zakresy, które pokrywają się z wymaganiami do matury rozszerzonej, zawartymi w informatorze maturalnym.

▼ Jakie są wymagania do matury IB w porównaniu z wymaganiami nowej matury?

Dwa fakty są istotne:

- ▶ Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IB jest w stanie zdać polską maturę podstawową.
- ▶ Uczeń kończący dwuletni program języka B w klasie IB jest w stanie zdać polską maturę rozszerzoną.

▼ Jak wygląda matura IB?

Egzamin maturalny składa się z dwóch części – z egzaminu ustnego i pisemnego.

- ▶ Egzamin ustny jest organizowany w szkole i oceniany przez nauczyciela wykładającego dany przedmiot. Etap ustny składa się z dwóch części – z egzaminu indywidualnego, który jest nagrywany na kasetę i trwa 10 minut i egzaminu grupowego, w czasie którego uczniowie dyskutują ze sobą. Egzamin indywidualny jest moderowany zewnętrznie przez egzaminatorów IB. Część ustna stanowi 30% oceny końcowej.
- ▶ Egzamin pisemny składa się z dwóch arkuszy, na rozwiązanie których jest przeznaczony po 90 minut. Pierwszy arkusz składa się z dwóch części. Część pierwsza obejmuje rozumienie tekstu czytanego i rzadziej rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych, i stanowi 30% oceny końcowej. W drugiej części

¹⁾ Renata Skonka-Wysocka jest nauczycielką języka niemieckiego a Agnieszka Zygmund języka francuskiego w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Warszawie.

²⁾ Renata Skonka-Wysocka prowadzi program IB od początku jego istnienia w Polsce, tzn. od 1993 r. a Agnieszka Zygmund od roku 1995.

uczeń ma za zadanie – po przeczytaniu tekstu – napisać dłuższą formę użytkową (minimum 100 słów), w której wykaże się zrozumieniem tego tekstu. Ta część stanowi 10% oceny końcowej. W drugim arkuszu uczeń ma za zadanie wypowiedzieć się na jeden z czterech zaproponowanych tematów w wymiarze minimum 250 słów. Ta część wynosi 30% oceny. Skala ocen w systemie IB obejmuje oceny od 1 do 7 i aby zdać maturę z danego przedmiotu, należy dostać co najmniej 3. Co roku ustanawia się progi procentowe, co oznacza, że 60% może być ocenione w danym roku na ocenę 6 a rok później na 5.

▼ Czym się różni matura IB od nowej matury?

- ▶ Brak w niej ćwiczeń na rozumienie tekstu słuchanego.
- ▶ Brak krótkiej formy wypowiedzi.
- ▶ Brak tłumaczeń i transformacji językowych.
- ▶ Egzamin ustny ma inny przebieg, na przykład brak w nim opisu ilustracji – egzamin indywidualny jest nagrywany i zewnętrznie moderowany, egzamin grupowy wyklucza interakcje z nauczycielem.
- ▶ Ocena z matury IB jest wyrażana w skali ocen 1-7, natomiast ocena nowej matury w procentach.
- ▶ W dłuższej formie wypowiedzi są możliwe różne formy wypowiedzi, nie tylko cztery, jak w nowej maturze.

▼ Jaki jest zakres tematyczny w programie IB?

W przeciwieństwie do nowej matury nauczyciel nie ma żadnych wytycznych odnośnie realizowanych tematów. Są one sprawą indywidualną każdego nauczyciela. Z doświadczenia wiemy, że następujące zagadnienia często występują na egzaminie maturalnym: ochrona środowiska, środki masowego przekazu, życie rodzinne i uczuciowe, problemy zdrowotne, odkrycia techniczne, problemy etyczne itp.

▼ Dlaczego warto wybrać język obcy na poziomie B w klasie z maturą międzynarodową?

Przede wszystkim ze względu na interesującą lekcję – nauczyciel może dostosować tematykę zajęć do zainteresowań uczniów. Uczniom pozostawiona jest duża niezależność. Nauka w klasie IB jest etapem przejściowym między nauczaniem szkolnym a akademickim, tzn. oceny wystawiane przez nauczyciela przez dwa lata nauczania nie mają żadnego znaczenia dla Komisji Egzaminacyjnej IB, a są jedynie wskazówką dla ucznia. Nauczyciel nie wystawia ocen końcowych. Uczeń jest oceniony dopiero po dwóch latach podczas egzaminu maturalnego. Ta forma uniemożliwia subiektywizm nauczyciela. Ocena nie jest kartą przetargową nauczyciela a liczba „złapanych” jedynek jest oznaką, że należy się wziąć do roboty i nadrobić zaległości.

(marzec 2005)

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Gąszcz terażniejszości

Bez względu na to, jak będziemy pojmować czas, nasza świadomość rozpoczyna się zawsze od tego samego centrum generującego, jakim jest terażniejszość słowa (Benveniste). Wszystkie nasze odczucia i przeżycia przetwo-

rzony w zorganizowane struktury semantyczne należą zawsze do sfery terażniejszości. Jeśli relacjonujemy przeszłość, to interpretujemy ją „teraz” dzięki funkcjom mózgu (pamięć) lub jeśli wyrażamy przyszłość, nie jesteśmy w stanie

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

uwolnić oczekiwań od stanu obecnego. Relacje, jakie zachodzą w nieodwracalnym świecie czasu, wskazują na to, że przeszłości już nie ma, przyszłości jeszcze brak, zaś teraźniejszość właśnie nadeszła i trwa, lecz także odejdzie w przeszłość, by nadeszła inna teraźniejszość. W istocie natrafiamy na paradoks czasowości, który sprawia, że klasyczna triada przeszłość–teraźniejszość–przyszłość staje się wątpliwa. Czyżby istniała tylko teraźniejszość i jej różne aspekty lub czy teraźniejszości są dwie, trzy lub może więcej?

O tym, że czas jest nie tylko parametrem fizycznym służącym do opisu rzeczywistości, wiemy co najmniej od czasu narodzin teorii względności. Zwolennikiem dualistycznej koncepcji czasu był Bergson, który oddzielił czas obiektywny (fizyczny) od czasu subiektywnego (wewnętrznego). Teraźniejszość – jako jedyna z triady czasu – przypomina naturę dualnego czasu. Odczuwany przez nas czas (aspekt czasu) to teraźniejszość – nasza ludzka, egzystencjalna, właściwa każdej jednostce ludzkiej. Wewnętrzna teraźniejszość jednostki oznacza formę subiektywną, tj. odnoszącą się do psychiki nacechowanej – jak zauważył Jung – wrażeniami, myślami, uczuciami i intuicją.

Język w celu sprostania naturze czasu wykształcił wiele form służących wyrażaniu rozumianej oraz odczuwanej chwili obecnej. Złożoną i oryginalną teraźniejszość ma język angielski. Czasowość tego języka dysponuje wieloma czasami gramatycznymi określającymi aspekt „teraz”. W niniejszej pracy spróbuję przeanalizować teraźniejszość w języku angielskim w celu odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania, a także w celu zrozumienia istoty samego czasu, w którym jesteśmy zanurzeni od początku naszego istnienia.

Język angielski posługuje się czterema różnymi czasami, aby opisać obecną rzeczywistość. Są to: *Present Simple*, *Present Continuous*, *Present Perfect* i *Present Perfect Continuous*.

Present Simple służy do przedstawiania zjawisk niezmiennych, prawd empirycznie stwierdzonych i racjonalnie wyjaśnionych, które są obecne od początku po kres istnienia.

(1) *Fish live in the water.*

(2) *All human is mortal.*

Wydaje się, iż mimo tego, że *Present Simple*

nie posiada w swojej nazwie ciągłości, wyraża trwanie rozciągające się przez całą triadę, czyli: przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. Schematycznie przedstawiam omawiany aspekt *Present Simple* w następującej formie:

Podobnie dzieje się w stwierdzeniu:

(3) *He works in a TV studio.*

W umyśle użytkowników języka podmiot zdania wykonuje czynność trwającą od dawna i mającą zamiar trwać w przyszłości. Mimo, iż forma gramatyczna nie jest ciągła, to czynność jawi się w wyobraźni jako trwająca w czasie. Intuicyjnie wiemy, że to trwanie jest nieporównywalnie krótsze od trwania wyrażonego w wypowiedzeniu poprzednim. Schemat wypowiedzenia przedstawiam w następujący sposób:

W innym zdaniu :

(4) *He leaves his office at 6.00 pm.*

podmiot powtarza czynność regularnie o określonej porze dnia, wykonuje czynność zwyczajowo (tzn. tak robił w przeszłości i najprawdopodobniej tak będzie robił w przyszłości). Towarzyszące czasownikowi określenia czasu wzmacniają efekt repetycji czynności.

Inne znaczenie prezentuje przykład :

(5) *The thief grabs the bag and disappears.*

Present Simple „dramatyzuje” narrację i „przyspiesza” czynności.

Wypowiedzenie zaś :

(6) *She starts her new job on Monday.*

wyraża czynność, która nastąpi w przyszłości. Jest to zatem pewnego rodzaju przyszłość teraźniejszości lub teraźniejszość rozwijająca się.

Przedstawionym powyżej zdaniom, których czasowniki użyto w czasie *Present Simple*, towarzyszą niekiedy indykatory czasu. Pełnią one rolę wspomagającą dla wyrażenia funkcji teraźniejszości czasu *Present Simple*. Oto tabela przedstawiająca określenia czasu, występujące wraz z powyższymi wypowiedzeniami:

Tabela 1.

Zdanie l.p.	Określenia czasu
Zdanie 1	–
Zdanie 2	–
Zdanie 3	–
Zdanie 4	at 6.00 pm.
Zdanie 5	–
Zdanie 6	on Monday

Zauważmy, że dwa z sześciu reprezentacyjnych dla użycia czasu *Present Simple* zdań, wymaga określenia czasu. Pozostałe zaś wyrażają „samodzielnie” określony aspekt teraźniejszości.

Czas *Present Continuous* pełni także różne role. I tak w zdaniu:

(7) *Tom is always causing problems at work.*
czynność ustawicznie się powtarza. Przysłówki *always*, mogący być wymiennie stosowany z *constantly* lub *continually*, nadaje teraźniejszości charakter ciągły w czasie, „rozciąga” teraźniejszość.

Inny przykład:

(8) *I am writing a letter.*
ukazuje teraźniejszość jako sferę „tu i teraz”. Wydaje się, że to właśnie *Present Continuous* w omawianym aspekcie użycia jest najbardziej teraźniejszy ze wszystkich czasów teraźniejszych, najlepiej pozwala werbalizować to, co nazywamy bezpośrednim wglądem²⁾, świadomym doświadczeniem czasu. Nic nie zaczęło się wcześniej i nie będzie trwało później (mimo, że się zaczęło i będzie trwało). Myśl jest skierowana wyłącznie na czynności mające miejsce w upływającym czasie.

Sens innego zdania, mimo że wyraża pozornie identyczną myśl,

(9) *She is looking for a job as a nanny in Madrid.*

nie jest ukierunkowany wyłącznie na „teraz”, lecz także na „jutro” i najbliższy okres, do którego podmiotowi zdania uda się zrealizować czynność. Jest to zatem *now* i *around now*.

W przykładzie:

(10) *We are attending a seminar on Monday.*
jest więcej przyszłości niż teraźniejszości. *Present Continuous* służy do wyrażania zaplanowanej przyszłości, zamiaru mówiącego lub wykonawcy czynności. Plan działania jest uzgodniony z wykonawcą.

Zaś

(11) *The new company is growing steadily.*
to teraźniejszość, która będzie najprawdopodobnie niezmienna w przyszłości, przynajmniej tej najbliższej.

Obecność określeń czasu towarzyszących *Present Continuous* wygląda następująco:

Tabela 2.

Zdanie l.p.	Określenie czasu
Zdanie 7	always
Zdanie 8	(now)
Zdanie 9	–
Zdanie 10	on Monday
Zdanie 11	steadily

Szeroki zakres funkcji opisującej teraźniejszość posiada także czas *Present Perfect*. Zauważmy, że o ile dwa przedstawione powyżej czasy gramatyczne posiadają wiele elementów odnoszących się do przyszłości, *Present Perfect*, opisując teraźniejszość, ukierunkowany jest ku przeszłości. Teraźniejszość nie istnieje w próżni, to co jest, jest uwarunkowane tym, co było.

(12) *She has painted her room.*

Czynność, o której mowa, została już wykonana i jest to w zasadzie przeszłość. Istotny jest jednak efekt uzyskany w wyniku realizacji czynności – czynność, która nastąpiła w przeszłości, pozostawiła trwające do chwili obecnej rezultaty lub wywarła wpływ na obecny stan rzeczy.

(13) *He has just finished typing the letters.*

W cytowanym powyżej przykładzie mowa

²⁾ O bezpośrednim wglądzie mówi się w filozofii. Terminu tego używa św. Augustyn, definiując teraźniejszość za pomocą tego określenia.

o czynności dopiero co ukończonej. Jest to też zatem rodzaj „teraźniejszej przeszłości”, która ma wpływ na stan obecny. Trudno jest mówić tutaj o przeszłości i teraźniejszości istniejących oddzielnie: teraźniejszość i przeszłość scalone są w całość.



Present Perfect określa również teraźniejszość uwzględniając jej moment początkowy, tzn. czas, w którym czynność, która trwa teraz, miała swój początek. I tak dzieje się w zdaniu:

(14) *He has worked for this company for two years.*

Zauważmy, że czynności lub stany, o których mowa, mają charakter stały, a nie sporadyczny czy tymczasowy. Wypowiedzenie przedstawiam w następującej formie:



W innym zdaniu:

(15) *I have talked to John this morning.* sens gramatyczny czasownika wyraża czynność zrealizowaną, zakończoną. Użycie czasu *Present Perfect* podkreśla stosunek do czasu pojmowanego jako część całości chwili w czasie. Czas, aby jednostka ludzka lepiej nad nim panowała, został podzielony na jednostki mniejsze i tym samym bardziej dostępne rozumowi. Ranek (*this morning*) wyobrażamy sobie jako część dnia, a nie skończoną całość. Nie wyklucza to również emocjonalnego stosunku podmiotu zdania do czynności.



Stwierdzenie:

(16) *I haven't seen John since Monday.* oznacza brak realizacji czynności od pewnego okresu czasu do tej pory.



Zauważmy również, że podobne znaczenie ma zdanie:

(17) *I have never been in London.* Przystówek *never* (nigdy) ogranicza czynność w przedziale czasu „kiedyś – teraz”.



Jeśli czynność trwa lub powtarza się, używamy również *Present Perfect*:

(18) *I have always liked John.*

(19) *We have often been invited to the Brown's parties.*

Należy zauważyć, iż trwanie, o którym mowa w pierwszym z przytoczonych powyżej zdań, aby oznaczało rozległy przeciąg czasu, musi być „wsparte” przysłówkiem *always*, w przeciwnym razie sens zdania ulegnie zmianie. Podobną rolę pełni *often*. Dzięki obecności przysłówka wiemy o powtarzaniu się czynności.

Schemat zdania (18) _____

Schemat zdania (19) _____

I oto tabela ilustrująca obecność określeń czasu w zdaniach z użytym *Present Perfect*:

Tabela 3.

Zdanie l.p.	Określenia czasu
Zdanie 12	–
Zdanie 13	just
Zdanie 14	for two years
Zdanie 15	this morning
Zdanie 16	since Monday
Zdanie 17	never
Zdanie 18	always
Zdanie 19	often

Inne jeszcze obszary teraźniejszości opisuje *Present Perfect Continuous*. Przypatrzmy się zdaniu:

(20) *She has been painting her room since 9 o'clock.*

Czynność, która miała swój określony początek w przeszłości, trwa do chwili obecnej. Tak naprawdę to istotny jest w tym wypowiedzeniu czas, który jest potrzebny do wykonania czynności – w domyśle długi przedział czasu. To właśnie na trwaniu koncentruje się sens wypowiedzi.



Inny przykład:

(21) *You have been working too hard.*

to relacja o czynności, która niedawno została wykonana oraz która z powodu długiego czasu trwania miała wpływ na stan teraźniejszy.



Present Perfect Continuous wyraża również trwanie, które nie ma charakteru ciągłego. W przykładzie:

(22) *I have been living here for a month.*
wskazana jest tymczasowość.

Inne wypowiedzenie:

(23) *Her feet hurt. She has been walking all morning.*

pozwala na wnioskowanie lub domyślanie się, że na podstawie obecnego stanu rzeczy czynność była wykonywana niedawno.

Poniższa tabela uwzględnia określenia czasu towarzyszące *Present Perfect Continuous*:

Tabela 4.

Zdanie l.p.	Określenie czasu
Zdanie 20	since 9 o'clock
Zdanie 21	–
Zdanie 22	for a month
Zdanie 23	all morning

Jak wynika z przedstawionej analizy³⁾, opis teraźniejszości w języku angielskim charakteryzuje się wysokim stopniem specjalizacji, tj. zróżnicowaniem wewnątrz samej funkcji opisowej języka. Z jednej strony – mnogość teraźniejszych czasów we współczesnym języku angielskim pozwala użytkownikom tego języka na pewną swobodę interpretacji rzeczywistości, z drugiej zaś – sugeruje klasyczny determinizm.

Swoboda wiąże się z aspektem subiektywizmu, na który pozwalają użytkownikom omawianego języka czasy *Present Perfect* i *Present Perfect Continuous*. To od podmiotu mówiącego zależy, czy uzna daną czynność za ważną, tj. mającą związek z chwilą obecną, czy też za jedną z licznych, w której uczestniczył lub którą tylko relacjonuje.

Determinizm natomiast jest związany z istotą użycia wszystkich angielskich czasów teraźniejszych. Myślę tutaj o nacechowaniu teraźniejszości przeszłością i przyszłością. W pędzącej strzałce zauważamy „stawanie się”

mające wyraźne cechy determinizmu. *Present Perfect* i *Present Perfect Continuous* opierają się na momencie początkowym, tj. przeszłości. Wszystko, co dzieje się teraz, ma związek z tym, co działo się wcześniej. Oprócz tego, że są one terażniejszo–przeszłe lub przeszło–teraźniejsze, dodatkowo skłaniają się ku pojmowaniu rzeczywistości jako konsekwencji zdarzeń poprzedzających, czyli wcześniejszych od chwili obecnej. To, co jest teraz, nie istnieje jedynie w obszarze „teraz”, lecz „teraz-kiedyś”. Pojmowanie rzeczywistości, o której mowa, odpowiada poglądom fizyków klasycznych traktujących czas i inne procesy według równań deterministycznych.

Angielski *Present Simple* wyrażając teraźniejszość zmierza ku uogólnieniu. Robi to dzięki związkom z przeszłością i przyszłością: coś, co ma miejsce teraz, miało miejsce również w przeszłości i będzie miało miejsce (może mieć miejsce) w przyszłości. *Present Simple* wyraża więc czynności wielokrotnie powtarzane przez ten sam podmiot lub czynności powtarzające się w świecie jako uniwersalne prawdy. W tym ostatnim przypadku *Present Simple* opisuje teraźniejszość jako „wieczne *now*”. Jeżeli zaś *Present Simple* nie odnosi się do przeszłości, pozwala swoim użytkownikom na wyrażanie czynności przyszłej, której realizacja jest ściśle uzgodniona.

Present Continuous rozciągając czynność w czasie, podkreśla związek momentu obecnego z momentem wcześniejszym lub tym, który nastąpi. W jednym z omawianych użyc (8) *Present Continuous* umyka związkom z przeszłością oraz przyszłością i wyraża „absolutne *now*”, czyli „tu i teraz: lub nawet „tylko tu i teraz”. Pędząca przez wszystkie obszary strzałka czasu reprezentuje postęp: dzięki niej uświadamiamy sobie niepowtarzalność chwili, ale równocześnie jej ulotność i brak autonomii.

Metafora strzały stanowi manifestację faktu, że przyszłość jest w pewien sposób zawarta w teraźniejszości, która zawiera przeszłość. Jest to wizja dość statyczna, pomimo pędzącego wciąż nieodwracalnego czasu; wizja pozostająca w niezgodzie ze zdobycza-

³⁾ Proponowana analiza jest jedynie ogólnym badaniem nad teraźniejszością. Wybrane dwadzieścia trzy zdania reprezentują najbardziej typowe użycia poszczególnych czasów teraźniejszych.

mi współczesnej nauki, dla której przyszłość nie jest z góry zadana, co oznacza, że natura niesie w sobie pewien indeterminizm. Subiektywizm zaś ujawniający się w istocie użycia *Present Perfect* podkreśla zgodność angielskiej czasowości ze współczesną myślą filozoficzną (dualizm czasu), reprezentowaną przez Bergsona i jego kontynuatorów. Jest więc angielska teraźniejszość klasyczna i współczesna, statyczna, chociaż także, a może przede wszystkim, wszechogarniająca.

Bibliografia

- Coveney P., Highfield R. (1997), *Strzałka czasu*, Poznań: Zysk: S-ka Wydawnictwo s.c.
- Evans V., Doodley J. (1998), *Entreprise 4 coursebook*, Essex: Express Publishing.
- Grateloup L. (1999), *Wędrowki po filozofii*, Wrocław: Siedmioróg.
- Howkins S. (1993), *Krótką historia czasu*, Warszawa: Wydawnictwo Alfa.
- Prigogine I., Stengers I. (1990), *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa: PIW.
- Smólska J. (1989), *Gramatyka języka angielskiego*, Warszawa: WSiP.

(wrzesień 2003)

Anna Piotrowska¹⁾
Kraków

Lekcja koleżeńska jako forma samokształcenia

We współczesnej szkole kładzie się duży nacisk na samokształcenie nauczycieli. Warto więc zastanowić się nad lekcją koleżeńską jako pomocną w osiągnięciu i w wymianie doświadczeń dydaktycznych. Lekcje takie są nieobce wszystkim nauczycielom realizującym ścieżki awansu zawodowego i posiadającym tzw. opiekuna stażu, do którego obowiązków należy hospitowanie zajęć swych podopiecznych. Kilka uwag zamieszczonych poniżej kieruję jednak nie tylko do tej grupy nauczycieli, ale przede wszystkim do osób, uczestniczących w lekcji w charakterze obserwatorów, by uzmysłowiły sobie, na jakie jej elementy warto zwrócić szczególną uwagę.

Lekcje mają to do siebie, że są „żywymi tworamami” i pewnych ich przebiegów nie można przewidzieć z góry. Dlatego wykorzystując różne sytuacje, które wytworzą się na lekcji i dopasowując do nich jej przebieg, osiągniemy lepsze rezultaty niż prowadząc ją według zaplanowanego przez nas schematu.

Celem lekcji koleżeńskiej powinno być dostrzeżenie tego, co stanowi o sile danego nauczyciela i jego lekcji – tak aby określić w późniejszej dyskusji, co było szczególnie cenne i wartościowe, a co wymagające skorygowania. Można też zaproponować inne

możliwości efektywniejszego wykorzystania czasu lekcyjnego i wspólnie zastanowić się nad sposobami podnoszenia jakości nauczania w szkole. Po lekcji koleżeńskej dobrze jest zarezerwować trochę wolnego czasu na jej omówienie. Uwagi „na gorąco” mają to do siebie, że wciąż są żywe w pamięci nauczyciela/li obserwującego/ych oraz odwiedzanego i zwykle prowadzą do konstruktywnych wniosków.

Warto też zastanowić się nad tym, co dla danego nauczyciela jest najważniejsze. Do takich wyznaczników może należeć:

- ▶ określenie efektywności lekcji, czyli realizacji zamierzonego celu oraz
- ▶ stwierdzenie, na ile lekcja była interesująca, zajmująca i ciekawa dla słuchaczy na danym poziomie, czyli wpływająca na podniesienie ich motywacji do nauki.

Istotne może być również:

- ▶ zaangażowanie nauczyciela w pracę przejawiające się stosunkiem do słuchaczy, często wyznaczającym atmosferę lekcji oraz ilością (i jakością) przygotowanego materiału,
- ▶ stworzenie warunków do rozwijania u wszystkich uczniów sprawności i umiejętności językowych.

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Szkole Biznesu i Języków Obcych w Krakowie.

Podczas lekcji koleżeńskiej można też mieć z góry przygotowane kryteria jej oceny, na które będziemy zwracali szczególną uwagę. Na przykład:

Co jest dla mnie ważne w ocenie lekcji

- I. Cele priorytetowe – nacisk na:
 - A. Komunikatywność
 - ▶ umożliwienie zdobycia pewności językowej.
 - B. Stworzenie warunków do praktycznego stosowania materiału nauczzonego podczas lekcji:
 - ▶ poczucie ucznia, że na dzisiejszych zajęciach nauczył się konkretnego materiału,
 - ▶ umiejętność zastosowania materiału nauczzonego na lekcji (a nie znajomość teoretyczna problemu).
 - C. Motywowanie uczniów do nauki przez:
 - ▶ uświadomienie im ich postępów,
 - ▶ pochwałę,
 - ▶ zachęcanie do wykonywania zadań domowych.
- II. Sposób prowadzenia zajęć:
 - A. Konsekwentna realizacja celu (np. wprowadzenie nowego czasu lub słownictwa dotyczącego danego zakresu):
 - ▶ logiczny układ lekcji, przejrzysty plan działania.
 - B. Różnorodność proponowanych ćwiczeń:
 - ▶ wyraźne sygnalizowanie wprowadzenia nowego ćwiczenia,
 - ▶ jasne instrukcje.
 - C. Dobór materiału dodatkowego i rodzaju ćwiczeń:
 - ▶ zgodny z poziomem grupy,
 - ▶ dostosowany do wieku uczestników,
 - ▶ atrakcyjny, np. materiały audiowizualne.
 - D. Utrzymanie właściwego tempa lekcji:
 - ▶ wypośrodkowanie między zajęciami zbyt wolnymi – „nudnymi” a zbyt szybkimi, nie dającymi szansy uczestnictwa trochę słabszym słuchaczom.
- III. Interakcja między nauczycielem a klasą:
 - A. Postawa nauczyciela przejawiająca się w punktualności, tonie głosu, w gestach, również w odpowiednim ubiorze.
 - B. Znajomość własnych uczniów w grupie:
 - ▶ zwracanie się do nich po imieniu,
 - ▶ znajomość słabszych stron uczniów – częste podchodzenie do uczniów w celu przysłuchania się, jak realizują polecenie,
 - ▶ motywowanie uczniów nieśmiałych.
 - C. Stworzenie przyjaznej atmosfery pracy.

- D. Utrzymanie dyscypliny:
 - ▶ zwracanie uwagi, by rozmowy w parach nie przerodziły się w pogawędki towarzyskie nie mające nic wspólnego z tematem lekcji.
- E. Poprawianie błędów językowych:
 - ▶ dostosowane do sytuacji.
- F. Umiejętność prowadzącego do adaptacji:
 - ▶ elastyczność lektora to taka cecha, która umożliwia mu wychwycenie „potrzeby chwili” i zaproponowanie dodatkowego ćwiczenia lub zaoferowanie wyjaśnień jakiegoś problemu, które nie były przewidziane planem lekcji.

Ponadto do wyżej wymienionych czynników można dodać uwzględnienie specyfiki grupy (inaczej praca wygląda w klasach maturalnych przygotowujących się do egzaminu, w grupach dla zupełnie początkujących czy wreszcie w grupach dziecięcych). Osoba obserwująca może też zwrócić uwagę na wykorzystanie podręcznika (i zeszytu ćwiczeń). Sytuacja, gdy uczniowie w ogóle nie korzystają z zakupionej przez siebie i rekomendowanej przez nauczyciela książki, nie jest zbyt korzystna. Równie nie najlepsza jest sytuacja odwrotna, kiedy to podręcznik jest realizowany punkt po punkcie, bez żadnej inwencji ze strony nauczyciela.

Tempo pracy zależy oczywiście od klasy, ale każdy nauczyciel realizuje w ciągu roku szkolnego swój plan. Taki plan w postaci rozkładu materiału i jego realizacji jest z reguły przewidziany z góry przez nauczyciela. Doświadczeni nauczyciele nie mają z tym żadnych problemów, mniej doświadczeni mogą skorzystać z ich rad lub z dostępnych gotowych planów sporządzonych do konkretnych podręczników. Konfrontacja zgodności założeń z praktyką może być ciekawym punktem obserwacji podczas lekcji koleżeńskiej.

Jakość pracy przejawia się również w drobnych z pozoru faktach, które niekiedy umykają samym nauczycielom. Mam tu na myśli punktualność nauczyciela na lekcji, przygotowanie do zajęć, posiadanie odpowiednich materiałów dodatkowych oraz niewychodzenie z klasy podczas trwania zajęć czy też nieprowadzenie lekcji przy uchylonych drzwiach.

Warto też nie przeoczyć kwestii wychowawczych i roli nauczyciela języka obcego jako

wychowawcy. Być może funkcja ta jest czasami nawet ważniejsza, a w przypadku grup dziecięcych wydaje się nie do przecenienia.

W kwestii organizacyjnej przeprowadzenia lekcji koleżeńskiej przydatne może okazać się kilka podpowiedzi:

- ▶ Lekcje koleżeńskie powinny być wcześniej uzgadniane między nauczycielami. Niekiedy sam nauczyciel zaprasza kolegów i koleżanki na swoją lekcję i ogłasza ten fakt odpowiednio wcześniej w pokoju nauczycielskim.
- ▶ Nauczyciel obserwowany przez opiekuna stażu może skonsultować się przed lekcją, na jaki jej aspekt obserwujący będzie zwracał szczególną uwagę.
- ▶ Po lekcji koleżeńskiej zawsze odbywa się rozmowa obserwowanego i obserwującego na temat przeprowadzonych zajęć.
- ▶ Jeżeli istnieje taki wymóg: dokumentem poobserwacyjnym może być sprawozdanie z lekcji wraz z spostrzeżeniami obserwującego oraz podpisami nauczycieli

W przypadku uzgodnionych wcześniej i zapowiedzianych lekcji koleżeńskich niektórzy nauczyciele są tak zdenerwowani, że przygotowują nadmiar materiałów dodatkowych i starają się doborem ćwiczeń oraz własną postawą „olśnić” obserwującego. Jest to błędne podejście, które w gruncie rzeczy rzuca gorsze światło na osobę obserwowaną. Pojawia się nieodłączne pytanie, dlaczego obserwowany nauczyciel aż tak bardzo przejął się sytuacją, w jakiej się znalazł i czy zwykłe lekcje przypadkiem nie odbiegają standardem od tej zaprezentowanej na pokaz. Wydaje mi się też, że sytuacja, w której obserwowana lekcja jest teatralnym przedstawieniem i odtworzeniem lekcji wyćwiczonej przez nauczyciela już wcześniej z daną grupą, właściwie przeczy samej idei lekcji koleżeńskiej. Z tego powodu sytuacja, w której nauczyciel dowiaduje się w ostatnim momencie, że przeprowadzi lekcję koleżeńską, choć przez nas bardzo nie lubiana, wydaje się z punktu widzenia nauczyciela obserwującego swego stażystę bardziej wiarygodna. Czasami mogą wyjść na jaw

zupełnie nieoczekiwane czynniki, jak problemy z dyscypliną lub nieumiejętność pracy z mniej zdolnymi uczniami albo w grupach o mieszanym poziomie. Wtedy pomoc dla obserwowanego nauczyciela może odnosić się do konkretnych, zaobserwowanych sytuacji. Obserwujący może zasugerować możliwości poradzenia sobie z sytuacją, która zaistniała. Z drugiej strony taka niespodziewana lekcja koleżeńska ujawnia prawdziwą interakcję nauczyciela z klasą. Dodatkowo zmobilizowana klasa często właśnie wtedy ujawnia cały swój potencjał. Widać wówczas, jak ważną rolę w nauczaniu języka odgrywa spontaniczność i dostosowanie lekcji do potrzeb ucznia.

Przed wszystkim pamiętajmy jednak, że z lekcji koleżeńskiej korzystają dwie strony: obserwowana i obserwująca. Nauczyciel obserwowany może wynieść z niej konstruktywne wnioski co do swojej pracy i otrzymać informację zarówno pozytywne, jak i negatywne. Często zakorzenione przekonanie, iż lekcja obserwowana przez postronne osoby to rodzaj wizytacji, może wpłynąć też na uczniów. Warto na początku lekcji koleżeńskiej powiedzieć kilka słów do klasy na temat nauczyciela/li siedzącego/yh gdzieś na uboczu i obserwującego/yh nie tylko przecież drugiego nauczyciela, ale również właśnie klasę. Najczęściej uczący się znają innych nauczycieli danego przedmiotu ze swojej szkoły – można wykorzystać ten fakt przedstawiając ich.

Każda lekcja jest przede wszystkim dla uczniów i w trosce o ich dobro nauczyciele chcą się kształcić i coraz lepiej wykonywać swój zawód. Forma lekcji koleżeńskiej jest prostym i skutecznym sposobem na doksztalcenie. Obserwując innych nauczycieli w pracy wiele można wynieść dla siebie podpatrując nowe metody i trafne rozwiązania, a obserwowany nauczyciel dowie się, co szczególnie w jego pracy podoba się kolegom z pracy. Czas więc zmienić nastawienie do lekcji koleżeńskich i potraktować je jako kolejną formę samokształcenia, którą można zrealizować w szkole przy współudziale innych nauczycieli.

(grudzień 2003)

Kursy językowe w Wielkiej Brytanii

Jako nauczycielka z dwudziestoletnim stażem pracy i osoba bez pamięci zakochana w pięknej Anglii, chciałabym się podzielić uwagami na temat angielskich szkół językowych. Być może artykuł ten mogłam napisać już kilka lat wcześniej. Wiele razy rodzice moich uczniów pytali mnie, czy należałoby wysłać dziecko na zagraniczny kurs, czy warto, czy bezpiecznie, czy jest to cudowne lekarstwo na szkolne nieudane klasówki. Zawsze odpowiadam, że nie wiem, bo jest to przedsięwzięcie osobiste, w znacznym stopniu zależne od charakteru i indywidualnych upodobań młodego człowieka.

Uczestniczyłam w ośmiu kursach w Wielkiej Brytanii. Dwa pierwsze były to tak zwane kursy *General English*, organizowane dla wszystkich zainteresowanych nauką języka angielskiego, później wybierałam już tylko szkolenia dla nauczycieli.

Najważniejszą zaletą takich pobytów jest bezpośredni kontakt z językiem i kulturą. Nie będzie nic odkrywczego w stwierdzeniu, że nawet krótka wizyta w kraju, którego język staramy się opanować, pozwala nam odświeżyć tę wiedzę i uzupełnić: gdzie, jak nie u samego źródła możemy nauczyć się wielu aktualnych wyrażen funkcjonujących w mowie potocznej, posłuchać aktorów w teatrze, oswoić się z językiem prasy i telewizji. To wszystko prawda i zalety takiej wycieczki można mnożyć w nieskończoność, o tym wie jednak każdy turysta, niekoniecznie zainteresowany własną nauką.

Zacznę od słabych stron kursów *General English*. Przede wszystkim należy wymienić tutaj dwa punkty: przedziały wiekowe i poziom językowy kursantów.

Uczestnicy są dzieleni na dwie grupy wiekowe: *juniors* poniżej 16 roku życia oraz *seniors*, to znaczy wszyscy pozostali. W takiej taktyce polski nastolatek ze szkoły średniej nie znajdzie nic nieodpowiedniego. Wystarczy jednak, że

zainteresowany liczy sobie kilka lub kilkanaście lat więcej i już może się poczuć trochę nieswojo, gdy na przykład mając lat trzydzieści kilka powinien napisać do mamy list opowiadający o szkolnej wycieczce.

Pisząc o poziomie uczestników z dumą muszę stwierdzić, że Polacy wyróżniają się dobrym przygotowaniem: mówią płynnie, poprawnie reagują w codziennych sytuacjach. Zdarza się nawet, że narzekają na zbyt łatwe lekcje, co zresztą jest nieuniknione przy następującej klasyfikacji: na 100 punktów, które można maksymalnie uzyskać za test wstępny, już pułap 75 punktów kwalifikuje do grupy o poziomie zaawansowanym. W praktyce oznacza to, że w tej samej grupie mogą się znaleźć osoby z wynikiem 95-100, legitymujące się naprawdę dobrą znajomością języka angielskiego, jak i te, którym udało się zdobyć właśnie graniczną liczbę 75 punktów, równoznaczną z zaakceptowaniem poważnych już usterek językowych. Oczywiście, jest to tylko przykładowa punktacja z konkretnej szkoły językowej. Podejrzewam jednak, że podobne sytuacje zdarzają się w wielu ośrodkach.

Innym problemem, z którym zetknęłam się w czasie szkolenia, jest nazwijmy to „układ narodowościowy” w poszczególnych grupach. Zdarza się, że na te same zajęcia uczęszcza kilka osób z tego samego kraju. Wiele wówczas zależy od ich dojrzałości i poziomu zdyscyplinowania, gdyż naprawdę jest rzeczą bardzo kuszącą wymienianie uwag w języku ojczystym, co czasami niepokoi lub wręcz irytuje prowadzących.

Ostatnim zagadnieniem, który może budzić mieszane uczucia, jest program oferowany przez organizatorów. Brałam udział w czterech kursach, gdzie odbywała się stała rotacja uczestników (w każdy poniedziałek zmieniał się skład grup, ponieważ przybywali nowi studenci) a lekcje biegły swoim rytmem: zainteresowany

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Brzegu.

po prostu uczestniczył w kolejnych kilkunastu zajęciach, po czym wyjeżdżał. Taka taktyka/strategia kojarzy mi się z jazdą pociągami: wsiadasz na określonej stacji, następnie wysiadasz po drodze. Nie ma konkretnego początku ani zakończenia danego kursu i pozostaje dziełem przypadku, czy trafisz na *phrasal verbs, everyday English* czy lekcję fonetyki.

Z mojego – nauczycielskiego – punktu widzenia *Teachers' Refresher Course* jest zdecydowanie lepszy, chociażby ze względu na wyrównany poziom językowy uczestników i ich podobne zainteresowania. Analizując tematykę i sposób prowadzenia zajęć, w których z przyjemnością uczestniczyłam, muszę stwierdzić, że wszystkie starania nauczyciela wydają się być podporządkowane jednej naczelnej zasadzie: uczyć bawiąc. Nie ma nieciekawych tekstów lub mozolnego rozwiązywania trudnych testów. Jest za to dużo ruchu, zabaw językowych, pracy w grupach. Czy pracując w ten sposób można przygotować ucznia do matury

i innych prestiżowych egzaminów sprawdzających znajomość języka obcego? Z pewnością nie jest to wystarczające, można jednak lekcje znakomicie uatrakcyjnić, a przecież naszym celem zawsze pozostanie rozbudzenie językowych zainteresowań uczących się, przekonanie ich, że proces przyswajania języka obcego może być naprawdę pasjonujący.

Oto kilka ćwiczeń/zabaw prezentowanych w czasie kursów metodycznych w Wielkiej Brytanii. Wypróbowałam je z sukcesem z moimi uczniami.

▼ Ćwiczenie 1

Dwie plansze – czerwona i zielona – powinny być sklejone i pocięte na pojedyncze kwadraty – karty do gry. Uczniowie, podzieleni na grupy, otrzymują jednakową liczbę kart. Dany uczeń wybiera jedną kartę i wykonuje polecenie ze strony *Tell*, następnie zadaje pytanie ze strony *Ask* wybranemu koledze.

Tell Cards	Tell us: about someone you were really friendly with at school.	Tell us: something about the town or village where you were born.	Tell us: anything you can remember about the first boy/girl you were attracted to.	Tell us: about some of the things that make you angry or annoyed.
Tell us: about the types of clothes you like and don't like wearing.	Tell us: something about the flat/house where you live.	Tell us: about your last visit abroad.	Tell us: about any other places you have lived.	Tell us: one or two things you are quite good at.
Tell us: about the nicest present you have ever received.	Tell us: about your favourite relative.	Tell us: about the type of music you like and dislike.	Tell us: where you hope to go on holiday in the summer.	Tell us: about somebody you looked up to.
Tell us: what you like doing in your free time.	Tell us: about any incident that made you feel embarrassed or ashamed.	Tell us: about the type of boys/girls you are attracted to.	Tell us: about the country you would not like to visit and why.	Tell us: about one of your brothers, sisters or friends.
Tell us: about a book you would recommend.	Tell us: where you usually go to buy clothes.	Tell us: about someone who has made a big impression on you.	Tell us: what things you find difficult to learn in English.	Tell us: what things from your country you would miss if you ever emigrated.
Tell us: what you used to do when you were younger.	Tell us: two good points and two bad points about yourself.	Tell us: what you are planning to do after this lesson.	Tell us: where you spent the last weekend.	Tell us: which jobs carry the most prestige in your country.

Ask Cards	Ask someone: Why he/she wants to learn English.	Ask someone: something about the town or village where you were born.	Ask someone: anything you can remember about the first boy/girl you were attracted to.	Ask someone: about some of the things that make you angry or annoyed.
Ask someone: about the types of clothes you like and don't like wearing.	Ask someone: something about the flat/house where you live.	Ask someone: about your last visit abroad.	Ask someone: about any other places you have lived.	Ask someone: one or two things you are quite good at.
Ask someone: about the nicest present you have ever received.	Ask someone: about your favourite relative.	Ask someone: about the type of music you like and dislike.	Ask someone: where you hope to go on holiday in the summer.	Ask someone: about somebody you looked up to.
Ask someone: what you like doing in your free time.	Ask someone: about any incident that made you feel embarrassed or ashamed.	Ask someone: about the type of boys/girls you are attracted to.	Ask someone: about the country you would not like to visit and why.	Ask someone: about one of your brothers, sisters or friends.
Ask someone: about a book you would recommend.	Ask someone: where you usually go to buy clothes.	Ask someone: about someone who has made a big impression on you.	Ask someone: what things you find difficult to learn in English.	Ask someone: what you would miss if you emigrated.
Ask someone: what you used to do when you were younger.	Ask someone: two good points and two bad points about yourself.	Ask someone: what you are planing to do after this lesson.	Ask someone: where you spent the last weekend.	Ask someone: which jobs carry the most prestige in your country.

▼ Ćwiczenie 2

Jest to ćwiczenie polegające na zamianie podkreślonych słów z zachowaniem tej samej formy gramatycznej, np. *eaten* może być zastąpione innym czasownikiem *tylko* w formie Past Participle.

Przykład do poniższego wiersza: I have drunk / the beer / that was in/ the fridge.

This Is Just To Say

I have eaten
the plums
that were in
the icebox
and which
you were probably
saving
for breakfast
Forgive me
they were delicious

so sweet
and so cold.

William Carlos Williams (1883-1963)

▼ Ćwiczenie 3

Uczeń dostaje listę *Collocations*, w której pierwsza kolumna nie pasuje do drugiej. Jego zadaniem jest dobranie właściwych części wyrażień.

COLLOCATIONS

A wild	speech
A familiar	face
A lengthy	illness
A burning	desire
A healthy	curiosity
A forged	document
A finishing	touch
A steady	stream
An impromptu	guess

A biting
 A new-fangled
 A vivid
 A terminal
 A rescue
 A buoyant
 A sleepless
 A rough
 A booby
 A bloodless
 A tingling
 A humble
 A pungent
 An affluent
 An efficient
 An overnight
 A nagging

night
 mood
 imagination
 enquiry
 topic
 idea
 wind
 revolution
 society
 translation
 visit
 temptation
 success
 prize
 staff
 smell
 suspicion

A fascinating
 A budding
 A confidential
 An irresistible
 A flying
 An innocent

mission
 talent
 victim
 servant
 sensation
 chat

► Ćwiczenie 4

Grupa uczniów dostaje listę idiomów i te same idiomy są zapisane na małych karteczkach. Jeden z uczniów losuje idiom, który potem przedstawia mimicznie pozostałym kolegom z grupy. Ćwiczenie polega na rozpoznaniu właściwego idiomu. W drugiej części ćwiczenia uczniowie pod kierunkiem nauczyciela starają się odgadnąć znaczenie poszczególnych idiomów.

MIME THE IDIOM

clear the air	set the ball rolling	have a bone to pick with someone	the bottom line
a can of worms	be in deep water	keep an eye on something	pull a face
put your finger on something	give up the ghost	banging your head against a brick wall	break the ice
not have a leg to stand on	make a meal of something	in a nutshell	take the plunge
it's plain sailing	get the sack	it's like water off a duck's back	snowed under

► Ćwiczenie 5

Uczniowie powinni wskazać właściwe definicje podanych idiomów. Aby uatrakcyjnić

ćwiczenie, można wykorzystać zasady gry planszowej, np. rzuty kostką.

CORRECT DEFINITIONS

It's up in the air. 1. It's risky. 2. It's undecided. 3. It's clear.	I'll give you a bell. 1. I'll phone you. 2. I'll warn you. 3. I'll control you.	We pushed the boat out. 1. We set off on a journey. 2. We spent a lot of money. 3. We left home.	I'm on the case. 1. I'm dealing with it. 2. I'm guilty. 3. I've been delayed.
I've got a foot in the door. 1. I've made a good start. 2. I can't get away. 3. I won't let you leave.	She's at the end of her tether. 1. She's too old. 2. She's too tired. 3. She's too stressed.	I'll give it a shot. 1. I'll try it out. 2. I'll get rid of it. 3. I'll do it quickly.	She's getting the hang of it. 1. She's becoming an expert. 2. She's getting used to it. 3. She's making mistakes.
He has it in for me. 1. He treats me unfairly. 2. He gives me a hand. 3. He's attracted to me.	They are at loggerheads. 1. They get on well. 2. They are in conflict. 3. They are leading.	He's breathing down my neck. 1. He doesn't give me space. 2. He's attracted to me. 3. He admires me.	An off-the-cuff remark is 1. immediate, 2. unprepared, 3. private.

He's always sticking his oar. 1. He helps. 2. He is clumsy. 3. He interferes.	Everything fell into place. 1. It all went wrong. 2. It all became clear. 3. It all stopped.	We did it by the skin of our teeth. 1. We nearly failed. 2. We didn't have any help. 3. We were innovative.	She had to bite her tongue. 1. She said the wrong thing. 2. She felt disgusted. 3. She remained silent.
--	---	--	--

Ćwiczenie 6

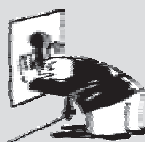
Party

Uczniowie pracują w grupach. Mają za zadanie ustalić skład gości na przyjęcie dla 8 – 10 osób. Goście muszą być znanymi osobistościami – współczesnymi lub historycznymi. Należy przedyskutować i uzasadnić następujące kwestie:

- ▶ dlaczego zaproszono daną osobę.
- ▶ jakie miejsca przy stole zajmą zaproszeni goście (kto obok kogo będzie siedział i dlaczego).
- ▶ o czym i z kim będą rozmawiać goście.

Na zakończenie uczniowie mogą wykonać „mapę” przyjęcia.

(kwiecień 2003)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

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

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

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

SPRAWOZDANIA



Ewa Rejmer¹⁾
Warszawa

Bärenprojekt. Zaprosicie misia! – projekt dla szkół podstawowych

Podobno wszystko zaczęło się od Misia Koala²⁾, który przyjechał z australijskiej szkoły podstawowej do klasy pani Gila Gappa do Berlina. Od tamtej pory Koala i cała rodzina misiów z Berlina odwiedza dzieci na całym świecie: Ballu, bliźniaki Taps i Tapsi, Petzi, Panda, i wiele innych³⁾. Podróżując z kraju do kraju w dużych – coraz większych – kartonowych pudłach wypchanych ubrankami, niezbędnymi na podróż akcesoriami i mnóstwem słodyczy. Były już w Australii, w USA, w Kuala Lumpur, w Argentynie, na Litwie, w Polsce i w innych krajach, często po parę razy – w różnych szkołach.

W naszej szkole misie gościły dwa razy, za każdym razem w klasie V. Informacja o przyjeździe misia, umiejętnie dawkowana przeze mnie od początku roku szkolnego podgrzewała nastrój. Pewnego dnia dostaliśmy informację, że Ballu wyruszył w drogę – ze szkoły przy szpitalu psychiatrycznym dla dzieci w Mannheim do Warszawy. Dzieci nie mogły się doczekać tego dnia. Kiedy wniosłam do klasy wielkie pudło, emocje sięgały zenitu. Wspólnie otworzyliśmy przesyłkę, w której był miś Ballu i kolekcja jego ubrań a także mnóstwo słodyczy i drobnych prezentów od dzieci z Niemiec. Nastąpiło małe zamieszanie i po chwili na stole stało puste pudło: ktoś ścisnął misia, ktoś inny torbę z jego ubrankami i prawie każdy torebkę ze słodyczami:

mi: wraz z Misiem przyjechały żelki, cukierki, czekoladki, ciasteczka, a także drobne upominki od niemieckich kolegów: długopisy i klej.

Gdy emocje trochę opadły podzieliśmy sprawiedliwie słodycze, rozdaliśmy długopisy i klej – reszta zasilła zasoby świetlicy szkolnej i sięgnęliśmy ponownie do pudła, gdzie na samym dnie leżały zeszyty z opisem podróży misia, zdjęcia i pisemka dla dzieci. Ballu był na Węgrzech, na Litwie, w Polsce, w Niemczech, a nawet w Ameryce Południowej. Dzieci opisywały w zeszycie po niemiecku swoje miasta, przedstawiały się, wklejały zdjęcia szkoły. Miś bywał tu i tam, uczestniczył w wydarzeniach szkolnych, uczył się niemieckiego w klasie, odwiedzał domy uczniów. My też ustaliliśmy do kogo, w jakiej kolejności się uda i rozpoczęła się ponad miesięczna przygoda misia Ballu w Warszawie, udokumentowana zdjęciami robionymi przez dzieci i rodziców. Potem miś, który po drodze postradał wszystkie ubranka, wrócił do szkoły. Wyposażony w nową kolekcję zima 2005 i słodycze dla dzieci, tym razem w Berlinie, przygotowywał się do drogi. Pozostało nam jeszcze dopisać do zeszytu parę słów o pobycie misia w naszej szkole i w Warszawie – nie przyszło to łatwo piątoklasistom, ale udało się z pomocą małą pomocą. Po paru dniach dostaliśmy z Berlina e-mail z podziękowaniem za słodycze.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 20 Fundacji Szkolnej oraz w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym Fundacji Szkolnej.

²⁾ zob. też *Języki Obce w Szkole* nr 5/2002. Marta Petryszak „Lublin na trasie podróży Jacka”, s. 147.

³⁾ zob. *Tedys auf Tours* na stronach www.goethe.de.

Miś trafił do dzieci 7-9 letnich, którym, jak pisze nauczycielka, czasami trudno było pojąć, że miś przebył taką długą trasę – jaką, sprawdzali w atlasie – ale nie umniejszyło to ich satysfakcji i radości z otrzymanych z Polski słodyczy. Mam nadzieję, że te pozytywne skojarzenia z Polską pozostaną niemieckim dzieciom jako trwałe wspomnienie.

Po raz pierwszy usłyszałam o misiowym projekcie na seminarium *Bärenprojekt* podczas Lehrertag w 2004 r., organizowanym przez Goethe Institut Inter Nationes w Warszawie. Już wtedy jeden z misiów przywiezionych do Warszawy został w Polsce i powędrował do polskiej szkoły. Projekt, należący do programu *Kids go Online*, koordynuje pani Gila Gappa z Berlina – tzn. przyjmuje zgłoszenia zainteresowanych szkół i ustala trasę podróży misiów. Zainteresowani nauczyciele mogą pisać na adres: ggappa@t-online.de. Rezultaty można obejrzeć w Internecie, na stronie www.wir-in-berlin.de.

Bärenprojekt jest przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych. Jego założenia znajdują się na wymienionej stronie www. Z punktu widzenia nauczyciela DaF jest to na pewno zainteresowanie uczniów nauką niemieckiego. Ale tu projekt pozostawia pewien niedosyt. Małe dzieci, które są zainteresowane projektem jako takim (4 i 5 klasa szkoły podstawowej) nie znają języka niemieckiego w stopniu pozwalającym na samodzielne zrozumienie opisów podróży towarzyszących misiom (pisanych czasem przez niemieckich rówieśników), ani na samodzielne opisanie przygód misia w ich szkole. Natomiast starsze dzieci – już od 6 klasy – tak bardzo chcą być „duże”, że uważają projekt za zbyt infantylny. Tu muszę dodać z pewnym zdziwieniem, że

miał odwiedzać też całkiem dużych uczniów – nastoletnich, sądząc po zdjęciach w zeszytach.

Co zatem można zrealizować na zajęciach w niższych klasach? Historię podróży misia można opowiedzieć w języku polskim, pokazując zdjęcia z zeszytu lub strony w Internecie. Uczniowie znajdują kraje na niemieckiej mapie, uczą się niemieckich nazw. Można powiedzieć po niemiecku, gdzie był miś, używając *war*, nawet, jeśli uczniowie nie znają jeszcze czasu przeszłego. Można opowiedzieć o Berlinie (niedźwiedź!), pokazać plakietkę z misiem, pocztówki, zdjęcia z Berlina, fragmenty kursu *Hallo aus Berlin* i inne materiały, którymi dysponuje nauczyciel – przy okazji możemy zrealizować ścieżkę europejską. Można wykorzystać pomysły uczniów do zrobienia gazetki ściennej, która zawisnie na korytarzu szkoły lub w pracowni językowej. Można wreszcie wrócić do projektu za jakiś czas lub w kolejnym roku nauczania, przy wprowadzaniu i utrwalaniu czasu przeszłego. Uczniowie będą opowiadali o tym, co sami przeżyli i co wydawało im się atrakcyjne. To samo można opowiedzieć o kraju/mieście, do którego jedzie miś. Można wykorzystać misia na innych lekcjach albo w pracy z komputerem (Internet), albo do nawiązania kontaktu ze szkołą za granicą – lista pomysłów jest prawie nieograniczona.

Tak więc chociaż w młodszych klasach przeważają moim zdaniem korzyści pozajęzykowe (np. *Landeskunde*), to na pewno warto przeprowadzić ten projekt na lekcjach języka niemieckiego, choćby jako urozmaicenie zajęć i stworzenie dodatkowej motywacji. Warto go zaplanować z dużym wyprzedzeniem – my czekaliśmy ponad pół roku od zgłoszenia.

(kwiecień 2005)

Teresa Turaj, Elżbieta Wójtowicz, Danuta Wróbel¹⁾
Kraków

Sprawozdanie z obchodów święta Irlandii

Tradycją naszego gimnazjum stało się organizowanie przez nauczycieli języka angielskiego

go konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych. W latach ubiegłych odbyły się konkursy wiedzy

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Gimnazjum nr 13 w Krakowie.

o Wielkiej Brytanii i Szkocji. Kolejny rok szkolny postanowiliśmy poświęcić Irlandii, gdy ten kraj objął przewodnictwo Unii Europejskiej. Już od września uczniowie systematycznie przygotowywali się do konkursu:

- ▶ wyszukiwali i gromadzili informacje o kraju w Internecie, encyklopedii, książkach²⁾, czasopiśmie³⁾, a następnie prezentowali wyniki na forum klasy,
- ▶ oglądali film wideo o Irlandii⁴⁾,
- ▶ odbyły się lekcje poświęcone stolicy Irlandii⁵⁾,
- ▶ uczyli się piosenki o Molly Malone,
- ▶ obejrzelili prezentację multimedialną *Ireland*⁶⁾ przygotowaną przez nauczycieli,
- ▶ świętowali *Dzień św. Patryka* oraz *Dzień Irlandii*.

Nadrzędnymi celami, które skłoniły nas do organizacji powyższych przedsięwzięć, była chęć szerzenia wiedzy o geografii, historii, kulturze, sztuce i życiu codziennym Republiki Irlandii, motywowanie uczniów do samodzielnego poszukiwania wiadomości przy wykorzystaniu różnych źródeł, rozwijanie zainteresowań uczniów krajami członkowskimi Unii Europejskiej, podnoszenie poziomu umiejętności językowych uczniów a także nagradzanie ich wysiłku.

Naszym zamiarem było włączenie uczniów w przygotowanie tych imprez, dlatego jednym z zadań przed *Dniem św. Patryka*, obchodzonym w szkole 17 marca, było wykonanie gazetek tematycznych związanych z patronem Irlandii oraz historią tego kraju. W dniu imprezy szkoła i pracownie języka angielskiego zostały udekorowane symbolami związanymi z Irlandią – dominowały trójlistne koniczyny. Kilkanaście gazetek ozdobiło ściany głównego korytarza oraz klasopracowni. Tego dnia kolorem przeważającym w ubiorach uczniów był zielony, a na lekcjach języka angielskiego poznawano dzieje życia świętego Patryka, jego rolę w krzewieniu chrześcijaństwa w Irlandii, symbolikę trójlistnej koniczyny oraz historię Irlandii.

Dzień Irlandii, który odbył się miesiąc później, tj. 16 kwietnia, dał uczniom możliwość

zaprezentowania zdobytej wiedzy i czynnego w nim uczestnictwa.

W obszernym głównym korytarzu, którego ściany i okna ozdobiłyśmy bibułami w kolorach narodowych Irlandii oraz informacjami o wybitnych postaciach literatury, poezji i sztuki, zostały ustawione stanowiska związane z szeroko pojętą kulturą kraju. Uczniowie każdej klasy, którą o wyznaczonej porze specjalni łącznicy zapraszali do zabawy, mogli zatrzymać się przy drzewie, u stóp którego siedzieli „czekający na Godota” i poznać treść oraz symbolikę dzieła Samuela Becketta. Dużą atrakcją dla wszystkich była postać św. Patryka, który za drobną opłatą wrzuconą do miseczki zmieniał swoją pozycję. W kąciku wróżb, tuż przy potężnym krzyżu celtyckim, można było losować zielone koniczynki ze złotą myślą na odwrocie, a także poznać swoją przyszłość korzystając z usług wyroczni runicznej. Przy tych stanowiskach uczniowie mogli dowiedzieć się, kim byli druidzi i jaką rolę pełnili w społeczeństwie (nadprzyrodzone umiejętności druidów, np. takie jak umiejętność zmieniania się w cokolwiek chcą, umiejętność kontrolowania pogody czy też podróżowania w czasie ilustrowały zabawne rysunki), a także poznać imiona bogów celtyckich i dziedziny, którymi się opiekowali. Uczniowie lubiący konkursy sprawnościowe dobrze bawili się uczestnicząc w konkursie rzutów lotkami do tarczy (aby zadbać o bezpieczeństwo uczniów, za lotki posłużyły piłeczki z rzepami), a lubiący zabawy koncepcyjne mogli rozszyfrować treść przesłania zakodowanego pismem runicznym lub ułożyć puzzle obrazkowe tematycznie związane z Irlandią. W kąciku malarskim można było wziąć udział w konkursie na „irlandzki makijaż”, który uczniowie samodzielnie projektowali na specjalnie do tego celu przygotowanych tekturowych „buziach”. W tymże kąciku chętni mogli zostać ozdobieni symbolem Irlandii, zieloną koniczynką, wykonaną farbą do ciała. Całość imprezy ozdabiał muzycznie zespół (gitara i instrumenty klawiszowe), w repertuarze którego nie zabrakło piosenki tradycyjnie już związanej

²⁾ Tolfree P. (1996), *Ireland*. Longman, Vicary T. (1998), *Ireland*. OUP.

³⁾ *The Teachers, Anglorama, The World of English*.

⁴⁾ *Ireland* (1991). Longman.

⁵⁾ na podstawie Joanne Collie (1996). *In Dublin's fair city, Double take*. OUP.

⁶⁾ *Ireland* www.wse.krakow.pl/siemens-dydaktyka

z folklorem Dublinia – ballady o Molly Malone. Nie brakło też samej Molly, która wprawdzie nie ostrygami, ale krakersami z pastą rybną często wała wszystkich uczestników imprezy.

Zwieńczeniem *Dnia Irlandii* był *Konkurs wiedzy o Irlandii*⁷⁾, w którym uczestniczyli przedstawiciele wszystkich klas naszego gimnazjum, a także specjalnie z tej okazji zaproszeni do udziału w nim uczniowie z Gimnazjum w Zielonkach.

Laureaci konkursu zostali nagrodzeni książkami dzięki wsparciu, jakiego udzieliły nam Rada Rodziców Gimnazjum nr 13 i Rada Rodziców Gimnazjum w Zielonkach. Fundusze zgromadzone w trakcie imprezy zostały przekazane na konto Fundacji Hospicjum św. Łazarza w Krakowie.

(czerwiec 2004)

⁷⁾ Patrz s. 126 w tym numerze.

Małgorzata Bieńkowska, Beata Czyżykowska, Renata Rychlicka¹⁾
Toruń

Kształcenie wielojęzyczne – wojewódzki konkurs *Poliglota*

Już po raz czwarty w naszej szkole, Gimnazjum nr 3, odbył się wojewódzki etap konkursu *Poliglota*. Jego celem jest sprawdzenie wiedzy i umiejętności językowych uczniów w zakresie kilku języków obcych. w gestii rywalizujących leży wybór dwóch, z trzech proponowanych uczestnikom języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Rokrocznie zainteresowanie konkursem jest coraz większe, a poziom wiedzy i umiejętności uczniów wyższy niż w latach poprzednich. Warto dodać, że pomysłodawczyniami zmagają się nauczycielki języków obcych naszego gimnazjum. Zainspirowane aktywnością uczniów i ich wiedzą, postanowiłyśmy stworzyć wewnątrzszkolną dyscyplinę rywalizacji, której celem miało być sprawdzenie opanowanej przez gimnazjalistów wiedzy językowej. Zainteresowanie konkursem przerosło nasze oczekiwania, dlatego też podjęłyśmy inicjatywę rozszerzenia imprezy na wszystkie toruńskie gimnazja. Już wkrótce konkurs zyskał miano międzyszkolnego a nawet regionalnego, bowiem chętni przybywali z całego województwa kujawsko-pomorskiego.

Konkurs *Poliglota* składa się z dwóch etapów: eliminacji międzyszkolnych przeprowadzanych w formie testów z dwóch wybranych przez uczestnika języków obcych i otwartego współzawodnictwa uczniów, które kończy się

atrakcyjnym finałem. Do ostatniego etapu przechodzi tylko dziesięciu uczestników, którzy uzyskali najwyższą liczbę punktów z testów eliminacyjnych. Chętnych do współzawodnictwa jest tak wielu, że byliśmy zmuszeni ograniczyć liczbę uczestników. Do pierwszego etapu mogą przystąpić tylko dwaj reprezentanci każdej szkoły z naszego województwa. Gościmy więc około osiemdziesięciu młodych poliglotów. Tylko najlepsi z tej grupy mają okazję zmagać się w finale, który jest prowadzony w formie turnieju i składa się z trzech zadań. Pierwszym z nich jest przeprowadzenie multimedialnej prezentacji, którą zawodnicy przygotowują w domu. Ma ona dotyczyć określonego w zadaniach konkursowych tematu, np. legendy, prezentacji miasta czy zabytku pochodzącego z danego kraju. Pokaz zostaje uświetniony wypowiedzią uczestnika w wybranym języku. w drugim zadaniu uczestnicy losują pytania z dwóch języków. Dotyczą one życia codziennego i wiedzy o krajach poszczególnych obszarów językowych oraz ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych. Najbardziej jednak lubiane przez uczestników jest zadanie trzecie. Pojawiają się w nim elementy ludyczne, np. odegranie scenki lub karaoke.

Finałiści są oceniani przez komisje składające się z pracowników naukowych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika lub Nauczycielskiego

¹⁾ Małgorzata Bieńkowska jest nauczycielką języka niemieckiego, Beata Czyżykowska języka francuskiego, Renata Rychlicka języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Toruniu.

Kolegium Języków Obcych w Toruniu, co dodatkowo podnosi rangę konkursu. Przerwy między poszczególnymi zadaniami finałowymi wypełniają młodzi wokaliści z naszej szkoły. Śpiewają oni słynne przeboje w języku francuskim i angielskim we własnych aranżacjach oraz prezentują różne układy choreograficzne, np. słynny kankan czy tańce irlandzkie.

Dzięki wsparciu, jakie otrzymujemy od księgarni językowych, znajdujących się w naszym mieście, i tutejszych szkół językowych oraz pomocy rodziców, udaje nam się nagrodzić wszystkich uczestników finału. Laureaci otrzymują wyjątkowo atrakcyjne nagrody, są nimi np. kursy językowe.

Konkurs jest realizowany przy ogromnym współudziale i zaangażowaniu młodzieży naszej szkoły. Uczniowie chętnie włączają się w prace organizacyjne i porządkowe, sami dekorują pracownie i przygotowują poczęstunek dla uczestników oraz gości przybyłych na imprezę.

Każda z kolejnych edycji *Poligloty* owocuje nowymi, ciekawymi pomysłami, co sprawia, że zainteresowanie konkursem nie maleje. Jego ranga rośnie z roku na rok, a liczba sponsorów i zainteresowanych świadczy nie tylko o atrakcyjności naszego przedsięwzięcia, ale przede wszystkim o słuszności stworzenia uczniom dodatkowych możliwości pogłębiania wiedzy i umiejętności posługiwania się językami obcymi. Zachęteni pozytywnymi ocenami, kontynuujemy prace nad konkursem.

Poniżej podajemy przykłady zadań łączących dwa języki, np. język angielski z niemieckim i angielski z francuskim. Być może będą one dla kogoś inspiracją do zorganizowania podobnego konkursu w swojej szkole.

► Przykłady zadań konkursowych

Przeczytaj uważnie fragmenty jednego tekstu i ponumeruj je kolejno, zgodnie z treścią tekstu od 1 do 5. Następnie do każdego fragmentu dopasuj tytuł w języku angielskim, oznaczony literami od A do E. Rozwiązania umieść w tabeli.

___ Die Düne, der zweite Teil Helgolands war bis 1720 mit der Hauptinsel verbunden. Das stürmische Meer durchbrach in der Silvesternacht die Verbindung. Sandstrände, einen Zeltplatz und

sogar einen kleinen Flughafen gibt es heute auf der Düne.

___ Nachdem sie 16 Jahre alt werden, sind die meisten Jugendlichen weg. Auf der Insel fehlt ein Platz zum Treffen. Im Winter kann man nicht immer draußen sitzen. Man will auch die Musik etwas lauter drehen und nicht immer von den Erwachsenen beobachtet werden. Sie gehen in ein Internat aufs Festland. Dort wollen sie ihr Abitur machen und das Leben genießen. Eine Zukunft auf Helgoland können sie sich nicht vorstellen.

___ Früher bestimmten die Gezeiten des Meeres den Lebensrhythmus auf Helgoland. Heute ist das Kommen und Gehen Tausender von Touristen. Nur ein paar Stunden bleiben die meisten hier, strömen durch die engen Gassen, gehen einmal zur Nordspitze und zurück, schwimmen im Meer und kaufen zollfrei Parfüm, Zigaretten oder Schnaps.

___ Eine Insel im Meer, weiße Sandstrände, wenig Lärm und gute Luft – so stellt man sich Urlaub vor. „Es ist alles ein wenig anders als woanders“ – steht im Prospekt von Helgoland. Helgoland ist Deutschlands einzige Hochseeinsel. Die Welt ihrer Bewohner ist ein roter, zwei Kilometer langer und weniger als ein Kilometer breiter Felsen in der Deutschen Bucht, 70 Kilometer oder 3 Schiffstunden vom Festland entfernt.

___ Von Mai bis Oktober ist Saison, dann ist Ruhe. Das ganze Leben ändert sich auf Helgoland, wenn die Saison zu Ende ist. Auf der Insel leben 1700 Menschen, davon 140 Schulkinder. Die Welt wird klein. Die Jugendlichen fragen sich, was man hier machen soll. Für Kinder bis zwölf ist die Insel ein Paradies, danach hat das kleine Fehler. Groß werden auf einem Felsbrocken, weit weg von Discos, Kinos und Boutiquen und ohne Straßenverkehr – stellt man sich so seine Jugend vor?

- A. The emptiness after the peak season.
- B. Escape of the young from boredom and monotony.
- C. The phenomenon of short-term tourism.
- D. The only island in the open sea.
- E. Stormy sea divides the island.

1	2	3	4	5

Przeczytaj uważnie fragmenty jednego tekstu i ponumeruj je kolejno, zgodnie z treścią tekstu od 1 do 5. Następnie do każdego fragmentu do-

pasuj tytuł w języku angielskim, oznaczony literami od A do E. Rozwiązania umieść w tabeli.

___ Il est déjà midi. Aujourd'hui, elle a le temps de déjeuner. Elle va au „Vieux Paris“. Le menu est léger. Salade, jambon, biscotte, eau plate. Il faut faire attention à sa ligne!

___ Elle rentre chez elle. Il est déjà tard. Elle est fatiguée. Elle dîne avec Laurent ce soir. Vite, elle a juste le temps de prendre un bain et de se préparer: maquillage sophistiqué et robe du soir. Il est déjà 8 heures! On sonne. C'est Laurent. Il est toujours à l'heure...

___ Sept heures. On se lève tôt quand on est mannequin. Agnès, 19 ans, prend un café sans sucre, puis elle se maquille et met une tenue décontractée: Jean et sweat à fleurs. Sa journée commence par une séance de gymnastique dans une salle de son quartier. Puis, à 9 heures, elle va au travail.

___ À 14 heures, elle présente des robes d'été. On la maquille. On est en février. Il faut sortir dans le froid et poser avec une jolie robe légère, comme au mois d'août. Et il faut sourire! À 5 heures, elle a un rendez-vous, à l'autre bout de la ville. Une demi-heure de métro et un quart d'heure d'autobus.

___ On rencontre des amis au restaurant. On parle, on rit, on s'amuse. C'est le moment agréable de la journée. Mais il est si vite 10 heures. Il faut rentrer. Un mannequin ne peut pas se coucher tard. La mauvaise mine, c'est le chômage!

- A. All work and no play makes Jack a dull boy.
- B. An early bird.
- C. Summer in the middle winter.
- D. You can never be a night owl.
- E. Although strict she's not starving yet!

1	2	3	4	5

Przetłumacz fragment „Małego Księcia“ na język angielski.

In diesem Augenblick zeigte sich der Fuchs.

- ▶ Guten Tag, sagte der Fuchs.
- ▶ Guten Tag antwortete höflich der kleine Prinz, der sich umdrehte, aber nichts sah.
- ▶ Ich bin da, sagte die Stimme unter dem Apfelbaum.
- ▶ Wer bist du?, fragte der kleine Prinz. Du bist sehr hübsch.
- ▶ Ich bin ein Fuchs, sagte der Fuchs.

- ▶ Komm und spiel mit mir, schlug ihm der kleine Prinz vor. Ich bin so traurig.
- ▶ Ich kann nicht mit dir spielen, sagte der Fuchs. Ich bin noch nicht gezähmt*
- * zähmen – oswajać

Tłumaczenie:

.....

Przetłumacz fragment „Małego Księcia“ na język angielski.

C'est alors qu'a apparu le renard.

- ▶ Bonjour, dit le renard.
- ▶ Bonjour, a répondu poliment le petit prince, qui s'est retourné mais n'a rien vu.
- ▶ Je suis là, dit la voix, sous le pommier.
- ▶ Qui es-tu? dit le petit prince. Tu es bien joli....
- ▶ Je suis un renard, dit le renard.
- ▶ Viens jouer avec moi, lui a proposé le petit prince.
- ▶ Je suis tellement triste...
- ▶ Je ne peux pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- ▶ Ah, pardon, dit le petit prince. Mais, après une réflexion, il a ajouté.
- ▶ Qu'est-ce que signifie "apprivoiser?"
- ▶ Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu? Je cherche les hommes, dit le petit prince.

Tłumaczenie:

.....

Dopasuj odpowiednio idiomy. Rozwiązanie zamieść w tabelce.

1.	to have got out on the wrong side of the bed
2.	to take the bull by the horns
3.	to lead a cat-and-dog life
4.	as stubborn as a mule
5.	an eye for an eye and a tooth for a tooth
6.	out of sight out of mind
7.	travel broadens the mind
8.	to buy a pig in a poke
9.	to stake everything on one roll of the dice
10.	all is well that ends well
A.	Les voyages forment la jeunesse
B.	Loin des yeux, loin du coeur

C.	mettre sur une carte
D.	acheter chat en poche
E.	se lever du mauvais côté
F.	prendre le taureau par les cornes
G.	oeil pour oeil, dent pour dent
H.	à quelque chose malheur est bon
I.	être têtue comme un mulet
J.	s'entendre comme chien et chat

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Dopasuj odpowiednio idiomy. Rozwiązanie zamieść w tabelce.

1.	to have got out on the wrong side of the bed
2.	to take the bull by the horns
3.	to lead a cat-and-dog life
4.	as stubborn as a mule
5.	an eye for an eye and a tooth for a tooth

6.	out of sight out of mind
7.	travel broadens the mind
8.	to buy a pig in a poke
9.	to stake everything on one roll of the dice
10.	all is well that ends well
K.	die Katze im Sack kaufen
L.	mit dem linken Bein aufstehen
M.	Auge um Auge, Zahn um Zahn
N.	Reisen machen klug
O.	alles auf eine Karte setzen
P.	Ende gut, alles gut
Q.	störrich wie ein Esel sein
R.	wie Katze und Hund zusammenleben
S.	den Stier bei der Hörnern fassen
T.	aus den Augen, aus dem Sinn

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(maj 2005)

Leszek Idzikowski¹⁾

Bolesławiec

Festiwal języka angielskiego

Praca nad projektami z teatru, poezji i muzyki w języku angielskim

Festiwal języka angielskiego został zapoczątkowany przez Barbarę i Allana Guy – brytyjskie małżeństwo nauczycieli – pracujących w jednej z bolesławieckich szkół średnich w roku 1997/98. To oni zaprosili nauczycieli i uczniów Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych (ZSOiZ) w Bolesławcu do współpracy i nawiązali kontakt z Bolesławieckim Ośrodkiem Kultury (BOK). Natomiast ja nadałem nazwę temu przedsięwzięciu – początkowo, dość przewrotnie z uwagi na krótki czas jego trwania – *Wielki Festiwal Języka Angielskiego*.

Na pierwszym spotkaniu, na które były zaproszone wszystkie zainteresowane osoby uczące się języka angielskiego, wystawiono fragmenty *Romea i Julii* Shakespearea (uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych) oraz zaprezentowano wiersze i sztuki napisane przez młodzież ZSOiZ. Było to ciekawe doświadczenie nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli. Zobaczyli

oni bowiem, że po występach na scenie młodzież przejawiała coraz większe zainteresowanie językiem, wiele osób wykazywało też większą odwagę w posługiwaniu się językiem angielskim w mowie.

Kolejne festiwale i doświadczenia z nimi związane pokazały, że owych korzyści dydaktycznych, a nawet społecznych było o wiele więcej, ale potrzeba było jeszcze sześciu festiwali, godzin prób i serii wzajemnie powiązanych, przemyślanych lekcji, żeby w pełni się o tym przekonać i docenić wartość tego projektu.

Już na początku kolejnego roku szkolnego nauczyciele ZSOiZ przystąpili do organizacji II Festiwalu języka angielskiego, tym razem na dużej scenie teatralnej BOK. Teraz punktem głównym programu miała być prezentacja własnego poetyckiego dorobku młodzieży oraz ich teatralnych zmagania z własnymi sztukami dramatycznymi. To autorzy wierszy i sztuk

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Bolesławcu.

dobierali aktorów i interpretatorów poezji, mogli też wystąpić sami, a wszystko odbyło się według skrupulatnie wytyczonego planu. Projekt językowy zakończony w kwietniu 1999 r. występem przed zaproszonymi uczniami szkół średnich Bolesławca, zaczął się w październiku na lekcjach angielskiego w ZSOiZ. Najpierw przeprowadzono lekcję języka angielskiego o poezji, jej celach, zaprezentowano kilka utworów, poproszono uczniów o opinie i interpretacje wierszy. Na kolejnych lekcjach przeczytano młodzieży krótkie wiersze japońskie *haiku* w języku angielskim. Na przykład:

Little pansy,
smiles at you,
timidly, look.

Źródło: japońska kartka pocztowa

Kolejnym etapem było tworzenie przez młodzież podobnych jednozdaniowych wierszyków. Efekty były zadziwiające, więc zachęcono młodzież do udziału w konkursie na napisanie poezji lub sztuki teatralnej w języku angielskim. Młodzież ponownie zaskoczyła nauczycieli – zaproponowała ponad czterdzieści wierszy, pięć sztuk dramatycznych i komediowych w języku angielskim oraz liczne skecze i scenki. Najlepsze z nich zaprezentowano w marcu przed ponad czterystuosobową publicznością szkół średnich w sali widowiskowej BOK.

Oto kilka wierszy i krótki fragment zaprezentowanej wtedy sztuki; uczniowie używali głównie pseudonimów.

*** by Punja

I was walking alone throughout a sandy desert
Fine sands were burning under my feet
The huge sun was touching my pale face
Withitstrays.

Big cactui were frightening me with their spines
Black birds were circling over my head.

The night came, the bright moon appeared in the sky

And he hid the burning warmth of the day
In the dark sky the stars were shining
Their eyes were looking at my shadow
Which was following me.

I was walking alone throughout a sandy desert
Strong wind was touching my hair
Cold drops of rain were flowing down my cheeks
Like tears

The storm was touching me with its bright lightnings
Which took me to the stargates.
I have never left that place.

*** by Agnes

I found old love under my bed
She was dusty
and she had a tired face
She had grown bald.
She was loaded
With a cargo of memories
She cried last time
and she died.
Unfortunately, Hell doesn't want her
and Heaven is full...

*** by Maggie Mould

I scalded myself with you
in the fight for wings
on which I was to fly away
in a childish adulthood.
You cut my feathers
to let me grow up
and they'll never grow anew.
I'll stay here, on the ground.
Too hot was your fire –
Immortality has gone
to the shadow of reality.

Night Waves by Gemini

Black and blue waves of night
Spread the sails of my dreams
Then I get away from this world.
I rock in a white boat of your arms.
On and on I am afraid
that the night will finish
and the sails of my dreams will sink
In the grey waves of a new day.

THE HORSES OF THE MOONLIGHT by Agnes

(fragment)

NARRATOR: Tallek was very surprised. The Land of Ker was located high up in the mountains and there was only one way to reach it. Very few people knew the narrow path, and there were even fewer who wanted to take this path and climb it. It was blocked by snow in winter and even in summer it was a dangerous way to go.

STRANGER: Fine morning, isn't it? (Tallek doesn't answer because he doesn't like the man). I've come across the mountains and these are the first houses I've seen. Is this the Land of Ker? Is this the only village? (No one answers him). That's

a fine donkey you have got over there. (He says to Tessa) What's his name?

TESSA: Ned.

STRANGER: How does he like the Winged Horses?

TESSA: He hasn't ever seen them. Ned is in his stable at night.

STRANGER: Of course! They are the Horses of the Moonlight, aren't they? They only fly at night.

NARRATOR: It was true. The Horses of the Moonlight lived in the mountains. They were beautiful horses with big white wings and they flew to the Great Lake at night to eat the Moonflowers which grew in the Land of Ker. Ker had made friends with the horses. He made saddles of silver cloth for them so that he was able to ride the horses.

Ker was sometimes called the Friend of the Winged Horses. Tallek and Tessa had also ridden the horses when Tessa first came to the Land of Ker but Tallek didn't want to talk to the stranger about the winged animals because he didn't trust him.

Lokalna telewizja filmowała wydarzenie i nadano mu spory rozgłos. Nawet słabsi uczniowie mieli szansę wykazać się, co wpłynęło pozytywnie nie tylko na ich poczucie własnej wartości, ale również stan wiedzy i oceny z języka angielskiego. Jedynymi nagrodami dla uczniów były cząstkowe oceny celujące, ale w rzeczywistości nagród było o wiele więcej, prócz satysfakcji i istotnych korzyści językowych uczniowie biorący udział w projekcie zaczęli coraz lepiej radzić sobie z przyswajaniem języka angielskiego.

Drugi „wielki projekt”, w którym wzięło udział ponad czterdzieścioro uczniów ZSOiZ, okazał się tak korzystny dla uczniów, że pomysł został wykorzystany także w kolejnym roku, a potem stał się nieomal tradycją szkoły, imprezą promującą.

Kolejne projekty wiązały się z koniecznością zmian, publiczność preferowała skecze, widowiska teatralne i wszelkie elementy komediowe zamiast poezji. Ta informacja była bardzo ważna dla organizatorów imprezy, bo wszystko miało być „dla nich i o nich”. Tak więc już podczas trzeciego Festiwalu wprowadzono wiele zmian. Znaleźli się chętni do śpiewania, ograniczono liczbę recytowanych utworów, w skeczach wprowadzono elementy języka polskiego, a co najważniejsze, zaproszono do

współpracy młodzież z innych szkół Bolesławca i impreza zastała poprowadzona przez uczniów klas czwartych a nie jak do tej pory, nauczycieli. Występy znów wzbudziły sporo emocji, ale prawdziwe owoce tej pracy były widoczne dopiero po miesiącu, bowiem podczas egzaminów maturalnych uczniowie, którzy do tej pory brali udział w projektach, radzili sobie dużo lepiej zarówno z językiem angielskim w mowie, jak i w piśmie. Przejawiali oni nie tylko większą kreatywność w posługiwaniu się językiem, ale posiadali większy zasób słownictwa i byli pewniejsi swoich sił.

Wszelkie te korzyści i inne, jeszcze nie wspomniane, podsunęły organizatorom kolejne pomysły. Postawiono nacisk na większy efekt artystyczny przedstawień i ich wyższą jakość, a każdy kolejny projekt miał mieć odrębny motyw przewodni: IV Festiwal – *radość muzyki i komedii*, V Festiwal języka angielskiego (prezentowany w Teatrze Starym) – *parodie i muzyczna zaduma*, VI Festiwal – *dreszcz horroru i muzyczne ukojenie*, i wreszcie VII Festiwal języka angielskiego, na którym oprócz muzyki zaprezentowano dramat kryminalny – *czarny humor*. Dwa ostatnie projekty wiązały się także z innymi zmianami. W celu zachęcenia jeszcze większej grupy młodzieży do udziału w kolejnych projektach prowadzący imprezę nauczyciel zszedł ze sceny, aby przeprowadzić po angielsku rozmowy i wywiady z młodymi widzami festiwalu. Wbrew przypuszczeniom chętnie rozmawiali, wyrażali też ciepłe słowa lub komentowali na bieżąco występy.

W siedmiu wymienionych projektach uczestniczyło od 12 do 46 osób, prezentacje końcowe trwały od 55 minut do dwóch godzin. Festiwal był szansą dla uczniów – młodych twórców, ale także i dla nauczycieli. Ja sam specjalnie na festiwal napisałem cytowane poniżej sztuki, a także dwie piosenki.

LITTLE RED RIDING BOOT (Wstęp do parodii „Czerwony buciorek”) Leszka Idzikowskiego, V Festiwal, kwiecień 2002

Narrator: There have been many stories about the Little Red Riding Hood, but, first of all, her real name was Boot not Hood, and, secondly, this story is the only true one, you must believe me! And it

all happened not once upon a time, but last week in a small forest nearby Sharewood. What exactly happened? See for yourselves.

Grannie: (in her house, she holds a small looking glass and embellishes her face with some powder and lipstick) Day after day, I'm becoming more and more attractive and beautiful. Although I'm sixty-three (*turns to the audience*), can you believe that? I'm still fresh and pretty. Plastic surgery makes miracles nowadays, it's just an undisputable fact. What's more, I'm really eloquent, wise, nice, kind, polite, charming, subtle and.. hm... so natural. And I've got a lot of boyfriends in many places around the world... (*she sings*) "a little bit of Franky in my heart... a little bit of Tommy here and now, a little bit of Billy, he will do and I wanna be loved by you, nobody else but you..." Now, I have to send e-mail messages to my beloved boys and read my letters (*she sits down in front of her computer and sends the letters*). First Tony, now Bambo, Oshiko, Juan Perez, Domenico, Lolek, Ivan, Helmut, Morton and Draculianos. And there are sixty letters to me... Oh, George from California has found a new mail-girl friend and decided to break up with me... I won't cry, although my heart is a bit broken. Maybe one tear... That's all right now... Bolek writes he doesn't love me any more... Ivan wants a break, a five-year break, he says. Something strange must be happening. Half of my sixty boys want to split-up both virtually and in real life. There is only one thing I can do about it. I have to find and pick up a few new ones just to be up-to-date again. But someone is knocking at my door. Who might it be? (*loudly*) I'm coming.

UNCLE WILLIAM'S MANSION Leszka Idzikowska, fragment II aktu, VII Festiwal, maj 2004

Hursing: Ah, but one more question. Did you want to kill your uncle to get the money?

Molly: No, how could you!? He gave me a lot of money and he promised to give me more this afternoon.

Hursing: Did you tell Sir William about your problems?

Molly: No, I asked him for money but I was too terrified to tell him the truth, I must confess.

Hursing: Thank you. That's it. You are free now but do not leave the house till the end of the investigation (*she exits*). Officer, we have got a trace now. We must send our people to Cheston Street before seven.

Policewoman: Sure, inspector. I will call them at once.

Po trzecim projekcie widoczne były efekty wspólnej, ciężkiej pracy. Badania wyników matury pisemnej i ustnej z języka angielskiego pierwszego rocznika młodzieży uczącego się tego języka w ZSOiZ w Bolesławcu wykazały, że uczniowie uczestniczący w projektach osiągnęli średnią z matury pisemnej 4,0 i ustnej 4,53, podczas gdy wyniki te wśród osób nie biorących udziału w projektach były o pół lub prawie ocenę niższe (część pisemna – 3,36, ustna – 3,37). Uczestnicy festiwali posługiwali się bogatszym słownictwem i lepiej przezwyciężali stres i treść. Wypracowali również własne strategie posługiwania się językiem angielskim, nawet jeśli nie znali konkretnych słów. Technikami opisowymi potrafili doskonale wyrazić to, co chcieli i tym samym rozwiązać powstałe „problemy językowe”. Uczestnicy projektów przejawiali też więcej entuzjazmu, a nawet poczucie humoru w części ustnej egzaminu (odgrywanie scenek). Podobnie było w kolejnych latach.

Większość uczestników projektów zgłaszała się dobrowolnie do udziału w kolejnych imprezach. Byli wśród nich zarówno uczniowie uzdolnieni językowo, jak i ci najślabi, którzy musieli się czasem zmagać na scenie z wieloma trudnościami. U wszystkich jednak rosła motywacja do nauki języka angielskiego, swoją pracę traktowali bardzo poważnie i przejawiali szacunek do siebie. Niektórzy byli przekonani, że to właśnie festiwalowe projekty pozwoliły im odnieść sukces w nauce angielskiego, zwłaszcza, że większość aktorów, piosenkarzy i recytatorów uczyła się angielskiego tylko w szkole. 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. Pytani, czy chcieliby wziąć udział w kolejnych przedstawieniach, prawie zawsze odpowiadali twierdząco.

Indywidualne wywiady przeprowadzone wśród uczestników Festiwalu wykazały, że przedstawienia te były dla nich wyzwaniem, niektórzy twierdzą, iż pomogły im zdobyć lepszą wiedzę, stać się ludźmi bardziej otwartymi na

innych, wyrażającymi otwarcie swoje opinie i lepiej rozumiejącymi świat. Miały tu miejsce także wielkie zmiany – od skrajnej niechęci do języka angielskiego po ostateczną pasję w uczeniu się tego przedmiotu.

Wiele zadań wymagało ścisłej współpracy całej grupy, wzajemnego zaufania i wzajemnej pomocy. Pomoc ta przeniosła się także na pole szkolne i wzajemną pomoc uczniowską. Za kulisami sceny nawiązały się bowiem przyjaźnie. Uczniowie mieli stałe poczucie, że dokonują czegoś pożytecznego nie tylko dla przyjemności i zabawy, ale także dla swoich znajomych, przyjaciół, aby i ich zachęcić do podobnej pracy. Za kulisami oprócz ogólnej świadomości ogromu pracy do wykonania, panowała atmosfera równości uczniów i organizatorów. Tremę dzielono razem, wzajemnie próbowano sobie z nią radzić, śmiech i radość gościły na twarzach i w sercach wszystkich. W ostatnich momentach przed wyjściem na scenę pojawiały się nowe pomysły i jeszcze lepsze rozwiązania. Mimo błędów i pomyłek na próbach, ostateczny występ był zawsze zaskakującym, nowym doświadczeniem. Na przykład, kiedy ktoś zapomniał tekstu, improwizowano lub gestem i mimiką tuszowano pomyłkę w taki sposób, że nikt nie mógł się zorientować, że wystąpił jakiś błąd. Uczniowie podkreślali, że nauczyli się wielu słów z ról, zapamiętywali też trudniejsze konstrukcje gramatyczne, których nie mogli pojąć w klasie i z większą pewnością siebie ich potem używali.

Nauczyciele wspominali, że ten rodzaj projektu prowadzi do większego usamodzielnienia się uczniów w nauce. Część pracy uczestnicy przedstawień musieli wykonać w domu, część podczas prób po zajęciach szkolnych, efekt końcowy przedstawiano po ostatnich próbach na scenie. Uczniowie zauważali swoje potrzeby i braki, ale mieli też szansę na skonsolidowanie posiadanej już wiedzy i w pewien sposób „pochwalenia się” nią przed rówieśnikami. Dla wielu uczniów znudzonych szkołą, zestresowanych, sfrustrowanych lub po prostu przepracowanych, projekty te były miłą zmianą i ożywieniem życia szkolnego. Często wbrew wszelkim regułom, ci

najpilniejsi pracowali jeszcze ciężiej niż zwykle. Proces nauczania i uczenia się wyszedł więc nie tylko poza mury szkoły, ale też ich własnych domów.

Festiwale były także okazją do spotkań z osobami, których językiem ojczystym jest angielski. Spora grupa uczestników miała też szansę używania języka angielskiego podczas późniejszych wakacyjnych wyjazdów i ich wrażenia z własnych językowych osiągnięć były niezwykle pozytywne.

Mechanizm pracy grupowej podczas projektów miał także swój rezultat w wyrównywaniu się poziomu wiedzy uczniów w poszczególnych klasach. Oni uczyli się od siebie, tak więc projekty okazały się bardzo skutecznym narzędziem dydaktycznym nauczania języka angielskiego. I choć nie ma „złotych środków” w nauczaniu, Festiwal języka angielskiego był bardzo dobrym zadaniem językowym prowadzącym od powtórzenia roli i odegrania czegoś na pamięć, do własnego twórczego użycia języka obcego. Ponadto odwieczny problem czteroletniego ongiś liceum, gdy motywacja w klasie drugiej lub trzeciej drastycznie spadała, został rozwiązany, przynajmniej jeśli chodzi o język angielski, którego proces nauczania stał się bardziej ożywiony. Młodzież nie tylko mogła pokazać, co potrafi, ale i lepiej się poznać dzięki wspólnej, wytężonej pracy, i wykorzystać te doświadczenia w dalszych szkolnych działaniach.

Bibliografia

- Fried-Booth, Diana L. (1986), *Project Work*, Oxford: OUP.
Fried-Both, Diana L. (1982), "Project Work with Advanced Classes" w: *ELT Journal*.V. 36/2: s. 98-103.
Haines, Simon (1987), *Projects for the EFL Classroom*, London: Nelson.
Hutchinson, Tom (1987), *Project English*, Oxford: OUP.
Lewis, Gordon (1999), *Projects with Young Learners*, Oxford: OUP.
Maley, Alan and Alan Duff (1989), *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*, Cambridge: CUP.
Maley, Alan and Alan Duff (1982), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: CUP.
Porter Ladousse, Gillian (1987), *Role Play*, Oxford: OUP.
Wessels, Charlyn (1987), *Drama*, Oxford: OUP.

(marzec 2005)

Odkryj język niemiecki – wystawa multimedialna *Herzliche Grüße*

Ile razy słyszeliśmy określenie „*Ach ta dzisiejsza młodzież, wcale uczyć się nie chce!*”, „*Za moich czasów tak nie było*”. A może nawet sami tak mówiliśmy? Dziwne, ale nawet młodym nauczycielom często wyrwa się zdanie: „*Bo jak ja byłem/byłam w szkole ...*”. Młody człowiek rzeczywiście potrzebuje więcej bodźców do aktywnego uczenia się niż kilkanaście lat temu. Już nie wystarcza presja rodziców i zachęta ze strony nauczycieli. Ogrom wiedzy, którą trzeba zdobyć przeraża go i skutecznie odstrasza, dopóki nie zobaczy jakiegoś wymiernego celu w zasięgu swoich możliwości. Uczenie się języków obcych jest szczególnie trudne. Tak wiele potrzeba samozaparcia, aby wkuć setki słówek, zrozumieć gramatykę i zastosować ją w określonych sytuacjach w schematycznym opisie lub wolnej wypowiedzi! Nic dziwnego, że nawet pełni zapału uczniowie przeżywają krótsze lub dłuższe okresy zniechęcenia. Szczególnie, gdy nie mają okazji zastosować swojej wiedzy w praktyce. Dlatego w takiej chwili wskazana jest pewna zachęta, np. w rodzaju reklamy. Potrzebny dreszczyk emocji związany z wykorzystaniem języka obcego. Uczniowie będą zachwyceni – spłynę na nich nowa fala motywacji. Dostrzegą, ile umieją, ale również ile się jeszcze muszą nauczyć.

Pracujemy w małym gimnazjum w podolsztyńskiej wiosce. Motywację naszych uczniów do nauki języka niemieckiego można określić jako średnią. Dlatego staramy się rozwijać ich zainteresowania *DACH-Länder* (krajami niemieckojęzycznymi) wszelkimi możliwymi sposobami. Jeden z nich jest szczególnie interesujący i godny zobaczenia.

W kwietniu zawitała do Olsztyna wystawa zorganizowana przez Goethe-Institut zatytułowana *Herzliche Grüße*. Jest to przedsięwzięcie edu-

kacyjne w formie trzech identycznych ekspozycji objeżdżających cały świat. Oferta jest skierowana do wszystkich zainteresowanych, nawet do najmłodszych, niezależnie od tego, czy znają język niemiecki czy nie.

Już sama formuła wystawy zaskakuje, jednocześnie przyciągając zwiedzającego. Odbiorca ma możliwość odwiedzenia kilku odrębnych części, z których każda zawiera inne informacje prezentowane na różne sposoby i opatrzone hasłem związanym z wiodącym tematem:

- ▶ *Pawilon niebieski (Zrozumieć język)* przybliża podstawy języka, jego historię, kulturę, nawiązuje do języków pokrewnych. Dzięki ukazaniu analogii językowych, zamieszczone tu treści są czytelne również dla tych, którzy mieli wcześniej niewielki kontakt z językiem niemieckim.
- ▶ *Pawilon czerwony (Wczuć się)* ma budzić emocje, uczucia. Tu możemy odkryć piękno języka niemieckiego, jego swoisty humor, bogactwo słownictwa dotyczącego najróżnorodniejszych doznań: pozytywnych i przyjemnych, ale też negatywnych, wiążących się ze słowną agresją (dociekliwy „szperacz” bez trudu dotrze do bogatej palety inwektyw i przekleństw, których pomysłowość jest wręcz zaskakująca).
- ▶ *Pawilon żółty (Dotknąć)* dotyczy różnych form i aspektów komunikacji językowej. Można go nazwać pawilonem mediów, gdyż właśnie pod tym kątem prezentuje język niemiecki. Tutaj zwiedzający mają okazję pozostawić ślad swojej bytności w postaci skojarzeń językowych zapisanych kredą na małych tabliczkach lub w postaci trwałej, czyli listu do Goethe Institut zawierającego wrażenia i przemyślenia sprowokowane wystawą.

¹⁾ Jolanta Wilga jest nauczycielką języka niemieckiego a Katarzyna Krawcewicz języka polskiego w Gimnazjum Gminnym w Gietrzwałdzie.

- ▶ *Pawilon szary (Niemcy w obrazach)* przybliża kraj, historię a przede wszystkim ludzi zamieszkujących Niemcy. Mamy też zbiór świetnych fotografii ukazujących zwykłych, przeciętnych obywateli w codziennych sytuacjach. Możemy odkryć różnice między poszczególnymi dialektami słuchając fragmentów *Max und Moriz W. Buscha*, zapoznać się z geografią i podziałem administracyjnym kraju, a nawet poznać wybrane przykłady niemieckiej gospodarki.
- ▶ Ściana zatytułowana *Á propos* to zbiór osobliwości i kuriozów, czyli wszystkiego co zaskakuje i dziwi. Ten fragment wystawy przyciąga każdego na długo, dostarczając wiele zabawy.
- ▶ Labirynt dźwięku zwany *Ślimakiem (Klangschnecke)* jest rodzajem wielkiej zabawki w formie spiralnej. Zwiedzający odbywa dźwiękową podróż, w czasie której poznaje jeden dzień z życia kogoś mieszkającego w Niemczech. To znakomite ćwiczenie oddziaływujące na wyobraźnię.

Nas jako nauczycieli zaskoczyło, jak wiele treści można zmieścić na kilkunastu metrach kwadratowych powierzchni wystawy. Ulotka zapraszająca na wystawę informuje, że są na niej wiersze, sceny z filmów i spektakli teatralnych, karykatury, przekleństwa i określenia pieszczotliwe, fragmenty koncertów, dzieła sztuki i informacje o ich twórcach, najbardziej zaskakujące słowa-dziwołagi roku, zdjęcia prominentów, powitania i pożegnania, muzyczne wideoklipy, internacjonalizmy, komiksy, fragmenty niemieckich programów telewizyjnych, słowniki, przykłady składni, obrazowo przedstawione czasowniki, gry językowe, alfabety, dźwięki dnia powszechnego, dialekty, puzzle, fakty i liczby, serca z piernika. Najciekawsze jest jednak to, że wystawa interesuje wszystkie typy uczniów. Tak zwanych „wzrokowców” zachwyca kolorowe domki – pawilony tematyczne. Mają oni okazję obejrzeć teledyski, fragmenty filmów (nie tylko po niemiecku), spektakli teatralnych i musicali. Mogą obejrzeć dzieła malarskie zarówno te nowoczesne, jak i już dawno zaliczone do klasyki malarstwa. Typy audytywne posłuchają przez słuchawki muzyki, wysłuchają tłumaczeń dzieci opisujących przedmioty (zapisanych nazwami, które wyświetlają się na dole ekranu). Wejdą do

labiryntu dźwiękowego, który na chwilę przeniesie ich w niemieckojęzyczny świat, którego na co dzień niestety nie mogą zasmakować. Wystawa nie jest za sztukę: wszystko można dotknąć, obejrzeć z bliska: książki, alfabet Braille’a, a nawet ułożyć mapę Niemiec z puzzli magnetycznych.

Wszystkie te atrakcje i niespodzianki sprawiły, że naszym uczniom rozbłysły oczy. Staraliśmy się solidnie przygotować do tej wystawy, aby nie skończyło się na szybkim obejściu i powrocie do szkoły. Krótco przed wyjazdem rozmawialiśmy z uczniami na temat ekspozycji, tak aby rozbudzić ich zainteresowanie. Pytaliśmy o oczekiwania, nie zdradzając jednak, że nie jest to stereotypowa wystawa – tym większe było ich zaskoczenie. Wspólnie próbowaliśmy rozszyfrować, dlaczego tytuł brzmi właśnie *Herzliche Grüße*. Następnie uczniowie otrzymali karty pracy. Były to zagadnienia opracowane i napisane przez nas. Ujęliśmy je w formie pytań, na które odpowiedzi były bardziej lub mniej poukrywane wśród eksponatów wystawy. Ponieważ cała ekspozycja jest przedstawiona wyłącznie w języku niemieckim, w tym też języku napisałyśmy nasze pytania i dołączyliśmy do kart pracy niemiecko-polski słowniczek różnych wyrazów występujących w pytaniach.

Grupę zwiedzającą wystawę tworzyli reprezentanci dwóch klas pierwszych – kursu dla początkujących. Aby mieć szansę poznania się bliżej, uczniowie pracowali w parach wyłonionych w drodze losowania. Kształciło to umiejętność współpracy i zintegrowało uczniów naszej szkoły chodzących do różnych klas. Podczas 25-minutowej jazdy do Olsztyna uczniowie zapoznawali się z pytaniami. Jeszcze w szkole poinformowałyśmy ich, że na miejscu otrzymają dodatkowo zagadnienia opracowane przez organizatorów. Naszym celem nie było jednak, wykonanie przez uczniów wszystkich zadań, które miały różne stopnie trudności. Zaproponowałyśmy więc zadania odpowiadające umiejętnościom naszych wychowanków, a realizacja reszty ćwiczeń zależała już od chęci i możliwości członków grup.

Po dojechaniu na miejsce nasi podopieczni rozpierzchli się po wystawie i rozpoczęli „odkrywanie języka niemieckiego” z takimapałem, że przerosło to oczekiwanie nie tylko

nasze – nauczycieli, ale również opiekuna wystawy. Zwiedzanie wraz z wypełnianiem kart pracy przygotowanych przez organizatorów jest przewidziane na godzinę. My – mając do realizacji również nasze zadania – poprosiliśmy o 3 godziny! Nasi uczniowie nie chcieli słyszeć o skróceniu tego czasu! A ciągłym bieganiem między pawilonami (pytania były porzucane i niełatwo było znaleźć wszystkie odpowiedzi), byli naprawdę zmęczeni. Ich olbrzymie zaangażowanie doceniła pani Dabkus (współorganizatorka wystawy w Olsztynie), obdarzając każdego ucznia piernikowym sercem, choć na początku zaznaczyła, że ma dla nich tylko pieć serc. W założeniach te piernikowe wyróżnienia przynajmniej nauczyciel najbardziej zaangażowanym uczniom. Ale jak można było sprawiedliwie rozdzielić pięć serduszek skoro wszyscy tak pracowali?

Jak widać rozwijanie motywacji uczniów może przebiegać w różnych formach. Nie oczekiwaliśmy, że wystawa spotka się z dużym uznaniem w oczach naszych uczniów i z taką pasją będą realizować opracowane przez nas zadania. Pokazało nam to, jak ważnym czynnikiem w edukacji językowej jest wyszukiwanie pewnych „atrakcji”, które wskażą uczniom, iż nauka języków obcych to nie tylko słówka, gramatyka, testy, wierszyki i piosenki. Gimnazjaliści uświadomili sobie, że język obcy można wykorzystać również we własnym kraju i to nie tylko przez oglądanie programów muzycznych. Spostrzegli, iż ucząc się języka niemieckiego można poznać nie tylko wiadomości o Niemczech jako kraju, jego mieszkańcach, języku niemieckim, ale również o rzeczach uważanych błędnie za rdzennie niemieckie. Korzystając z urządzeń multimedialnych mieli okazję posłuchać fragmentów słynnego niemieckiego kryminału *Derrick* po japońsku, hiszpańsku, francusku, brzmienia modlitwy *Ojcze nasz* w różnych językach. A może zachęci ich to do uczenia się kolejnych języków. Mogli się też zrelaksować – jeśli odkryli, w którym miejscu ekspozycji znajdują się dowcipy.

Jako organizatorki wyjazdu naszej grupy na wystawę możemy śmiało powiedzieć, że odniosłyśmy sukces. Zadowolone miny naszych uczniów, ich relacje przekazywane innym utwierdzają nas w tym przekonaniu.

Załączamy zestaw naszych pytań wraz z kluczem. Proponujemy, aby każdy nauczyciel sam starał się znaleźć odpowiedzi na powyższe zagadnienia, wtedy łatwiej mu będzie docenić starania uczniów i dogłębniej zbadać treści wystawy. Nasze pytania były dołączane do zestawu przygotowanego przez organizatorów i rozdawanego grupom zwiedzającym ekspozycję. Są więc sprawdzone i warto z nimi pracować!

▼ Die Ausstellung – Herzliche Grüße

1. Wie viele Dialekte kannst du in der Ausstellung hören?
2. Wie viele Schüler lernen zur Zeit im Ausland Deutsch?
 1. 5.000.000
 2. 10.000.000
 3. 15.000.000
3. Wie viele Einwohner leben in Deutschland? Wie viel darunter sind Ausländer?

Einwohner –

Ausländer –
4. Wann hat Otto Lilienthal zum ersten Mal Gleitflug geführt?
5. Wie heißt „księżyc” auf Deutsch?
6. Wie lange muss man arbeiten, um 500 Gramm Kaffee zu machen?
7. Wie enden die Verabschiedungsformen?
 1. Bis
 2. Komm gut
 3. Viel
 4. Alles
 5. Pass auf
 6. Pfiat
 7. Mach´s
 8. Bis
 9. Auf
8. Welche Farbe hat der deutsche Briefkasten?
9. Wer ist der Autor von „Nathan der Weise“?
10. Wann entstand das Lied „Wer kennt den Weg“?
11. Wie viel Prozent der EU – Bevölkerung spricht Deutsch als Mutter- oder Fremdsprache?

a) 11% b) 21% c) 31%

12. In einem der Fernseher kann man sehen „50 Jahre Werbung in Deutschland“ sehen. Was kann das Wort „Werbung“ bedeuten?
13. Wie heißen Bonbons in Österreich?
14. Wie sind die populärsten Nachnamen in Deutschland?
 1.
 2.
 3.
 4.
 5.
15. Gib die Namen der 5 fehlenden Bundesländer an!
 Baden-Württemberg
 Hamburg
 Bayern
 Schleswig-Holstein
 Berlin
 Sachsen
 Mecklenburg-Vorpommern
 Brandenburg
 Niedersachsen
 Nordrhein-Westfalen
 Saarland
16. Ein polnischer Krankenwagen / Polizeiwagen macht ijo-ijo. Was macht ein deutscher Krankenwagen / Polizeiwagen?
17. Wie alt ist das Lied von Nena „99 Luftballons“?
18. Wie alt ist der Film „Das Boot“
19. In welchen Ländern ist Deutsch
 1. die nationale Amtsprache?
2. eine der nationalen Amtsprachen?
3. regionale Amtsprache?
20. Welchen Artikel haben die Wörter?
 1. Koffer
 2. Baum
 3. Kuss
 4. Reise
21. Was bedeutet das Wort „Auge“?
22. Nationalität, Priorität, Identität, Originalität, Qualität – diese Wörter gehören zu den Internationalismen. In vielen Sprachen sind sie gleich. Wie lauten sie in:
 1. Spanisch
2. Französisch
3. Englisch
4. Italienisch
23. Wer ist der Regisseur von dem Film „Heimat“?
24. Wer lebte und komponierte in den Jahren 1376 – 1445?
25. Wie heißen die Autoren von folgenden Werken?
 1. Deutschland – Ein Wintermärchen
2. Die Räuber
3. Winnetou
4. Wo warst du Adam?.....
26. Welche von den Zeitungen gibt es auf der Ausstellung nicht?
 1. die Zeit
 2. Running
 3. Schöner Wohnen
 4. Focus
 5. Selber machen
 6. FAZ
 7. Eltern
 8. Trinke richtig
 9. Spiegel
27. Die alten römischen Wörter heißen in Deutsch:
 1. Caeser –
2. scribere –
3. strata –
4. Fenestra –
28. Wie lange baute man den Kölner Dom?
29. Gib 5 Namen der deutschen Firmen an. Was produzieren sie?
 a)
-
- b)
-
- c)
-
- d)
-
- e)
-
30. Wie viele EU-Bewohner sprechen Deutsch als Muttersprache?

- a) 80.000.000 b) 90.000.000
c) 100.000.000
- 31.** In wie wielu krajach moze sie polski uczyt w szkole?
1. ~ 50 2. ~ 100 3. ~ 150
- 32.** Kto jest autorem utworu „Du trągzt keine Liebe in dir“?
.....
- 33.** Połącz formy powitania z odpowiednimi odpowiedziami!
- | | |
|-------------|---------------|
| 1) Moin | a) Gott |
| 2) Grüß | b) die Ehre |
| 3) Guten | c) geht`s |
| 4) Herzlich | d) beinand |
| 5) Habe | e) Morgen |
| 6) Servus | f) dich |
| 7) Guten | g) Tag |
| 8) Wie | h) Moin |
| 9) Grüß | i) Willkommen |

► Klucz

- 1.** 13, **2.** 15.000.000, **3.** Einwohner – 75,19 mln
Ausländer – 7,35 mln, **4.** 1891, **5.** Mond, **6.** 22 Mi-
nuten, **7.** 1. Bis bald / die Tage, 2. Komm gut heim,
3. Viel Glück, 4. Alles Gute, 5. Pass auf dich auf,

6. Pfiat di, 7. Mach's gut, 8. Bis bald / die Tage,
9. Auf Wiedersehen, **8.** gelb, **9.** Lessing, **10.** 1966,
11. 31%, **12.** reklama, **13.** Zuckerl, **14.** Müller,
Schneider, Becker Wagner, Schmidt, Weber, Fischer,
Meier, Schulz, Schäfer, Bauer, **15.** Hessen, Thürin-
gen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz, Bremen, **16.**
Tatü-tata, **17.** Es ist 1983 entstanden, **18.** Er wurde
1981 gedreht, **19.** 1. Deutschland, Österreich, Liech-
tenstein; 2. Schweiz, Luxemburg, 3. Italien, Belgien,
20. 1. Koffer (r), 2. Baum (r), 3. Kuss (r), 4. Reise (e),
21. oko, **22.** Wspólne są początki, różne końcówki:
1. Spanisch –dad, 2. Francuski –té, 3. Angielski
–ty, 4. Włoski –tá, **23.** Edgar Reitz, **24.** Oswald
von Wolkenstein („Musik aus dem Mittelalter), **25.**
1. Heinrich Heine, 2. Friedrich Schiller, 3. Karl May,
4. Heinrich Böll, **26.** Trinke richtig, **27.** 1. Kaiser, 2.
schreiben, 3. Straße, 4. Fenster, **28.** 600 Jahre, **29.**
Infineon, Märklin, Wilhelm-Schweizer-Zinnfigur,
Lufthansa, Edgar Schwert-Holzschneiderei-GmbH,
Steift, Hinterzarn-Uhren-Schopf, Zeiss, Fischer, Adidas,
Heidelberg, Trumpf, Beck's, Bazer, Bahlsen, M. J
Himmink, Goebel, Mercedes-Benz, **30.** 90.000.000,
31. 100, **32.** Echt, **33.** 1. h, 2 a, 3e, 4 i, 5b, 6d,
7g, 8c, 9f

(kwiecień 2005)

Krystyna Klemens¹⁾
Pszczyna

Forum języka rosyjskiego

W maju 2005 r. w Katowicach odbyło się forum językowe pod hasłem *Znajdziemy wspólny język*. Organizatorami były Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury w Warszawie. Gościem specjalnym była dr Irina Aleksandrowa, pracownik Uniwersytetu Moskiewskiego.

W swoim wykładzie poświęconym językowi rosyjskiemu mówiła o języku współczesnym. Nazwała go zlepkim języka literackiego (wzorcowego), języka gazet i mediów oraz języka związanego z życiem codziennym. Zachęcała zgromadzonych nauczycieli do stosowania w trakcie zajęć, szczególnie na początku lekcji, w ramach tzw. *речевой гимнастики*, przysłów, porzekadeł, krótkich wierszyków i powiedzonek

rosyjskich. Wymienione formy są przeznaczone głównie dla dzieci z klas młodszych, ale i starsi uczniowie chętnie się nimi pobawią.

Dr Aleksandrowa podkreśliła znaczenie pracy uczniów w parach, która jest wtedy bardziej spontaniczna i naturalna, sprawiająca wrażenie autentycznej komunikacji. W trakcie takich dialogów jest ćwiczony język potoczny, codzienny. Prowadząca mówiła także o problemach, związanych z ruchomym akcentem rosyjskim. Podsumowując stwierdziła, że formy lekcji mogą być różne, ale ważne jest, by nauka była radością i przyjemnością, zarówno dla osób uczących, jak i uczniów.

W dalszej części spotkania na temat książki *Грамматика без проблем* (Gramatyka języka

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

rosyjskiego z ćwiczeniami wraz z płytą CD-ROM) mówiła jej autorka – Dorota Dziewanowska. Jak sama powiedziała, jej książka, to „gramatyka w pigułce”. Jest to nowoczesny, uniwersalny podręcznik adresowany do szerokiego kręgu odbiorców, prezentujący podejście kognitywne i komunikacyjne. Książka przygotowuje do skutecznego i poprawnego pod względem językowym komunikowania się, a ćwiczenia interaktywne na CD-ROM-ie umożliwiają samodzielną pracę nad poprawnością językową. Odwołują się do świadomości ucznia, który poznaje zasady i z rozmysłem je stosuje.

Książka posiada przejrzystą strukturę i składa się z 5 działów, podzielonych na 66 rozdziałów, a każdy rozdział dodatkowo dzieli się na dwie części. Z jednej strony znajdują się reguły i zasady, a z drugiej – ćwiczenia. Na płycie wykonywaniu ćwiczeń towarzyszą głosy lektorów – носителей языка. Są to komentarze zawierające pochwałę za poprawnie zrobione zadanie czy informację o tym, co uczeń powinien powtórzyć, jeśli zrobił błąd. Wykonane zadanie kończy informacja o liczbie zdobytych punktów i ich wartości procentowej.

Грамматика без проблем umożliwia też zdiagnozowanie poczynionych postępów w nauce, ponieważ zawiera zestaw zadań testujących. Klucz do ćwiczeń i do testów umożliwia samodzielną pracę nad utrwalaniem poznanych zasad gramatycznych.

Po krótkiej przerwie rozpoczęły się zajęcia w grupach warsztatowych. Pierwszą z nich stanowili nauczyciele z gimnazjów i szkół pod-

stawowych. Warsztaty na temat *Времена – atrakcyjne i skuteczne nauczanie języka rosyjskiego* poprowadziła Barbara Widzyk. W drugiej grupie, skupiającej nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych, wystąpiło dwóch prelegentów. *O integracji kompetencji komunikacyjnej i językowej na przykładzie podręcznika Успех* mówiła dr Anna Pado. Natomiast *Новые встречи – sposób na poznanie języka i kraju*, to temat, który przedstawił Mirosław Zybert.

Prowadzący warsztaty to znani od lat, cenieni i lubiani autorzy nowoczesnych podręczników do nauki języka rosyjskiego, którzy w bardzo przystępny sposób prezentują swoje książki, inspirując i zachęcając do ciągłego udoskonalania sposobów swojej pracy.

Na zakończenie spotkania wysłuchaliśmy krótkiego koncertu piosenki autorskiej Niny Moriewej. Śpiewała ona *Pieśni rosyjskie*, akompaniując sobie na gitarze.

Uczestnicy forum mogli spokojnie przejrzeć i kupić najnowsze pozycje książkowe, a także inne przydatne pomoce do nauki języka rosyjskiego proponowane przez WSiP. Otrzymali też od wydawnictwa wybrane publikacje i zaświadczenia o udziale w spotkaniu. Opisane forum językowe było okazją nie tylko do zapoznania się z ofertą wydawniczą WSiP. W jego trakcie można było porozmawiać z prowadzącymi, wymienić doświadczenia z innymi nauczycielami czy chociażby podyskutować na temat nowej matury.

(czerwiec 2005)

Magdalena Lipińska-Derlikowska¹⁾
Warszawa

VI Międzynarodowa Konferencja PASE *Effective management in a competent language school*

W maju 2005 r. odbyła się w Warszawie VI Międzynarodowa Konferencja PASE (Polish Association for Standards In English), nad którą honorowy patronat objął Minister Edukacji

Narodowej. Jej tematem było *Efektywne zarządzanie w kompetentnej szkole językowej*.

Jak co roku było to bardzo ważne wydarzenie w środowisku edukacyjnym, tym razem

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

organizowane wspólnie z Funduszem Socrates-Lingua oraz Pearson Education Polska. Dla licznych przedstawicieli sektora szkoleń językowych – dyrektorów, metodyków, lektorów, właścicieli szkół – coroczne konferencje są platformą wymiany doświadczeń i informacji z zakresu zarządzania procesami dydaktycznymi i administracyjnymi.

Podczas VI edycji swoimi doświadczeniami dzielili się znakomici wykładowcy Uniwersytetu w Bath – Howard Thomas, Mike Fertig, Maggie Ward Goodbody, wybitni autorzy Pearson Education – Tonya Trappe, Roger Gower, Peter Moore, ekspert biura Funduszu Europejskiego Socrates-Lingua – Paweł Poszytek oraz eksperci PASE – Elżbieta Jarosz i Wojciech Graniczewski.

W tematykę konferencji wprowadził zgromadzonych w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Zarządzanie, nauczanie (EFL) i zmieniający się świat* Howard Thomas. Sektor szkoleń językowych już dawno przestał być wyłączną domeną edukacji, podlega prawom i procesom rynkowym, tak jak inne dziedziny życia. I choć w minionych latach te same procesy w jednych krajach się kończyły (Wlk. Brytania), a w innych dopiero zaczynały (Polska), dziś wyglądają wszędzie bardzo podobnie. Współczesna szkoła językowa działa w warunkach dużo bardziej ostrej konkurencji, potencjalny klient ma spore wymagania, zna swoje potrzeby i oczekiwania, nie zadowolony go kurs języka ogólnego. Rynek szkoleń językowych – używając nomenklatury zarządzania – stał się dojrzały i nasycony. Jak zatem działać na tak trudnym rynku? Odpowiedź podsuwają rozwiązania z zakresu zarządzania działalnością biznesową, konieczna staje się reorganizacja i nowe spojrzenie na obydwa aspekty prowadzonej działalności, zarówno ten biznesowy, jak i merytoryczny. Tym właśnie zmianom Howard Thomas poświęcił znaczną część swojego wystąpienia. W dzisiejszych czasach szkoła powinna jasno określić swoją misję i wizję, zarysować cel strategiczny, do którego będzie dążyła realizując cele cząstkowe. Nie da się tego wszystkiego dokonać w starej skostniałej hierarchicznej strukturze, na której czele stoi dyrektor, a nauczyciele/ lektorzy ograniczają się jedynie do nauczania. Struktury należy spłaszczać, budować zespoły odpowiedzialne za realizację zadań, usprawnić komunikację wewnętrzną, tworzyć warunki do skutecznego

zarządzania produktem, procesem i zasobami w oparciu o nowoczesne strategie i metody, których omówienie stało się tematem kolejnych prezentacji.

W programie konferencji znalazły się trzy grupy tematyczne: zarządzanie organizacją, umiejętnościami miękkimi oraz produktem, jakim są szkolenia językowe.

W pierwszym bloku tematów Howard Thomas rozwijając wątek zmian w strukturach organizacyjnych, wyeksponował znaczenie pracy zespołowej. Skuteczny zespół powinna stanowić niewielka grupa ludzi o wzajemnie komplementarnych cechach i umiejętnościach. Budowanie zespołów nie powinno być kwestią przypadku, a wynikiem celowych i przemyślanych działań i decyzji. Pomocne okazały się w tym z pewnością narzędzia, takie jak na przykład test ról zespołowych Belbina, kwestionariusz doskonale znany i szeroko stosowany w świecie biznesu w procesie rekrutacji pracowników. Opracowany na podstawie dziewięcioletnich badań nad zachowaniami ludzkimi wyodrębnił dziewięć ról, jakie odgrywamy w zespole. Uczestnicy konferencji mieli okazję sprawdzić na sobie, która z ról: kreatora, entuzjasty, koordynatora, wizjonera, ewaluatora, gracza zespołowego, wykonawcy, perfekcjonisty czy też eksperta, jest ich naturalnym stylem pracy w zespole. Klucz do sukcesu to stworzenie grupy, w której występuje równowaga wszystkich ról, gdyż wszystkie są potrzebne, nie ma ról złych ani dobrych. Wyposażony w taką wiedzę dyrektor bądź właściciel szkoły może stworzyć zespół pracowników, których role będą się uzupełniały. A tylko taki zespół gwarantuje największą skuteczność działań.

Kolejna z prezentacji w tej grupie tematycznej dotyczyła zarządzania czasem. Na początek uczestnicy otrzymali zadanie, które polegało na ustaleniu harmonogramu dnia pracy (8.00–18.00) dyrektora szkoły. Na liście znalazło się 25 spraw, część z nich dyrektor powinien załatwić osobiście, część delegować, a inne przełożyć. Jak się okazało, zadanie nie było wcale proste, powód – brak umiejętności ustalania priorytetów i zdolności organizacyjnych. Przygotowując plan dnia musimy pogrupować czekające nas zadania według znaczenia i pilności ich wykonania; sprawy pilne i ważne

to te, którymi musimy zająć się bezwarunkowo; ważne, ale niezbyt pilne – musimy wstawić do kalendarza; pilne acz nieważne – delegujemy; nieważne i niepilne – tymi w ogóle się nie zajmujemy. Taki podział z pewnością usprawni nasze działania, a tym samym w sposób pośredni, funkcjonowanie szkoły.

Kolejny aktualny temat to zaprezentowany przez Michaela Fertiga system ocen pracowniczych, bardziej sformalizowany proces znanych w szkołach ocen pohospitacyjnych. Do końcowej oceny prowadzą wcześniejsze etapy: wyznaczenie celów, ustalenie standardów oceny, monitorowanie postępów, okresowe analizy i wreszcie informacja zwrotna. Tak uporządkowany proces prowadzi do optymalizacji wyników pracy całej organizacji.

Druga grupa tematyczna obejmowała zagadnienia poświęcone relacjom interpersonalnym na poziomie grupowym i indywidualnym. Aspektowi grupowemu było poświęcone wystąpienie Maggie Goodbody na temat zarządzania zespołem lektorów. Niewątpliwie, należy zgodzić się z tezą, że o sukcesie bądź niepowodzeniu szkoły nie decydują programy lecz nauczyciele; to właśnie oni, ich styl pracy, kompetencje, umiejętności i zachowania są wizytówką szkoły, to oni są łącznikiem między szkołą a klientem. Zadaniem szkoły jest zatem stworzenie takich warunków pracy, by lektor/nauczyciel mógł w niej liczyć na pomoc, wsparcie i uznanie. Jak to zrobić? Przede wszystkim upodmiotowić nauczyciela, włączyć go w działania szkoły, stworzyć dobre warunki pracy, zapewnić możliwości rozwoju zawodowego, a także wyrazić uznanie dla wysiłku i osiągnięć. Tylko doceniani nauczyciele będą się w pełni identyfikować ze swoją szkołą i w pracy dawać z siebie wszystko.

Sporym zainteresowaniem cieszył się również inny temat z zakresu miękkich sprawności – rozwiązywanie konfliktów. Co zrobić, żeby konfliktowe sytuacje znajdowały pozytywny finał? I tu ponownie możemy odwołać się do wyników badań psychologicznych. Warto dowiedzieć się, który z pięciu stylów zarządzania konfliktem stosujemy najczęściej, czy jest to wymuszanie, kompromis, partnerstwo, uleganie czy też unikanie. Każdy z tych sposobów ma inne zastosowania, czy potrafimy

wykorzystywać je odpowiednio do sytuacji? Taka wiedza może być nieoceniona, zwłaszcza jeśli do tej pory nie najlepiej radziliśmy sobie z konfliktem.

W trzeciej, równie obszernej jak pozostałe grupie tematycznej, znalazły się zagadnienia dotyczące bezpośrednio procesu dydaktycznego. Pierwsza sesja panelowa zgromadziła autorów wydawnictwa Pearson Education. Tonya Trappe, Roger Gower i Peter Moore odkrywali przed uczestnikami tajniki tworzenia podręczników. Dużym zainteresowaniem cieszyła się prezentacja na temat motywacji. Roger Gower, wśród czynników wpływających na podnoszenie motywacji uczących się, zwrócił uwagę na coraz istotniejszą w tym względzie rolę międzynarodowych egzaminów. O testowaniu i egzaminach w zmieniającej się rzeczywistości mówił też Peter Moore. Ta zmieniająca się rzeczywistość nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w materiałach; trudno by w nich szukać poniższej wymiany zdań, dosyć typowej we współczesnych relacjach klient – sprzedawca:

A: Hi.

B: Hello

A: Okay.

B: Have you got a Reward card?

A: No, thanks.

B: Can you put in your PIN number?

Do you want any cash back?

A: No.

B: O.K. Thank you.

A: Thanks. Bye.

Uczestnicy konferencji mieli też okazję podyskutować na temat prawnych aspektów zarządzania szkołą językową oraz zapoznać się z systemem oceny i akredytacji szkół PASE – *Recognition Scheme*, jakiemu poddają się szkoły, które chcą otrzymać prestiżowy i elitarny znak PASE.

Jak widać z powyższego sprawozdania, tegoroczna konferencja obfitowała w treści. Kompetentni prelegenci, interesująca tematyka, interaktywna warsztatowa forma wielu prezentacji, ćwiczenia, analizy przypadku czy też psychologiczne testy to istotna wartość dodana. Znalazła ona odzwierciedlenie w ocenach kursu: 52% respondentów uznało program konferencji za dobry, a 43% za bardzo dobry. Równie

dobrze uczestnicy ocenili sposoby prezentacji, podkreślali praktyczne potraktowanie tematów przez wykładowców oraz obecność zagadnień użytecznych w codziennej pracy. W opinii wielu

uczestników pomysły i rozwiązania wypracowane w trakcie warsztatów mogą skutecznie usprawnić pracę w szkołach językowych.

(czerwiec 2005)

Inez Łuczywek¹⁾

Łódź

Wymiar europejski w edukacji Wizyta studyjna w Wielkiej Brytanii

W październiku 2003 r. przez tydzień, wraz z przedstawicielami Czech, Niemiec, Francji, Grecji, Holandii, Hiszpanii, Włoch i Turcji uczestniczyłam w wizycie studyjnej w Wielkiej Brytanii, zorganizowanej w ramach programu Socrates-Arion. Zadaniem wszystkich członków grupy było zapoznanie się z problematyką europejską w oświacie brytyjskiej, ale także wymiana doświadczeń o szkolnych systemach edukacji. Gospodarzami byli specjaliści ds. współpracy z zagranicą z Rady Hrabstwa Kent. Główne cele, jakie wytyczyli sobie członkowie wizyty to: wymiana poglądów nt. aspektów polityki edukacyjnej, ustalenie siatki międzynarodowych kontaktów, wyjaśnienie pojęcia *wymiar europejski*, określenie działań zmierzających do podniesienia świadomości nauczycieli nt. konieczności włączenia tego wymiaru do codzienności szkolnej.

Hrabstwo Kent liczy 1 350 000 mieszkańców i jest największe w Anglii. Jest w nim 12 okręgów z liczbą mieszkańców od 85 000 do 143 000. Dwa największe miasta to: Canterbury i Maidstone (łącznie jest 19 średnich i małych miast i 400 wsi). 3/4 budżetu hrabstwa jest przekazywane do Wydziału Edukacji i Bibliotek. Mimo, iż niektóre części hrabstwa należą do najbogatszych w Wielkiej Brytanii, to takie okręgi jak: Sevenoaks, Tunbridge Wells, Tonbridge, Kent Wschodni i Dover należą do najuboższych w kraju. Zarysowuje się wyraźna linia podziału między bogatym zachodem hrabstwa i ubogim wschodem. W celu podniesienia poziomu życia we wschodniej części tego obszaru, Rada Hrab-

stwa Kent opracowała plan strategiczny, w którym określiła zadania wytyczone dla Wydziału Edukacji i Bibliotek jako priorytetowe. Są to podniesienie standardów kształcenia, aktywna współpraca szkół, promowanie kształcenia ustawicznego oraz zwiększenie zaangażowania się środowisk lokalnych w proces dydaktyczny. Na przestrzeni ostatnich czterech lat opracowano również system wdrażania wymiaru europejskiego do szkół.

Pierwszym krokiem, jaki postawiła Rada Hrabstwa na drodze do osiągnięcia sukcesu, było i nadal jest, właściwe motywowanie nauczycieli do wprowadzania wymiaru europejskiego w swoich praktykach dydaktycznych. Władze oświatowe, chcąc osiągnąć lepszą jakość kształcenia, starają się również motywować uczniów do aktywnego uczestnictwa w realizacji zadań związanych z wymiarem europejskim w edukacji. Do współpracy ze szkołą są również, ku ich zadowoleniu, zaangażowani rodzice. Goszcząc w jednej ze szkół (Swadwells School) odbyliśmy spotkanie z rodzicami, którzy nie ukrywali zadowolenia z faktu, że ich szkole przygląda się międzynarodowa delegacja nauczycieli.

Przy motywowaniu powyższych grup, mocno akcentuje się naturalny sposób osiągania celów dydaktycznych, w odróżnieniu od narzuconych odgórnie wymagań, niekiedy nie mających wiele wspólnego z potrzebami ucznia, jego doświadczeniem życiowym i środowiskiem. Niezwykle dużą wagę przykładana się do nauczania języków obcych, a w szcze-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

gólności francuskiego i niemieckiego. Kształcenie w tym zakresie odbywa się w dużej mierze z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii informacyjnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ICT (*Information Communication Technology*). Wymiar globalny jest wprowadzany na wszystkich etapach kształcenia, począwszy od edukacji najmłodszych dzieci w wieku 4-5 lat, które już są objęte obowiązkiem szkolnym.



Wizytowane szkoły



Hextable Infant School

Pierwszą szkołą, którą odwiedziliśmy była *szkoła podstawowa z nauczaniem wczesnoszkolnym* Hextable Infant School. Uczęszczają do niej dzieci w wieku od 4 do 11 lat. Szkoła ukierunkowała swoje działania na problematykę międzynarodową. Taka zasada kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w szczegółowym opracowywaniu każdorazowo jednego tylko tematu dotyczącego wybranego państwa. Na przykład, dzieci układają z puzzli zabytki Paryża, które są podpisane prostymi słowami po francusku, lepią z plasteliny wieżę Eiffela, a na zajęciach muzycznych śpiewają piosenkę po francusku. Różnorodność ciekawych zajęć sprzyja twórczemu wyrażaniu przez dzieci własnych pomysłów związanych z poznawaniem nowego kraju. Nauczyciele zaś mają możliwość stosowania różnych metod i technik nauczania, również z wykorzystaniem komputerów. Każde dziecko może, na przykład, samo uczyć się dodawania, przez jednoczesne poznawanie zwierzątek. Klikając myszką wybiera rysunek zwierzątka i dodaje do innego, sumuje. Następnie koloruje rysunek, dodaje własne elementy i drukuje. Potem pod kierunkiem nauczycielki, dzieci opowiadają swoje obrazki, powtarzają działania i prezentują prace rówieśnikom.

Sala komputerowa dla maluchów, mini studia radiowe do słuchania i nagrywania bajek oraz indywidualizacja zajęć wg zainteresowań dzieci, wzbudziły zachwyty uczestników wizyty. Celem tych przedsięwzięć jest jak najdoskonalsze poznanie obcych tradycji, zwyczajów,

historii, literatury czy innego stylu życia. W czasie naszej wizyty w szkole mogliśmy obejrzeć wystawę o Afryce, przygotowaną przez dzieci i nauczycieli. Wcześniej gościem w szkole był mieszkaniec czarnego kontynentu, który opowiadał o tamtejszych zwyczajach, prezentował strój regionalny i uczył elementów tańca afrykańskiego.

Ten niezwykle naturalny, głównie przez zabawę, sposób poznawania świata obejmuje takie czynności, jak: malowanie, tańczenie, śpiewanie, prace ręczne, zbieranie fotografii, korespondencję elektroniczną, czytanie, pisanie czy spotkania z ludźmi z odległych krajów, a wszystko to ma również pomóc dzieciom w rozwijaniu podstawowych sprawności i umiejętności.



Dartford Grammar School

Następną odwiedzaną przez nas szkołą była *szkoła średnia ogólnokształcąca dla chłopców* Dartford Grammar School. Uczęszczają do niej uczniowie od 11 do 18 lat. Nauka odbywa się w dwóch etapach. Pierwszy (11-16 lat) kończy się egzaminami GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), popularnymi do 1988 r. *O-Levels (Ordinary Levels)*. Następnie ci, którzy zakwalifikują się i chcą kontynuować naukę, rozpoczynają drugi etap (16-18 lat) tym razem w klasach koedukacyjnych. Warto nadmienić, że naukę mogą tu kontynuować jedynie najlepsi – ci, którzy ukończą poprzedni etap kształcenia z co najmniej pięcioma egzaminami (uczeń wybiera dowolną liczbę przedmiotów) i najwyższymi ocenami, tj. A*, A lub B (w skali od A do G, przy zaliczających od A do C). Szkoła przygotowuje wszystkich uczniów do Międzynarodowej Matury (*International Baccalaureate*), która jest wymagana w wielu brytyjskich uczelniach i tym samym wprowadzana w licznych szkołach średnich. Końcowy egzamin GSCE, dawniej *A-Levels (Advanced Levels)*, musi obejmować co najmniej trzy przedmioty, jednak niewiele uczelni przyjmuje kandydatów tylko z trzema wynikami. Tu skala ocen jest od A do E, a niezaliczającymi są N i U. W Dartford Grammar School uczniowie nie uzyskują tych najniższych ocen.

Szkoła oferuje również duży wybór języków, w tym łacinę, a wszyscy nauczyciele uwzględniają tematykę europejską w swoich rozkładach

materiałów. W trakcie forum z uczniami klas maturalnych wyraźnie dało się zauważyć ich dużą odpowiedzialność za własny proces kształcenia, dojrzałość w podejmowaniu decyzji oraz entuzjazm dla szkolnego programu dydaktycznego.

Dartford Grammar School współpracuje z innymi szkołami, m. in. z pobliską szkołą podstawową, której dzieci zostały zaproszone na wystawę i cykl zajęć *Wise up 2 the World* (Poznaj prawdę o świecie). Projekt *Wise up 2 the World* jest międzyprzedmiotowy i międzynarodowy. Został utworzony z myślą o lepszym przygotowaniu młodego człowieka do życia bez uprzedzeń we współczesnym świecie i do nabrania większej pewności siebie w wielokulturowym społeczeństwie brytyjskim.

Szkoła niezwykle chętnie dzieli się swoimi doświadczeniami z innymi placówkami oświatowymi w Europie, a młodzież nawiązuje długotrwałe, kontakty międzynarodowe. Kadra pedagogiczna i władze lokalne oferują pomoc w organizacji obozów językowych i sportowych, których celem jest również podniesienie poziomu znajomości języków obcych. Do codzienności szkolnej należą wpisane do rozkładu zajęć, wyjazdy do Niemiec, Austrii i Francji. Koszty w dużej mierze pokrywają rodzice. Nieocenioną rolę w tworzeniu i podtrzymywaniu tych kontaktów, odgrywa także ICT.

▼ Centrum dydaktyczne Nausicca

W trzecim dniu pobytu pojechaliśmy do centrum dydaktycznego Nausicca we Francji. Jest to Francuskie Morskie Centrum Doświadczalne, usytuowane tuż przy plaży i nadmorskiej promenadzie. Dzięki wizycie poznaliśmy praktyczne sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej do badań najbliższego środowiska. Przy pomocy mikroskopów podłączonych do kamery i komputerów poznawaliśmy żywe organizmy tamtego akwenu, uczestniczyliśmy w zajęciach na ten temat w języku angielskim. Była to jedna z lekcji, jakie są prowadzone w Centrum dla młodzieży francuskiej, angielskiej czy z innych krajów europejskich. Podziwiając potężne akwaria z przepływającymi nad nami rekinami, zwiedzając ekspozycje, do złudzenia przypominające prawdziwe tropikalne plaże czy dno oceanu i oglądając różne wystawy, które przenosiły nas w następny

wiek, mieliśmy okazję obserwować życie fauny i flory nie tylko tamtejszego regionu. Osobiście doświadczyliśmy też, jak ogromną rolę odgrywa Eurotunel. Nausicca prowadzi zajęcia edukacyjne dla dzieci i młodzieży ze szkół francuskich, ale ma także kontakty partnerskie ze szkołami z hrabstwa Kent. Uczniowie angielscy w czasie jednego dnia mogą odbyć wspaniałe zajęcia w tym francuskim Centrum. Przejazd przez Kanał La Manche trwa jedynie trzydzieści minut i dlatego też, między innymi, młodzi Anglicy i Francuzi mogą szybko wymieniać swoje prace projektowe czy wykonane przez siebie pomoce dydaktyczne. Jadąc do Centrum zabraliśmy naszym minibusem prace plastyczne uczniów z Kent, przedstawiające angielskie wybrzeża klifowe, a od francuskich uczniów wzięliśmy, przygotowane w słojach, ekspozyty biologiczne zebrane na tamtejszej plaży. Wymiana prac opisanych w językach ojczystych, miała także służyć pogłębieniu znajomości tych języków przez rówieśników zagranicą.

W Centrum zademonstrowano nam dwujęzyczne możliwości wymiany doświadczeń, zasugerowano sposoby integrowania przedmiotów szkolnych oraz szukano odpowiedzi na pytania, jak uczyć przez działanie i jak przekraczać granice kulturowe między narodami. Nausicca jest otwarta na wszelkie formy współpracy z innymi krajami; pracownicy Centrum perfekcyjnie władają językiem angielskim. Ośrodek może zapewnić bazę noclegową i zorganizować kilkudniowy cykl zajęć dla każdej grupy szkolnej z krajów europejskich.

▼ Swadelands Specialist School and Sports College

Byliśmy również gośćmi w szkole średniej (*szkoła podstawowa drugiego stopnia, liceum profilowane i kolegium sportowe*) – Swadelands Specialist School and Sports College. Szkoła ta, mimo iż znajduje się w niewielkiej miejscowości, jest znana w regionie jako doskonałe centrum kształcenia. Cztery lata temu stała na granicy bankructwa i groziło jej zamknięcie. Nowy dyrektor, Caroline Kenney, zreorganizowała ją i dziś jest to dobrze prosperująca i dynamicznie rozwijająca się placówka oświatowa, do której trudno się dostać, a uczęszczają do niej nawet uczniowie z odległych terenów. Kształce-

nie odbywa się tu w trzech etapach. Pierwszy to kontynuacja nauki po szkole podstawowej pierwszego stopnia, chodzą tu dzieci w wieku 10, 11 i 12 lat (klasa 7, 8 i 9). Drugi etap obejmuje dzieci w wieku 13 i 14 lat (klasa 10 i 11). Ten etap kończy się egzaminem państwowym, wspomnianym wcześniej GCSE, z przedmiotów ogólnokształcących lub GNVQ (*General Vocational Qualification*), z przedmiotów zawodowych w zakresie podstawowym, takich jak: biznes, rekreacja, turystyka, ICT czy opieka społeczna i zdrowotna. Trzeci etap obejmuje dzieci w wieku 15 i 16 lat (klasa 12 i 13) i kończy się również egzaminami państwowymi GCSE lub GNVQ, lecz na poziomie średnio zaawansowanym. Po tym etapie kształcenia najlepsi uczniowie wybierają trzyletni kurs przygotowujący do ww. egzaminów na poziomie zaawansowanym. Uczeń może pozostać w szkole rok dłużej, jeżeli uważa, że nie jest jeszcze wystarczająco dobrze przygotowany do egzaminów na poziomie średnim. Dodatkowy rok w szkole może wybrać również uczeń, który chce poprawić swój wynik na egzaminie GCSE z matematyki lub angielskiego.

Obowiązek szkolny trwa w Anglii do 16 roku życia. Niestety, aż 30% dzieci w Wielkiej Brytanii nie kontynuuje nauki, co jest bolączką tamtejszego rządu, który podejmuje różne kroki w celu zmniejszenia owego wskaźnika. Zupełnie inna jest sytuacja w Swadlands, gdzie naukę po 16 roku życia kontynuuje ponad 65% uczniów. Wybierają one program rozszerzony na poziomie *A-level*, który przygotowuje ich do egzaminów maturalnych z takich przedmiotów, jak: matematyka, angielski, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia, wychowanie fizyczne, media, sztuka czy taniec lub do egzaminów zawodowych na poziomie zaawansowanym. Jeżeli absolwent nie ubiega się o przyjęcie na uniwersytet, może kontynuować naukę w tamtejszym kolegium sportowym. Studenci mają praktyki z młodszymi uczniami z tej samej szkoły. W kolegium można wybrać następujące dyscypliny: lekkoatletykę, piłkę nożną, rugby, siatkówkę, koszykówkę i pływanie. Niezależnie od tego obowiązkowe są zajęcia z jazdy konnej i coroczne obozy narciarskie w Alpach.

Szkoła ma szerokie kontakty partnerskie, ukierunkowane głównie na wspólne programy międzynarodowe. W najbliższej przyszłości stanie się również centrum szkoleniowym dla nauczycieli.

Dziś szkolna codzienność to liczne nagrody, krajowe i międzynarodowe, wizyty zagranicznych gości, wymiany uczniów i kadry pedagogicznej z całej Europy. Łatwość nawiązywania takich kontaktów wynika m. in. z faktu, iż w szkole młodzież ma do wyboru pięć języków: francuski, niemiecki, hiszpański, portugalski i pakistański (ten ostatni, ze względu na uczęszczające do szkoły dzieci emigrantów). ICT szeroko stosowana na wszystkich przedmiotach, a szczególnie na lekcjach języków obcych, znacznie ułatwia i umożliwia podtrzymywanie tych kontaktów i nieustanne tworzenie nowych.

Regulaminy szkolne są dosyć surowe. W szkole obowiązuje mundurek (tak, jak w większości szkół). Dziewczętom nie wolno nosić okazałej biżuterii ani mieć makijażu, manikiur może być wykonany jedynie przezroczystym lakierem. Dziewczęta nie mogą chodzić w butach na wysokim obcasie. Wszystkie te wymagania, jak i to, że uczeń może pisać tylko kolorem niebieskim lub czarnym, są zapisane w statucie szkoły.

W czasie całego dnia pobytu w szkole opiekowały się mną, i moją koleżanką z Tych, dwie bardzo dobre uczennice z klasy 13. Jedna z nich mówiła, że w tym roku ma ogromnie dużo pracy, gdyż zależy jej na utrzymaniu się w szkole w następnym etapie kształcenia, tj. na poziomie *A-level*. Niezależnie od kształcenia ogólnego, uczniowie muszą też wykonywać prace dyplomowe. Nasza „przewodniczka” pokazała nam swoją – podświetlany stolik okolicznościowy i wielkie malowidło na blejtramicie przedstawiające wieżę Eiffela.

Typowy rozkład zajęć jednego dnia, który jest niemal identyczny w większości szkół angielskich jest następujący:

- 08.15 – 08.45 Klub odrabiania pracy domowej (nieobowiązkowy)
- 08.45 dzwonek ostrzegawczy przed lekcjami
- 08.50 – 09. 00 Rejestracja i apel²⁾
- 09.00 – 09.50 Blok 1

²⁾ Zwróćmy uwagę, iż sprawdzanie obecności odbywa się centralnie (nie w salach lekcyjnych) dwa razy w ciągu dnia, codziennie też przed lekcjami (lub przy drugiej rejestracji) jest apel.

09.50 – 10.40 Blok 2
10.40 – 10.55 Przerwa
10.55 – 11.45 Blok 3
11.45 – 12.35 Blok 4
12.35 – 13.25 Przerwa obiadowa
13.20 dzwonek ostrzegawczy przed lekcjami
13.25 – 13.45 Rejestracja
13.45 – 14.35 Blok 5
14.35 – 15.25 Blok 6
15.25 – 16.25 Klub odrabiania pracy domowej
(nieobowiązkowy)

Tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych dla nauczyciela wynosi 25, a zarabia on około 13–14 tys. funtów rocznie.

▼ The Invicta Grammar School

W ostatnim dniu roboczym odwiedziliśmy dwie szkoły. Jedną z nich było *liceum ogólnokształcące* The Invicta Grammar School. Szkoła specjalizuje się w marketingu i przedsiębiorczości. Wymiar globalny jest wprowadzany przez stosowanie elementów handlu zagranicznego i stosunków międzynarodowych oraz ICT. Są to przedmioty szczególnie ważne w tej szkole. Inne również uwzględniają treści międzynarodowe, dotyczące nie tylko krajów Unii Europejskiej.

Rozumienie i tolerancja innych kultur, a także nauka języków obcych są wysuwane na pierwsze miejsce w programach nauczania. Oprócz takich języków jak francuski, niemiecki i hiszpański, w szkole można uczyć się włoskiego, japońskiego i łańskiego. Utrzymywane są partnerskie kontakty z Kanto International School w Tokio, Towson University w USA, Kopernikus Gymnasium w Niemczech, a także ze szkołami Hiszpanii, Szwajcarii, Danii, Francji i Włoch. W różnych latach nauki uczniowie spędzają rok, semestr lub kilka tygodni zajęć w tychże ośrodkach. Przyjmują też na podobnych zasadach uczniów z zaprzyjaźnionych szkół. Szkoły opracowują wspólne, międzynarodowe programy nauczania, którymi wymieniają się. W planie pracy uwzględniono również działalność charytatywną dla nauczycieli i uczniów w Bukareszcie.

Każdego roku w szkole odbywa się międzynarodowe forum uczniów z dwudziestu krajów, którzy przez tydzień uczestniczą w zajęciach w Maidstone, a kolejne siedem dni spędzają

w zaprzyjaźnionej szkole w Niemczech. Invicta Grammar School należy bowiem do powstałej w 1997 r. grupy Szkół Świata (*World School*). W tej chwili członkami są szkoły z 23 krajów: Australii, Chin, Kamerunu, Kanady, Finlandii, Indonezji, Japonii, Korei, Makao, Malezji, Niemiec, Nowej Zelandii, Portugalii, Republiki Południowej Afryki, Rumunii, Rosji, Singapuru, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Szwecji, Tajlandii, Tajwanu, Wielkiej Brytanii i Włoch. Szkoda, że wśród uczniów uczestniczących w Forum nie było Polaków, nie wszystko jest jednak stracone, bowiem World School zaprasza inne niezrzeszone kraje do współpracy. Koordynatorem w szkole ds. międzynarodowych jest powołany tylko w tym celu wicedyrektor – nauczyciel języka obcego. Nieocenioną zaletą kontaktów, powstałych w ostatnich latach w Invicta Grammar School, jest łatwość z jaką uczniowie poznają inne kultury i zdobywają niepowtarzalne doświadczenia życiowe.

▼ Boughton Monchelsea Primary School

Boughton Monchelsea Primary School to mała, *wiejska szkoła podstawowa*, w której edukację rozpoczynają czterolatki. Z wielką ciekawością słuchają one historyjek napisanych i nadesłanych przez ich rówieśników z odległych krajów. Do dyspozycji dzieci i nauczycieli jest doskonale wyposażona w monitory LCD sala komputerowa. Tak tu, jak i we wszystkich innych odwiedzanych szkołach, nauczyciele używają laptopów, które są pobierane z pokoju nauczycielskiego przed lekcjami. W każdej sali lekcyjnej znajduje się rzutnik komputerowy. Nauczyciele wykorzystują materiały zapisane na twardym dysku lub foliogramach, uczniowie dostają jedynie kserokopie z ćwiczeniami. Wszystkie podręczniki przedmiotowe uczniowie przechowują w szkole. Do nauki literatury mają jedynie wypisy z tekstami. Teorii uczą się na lekcjach (literatura jest omawiana według gatunków), w domu piszą wypracowania, choć i te w dużej mierze są pisane w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Przeglądając zeszyty uczniów, zauważyłam, że w uwagach nauczyciela jest najpierw sporo pochwał, a dopiero później

sugestie, jak można zmienić pewne fragmenty pracy, bądź poprawić niezręczny styl czy inaczej wyrazić daną myśl. Każda taka uwaga kończyła się słowami zachęty do dalszej pracy.

Wracając do opisu tej maleńkiej, starej szkoły angielskiej w stylu kościółka parafialnego – na każdym kroku byliśmy w niej zaskakiwani jakimś udoskonaleniami technicznymi. W budynku znajdował się również basen. Nauka pływania jest objęta programem obowiązkowym w brytyjskim systemie edukacyjnym. Aby jednak nie zapominać o czasach minionych, w budynku znajduje się również szkolne muzeum – z wielkim drewnianym liczydłem, ławką z kałamarzem i drewnianą tablicą na nogach, po której kiedyś pisało się kredą. Obraz ten, niczym wyjęty z powieści Marka Twaina *Przygody Tomka Sawyer*a, przypomniał uczestnikom wizyty lata dziecięce. Dziś zniknęły już ze szkół angielskich, tzw. *blackboards*, a zastąpiły je *whiteboards*, zamiast kredy używa się kolorowych pisaków.



Podsumowanie

Wszyscy uczestnicy spotkania – a byli to w większości nauczyciele języka angielskiego i doradcy metodyczni z Węgier, Francji, Holandii, Hiszpanii i Polski³), zgodnie doszli do wniosku, iż działania, które należy upowszechnić w naszych krajach to właśnie: wykonywanie

międzynarodowych projektów drogą elektroniczną, wprowadzanie popularnej tematyki do programów szkolnych, z uwzględnieniem wykorzystania znajomości języków obcych, organizowanie wymian, tak uczniowskich, jak i nauczycielskich oraz tworzenie międzynarodowych materiałów dydaktycznych. Jednym z celów naszego międzynarodowego spotkania było utworzenie sieci promowania i pogłębiania wymiaru europejskiego w szkolnych systemach edukacyjnych reprezentowanych krajów.

Cel ten został osiągnięty, choć wymiar europejski powinien być mocniej akcentowany w naszym systemie kształcenia, gdyż jest to ta rzeczywistość, w której będą żyć polskie dzieci.

Dla zainteresowanych współpracą z zagranicą podaję adresy internetowe wymienionych szkół, które z chęcią nawiążą kontakty z polskimi szkołami;

www.swadelends.kent.sch.uk

www.boughton-monchelsea.sch.uk

www.invicta.sch.uk

www.boughton-monchelsea.sch.uk

www.world.school.com

www.nausicaa.fr

(czerwiec 2004)

³⁾ Na uwagę zasługuje fakt, iż w tych krajach (z wyjątkiem Polski) każda szkoła ma swojego metodyka w zakresie danego przedmiotu, niezależnie od tego, koordynatora do spraw międzynarodowych a w szkole średniej doradcę zawodowego.

Anna Gorczyńska¹
Chełm

O nauczaniu języków w szkołach średnich – seminarium Rady Europy

W numerze 6/2004 *Języków Obcych w Szkole* znalazły się artykuły „Ewolucja w polityce językowej Unii Europejskiej” oraz „Action Plan – Plan działania Komisji Europejskiej dotyczący promowania nauki języków obcych oraz

różnorodności językowej w latach 2004-2006”, opisujące działania zarówno Rady Europy, jak i Unii Europejskiej w dziedzinie nauczania języków obcych. Szczególnie ważną dla nauczycieli działalnością Rady Europy jest organizowanie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Chełmie.

różnego typu szkoleń. Proponowane przez tę instytucję warsztaty i seminaria mogą zainteresować między innymi nauczycieli historii, WOS-u oraz języków obcych. Na stronie internetowej: [www.coe.int/T/E/Cultural Co-operation/ education/ Teacher_training/](http://www.coe.int/T/E/Cultural%20Co-operation/education/Teacher_training/) można znaleźć aktualne informacje o planowanych konferencjach, seminariach, warsztatach i warunkach uczestnictwa w tych formach doskonalenia.

W styczniu bieżącego roku miałam okazję uczestniczyć w jednym z takich seminariów, zatytułowanym *The challenge of modern foreign languages (MFL) in secondary education*, które odbyło się w Stratford-upon-Avon. Celem seminarium było:

- ▶ przedstawienie celów i założeń programu nauczania współczesnych języków obcych w Anglii,
- ▶ dyskusja na temat podobieństw i różnic w podejściu do nauczania języków obcych w krajach poszczególnych uczestników konferencji,
- ▶ przedstawienie różnych źródeł informacji pomocnych w nauczaniu języków obcych,
- ▶ podzielenie się doświadczeniami z ciekawych inicjatyw i sposobami motywowania uczniów,
- ▶ zaprezentowanie różnych sposobów oceny uczniów,
- ▶ zapoczątkowanie współpracy między uczestnikami konferencji.

W seminarium wzięło udział 35 uczestników z 22 krajów Europy. W trakcie spotkania mieliśmy możliwość zarówno uczestniczenia w wykładach, dyskusowania nad różnorodnymi rozwiązaniami edukacyjnymi stosowanymi w różnych krajach, jak i odwiedzenia kilku szkół angielskich, w których obserwowaliśmy lekcje języków obcych.

Zapoznaliśmy się z edukacyjnymi problemami, z jakimi borykają się Brytyjczycy. Należą do nich między innymi brak motywacji do nauki języków obcych (Brytyjczycy sądzą, że w każdym kraju można znaleźć ludzi mówiących po angielsku), słabsze rezultaty nauczania, szczególnie dotyczące sprawności mówienia, niewielka liczba godzin przeznaczanych na naukę języków obcych, słabsze rezultaty osiągnięte przez chłopców niż przez dziewczęta oraz niewielka liczba młodzieży wybierającej języki obce jako

przedmioty kontynuowane do końca nauki obowiązkowej, kończącej się egzaminami GCSE.

W jaki sposób Brytyjczycy próbują sobie radzić z tymi problemami? Otóż na początek poszerzono ofertę nauczanych języków obcych o języki: niemiecki, hiszpański, włoski, rosyjski, chiński i japoński w stosunku do pierwotnej oferty języka francuskiego. Zapoczątkowano również szeroko zakrojoną współpracę nauczycieli wszystkich języków obcych w poszczególnych szkołach mającą na celu motywowanie uczniów do nauki różnych języków. Następnie zaproponowano nauczanie języków ojczystych mniejszości etnicznych, np. arabskiego, urdu, pendżabskiego czy bengali, jako języków obcych w miejscowościach, w których występuje takie zapotrzebowanie. W wielu szkołach zdecydowano się na podziały uczniów uczących się języków według ich umiejętności, a zdolniejszym językowo zapewniono możliwość uczenia się dodatkowych języków. Aby zwiększyć motywację do nauki, położono nacisk na międzynarodowe wymiany uczniów i zatrudnianie asystentów językowych. Dla uczniów szkół zawodowych wprowadzono większy wybór specjalistycznych kursów języków obcych kładących nacisk na konkretne potrzeby danego zawodu. Szkoły zobowiązano do współpracy z lokalnym biznesem pod kątem nauczania uczniów takich języków, które dawałyby jak największe korzyści ekonomiczne w danym regionie, jednocześnie zabiegając o sponsorowanie niektórych przedsięwzięć.

Brytyjczycy odnoszą duże sukcesy w upowszechnianiu technologii informacyjnych w szkołach. W wielu placówkach oświatowych nauczyciele już zostali wyposażeni w laptopy, a sale lekcyjne w rzutniki komputerowe, w innych takie udogodnienia są planowane w najbliższym czasie. Ale największe wrażenie zrobił na uczestnikach konferencji projekt pilotażowy prowadzony w Shireland Language College w Smethwick. Jest to państwowa szkoła średnia, do której uczęszcza 900 uczniów w wieku od 11 do 19 lat, z których około 80% pochodzi z rodzin mniejszości etnicznych. Kosztem dużych nakładów finansowych, poniesionych przez państwo, wszystkie sale lekcyjne zostały wyposażone w interaktywne tablice połączone z komputerami (interaktywna tablica działa tak jak ekran

komputera, tylko zamiast myszki reaguje ona na dotyk ręki), wszyscy nauczyciele zostali wyposażeni w laptopy i wszyscy (!!!) uczniowie otrzymali komputery do domu z możliwością korzystania z Internetu. Zatrudniono kilku nauczycieli tylko i wyłącznie do przygotowywania ćwiczeń, wykorzystujących tablice interaktywne na potrzeby konkretnych klas i przedmiotów. Oprócz tego wiele sal do nauki różnych przedmiotów zostało wyposażonych w kilkanaście komputerów, umożliwiając w ten sposób szeroki dostęp do technik komputerowych w nauczaniu dowolnego przedmiotu. W godzinach popołudniowych sale szkolne i sprzęt komputerowy są wykorzystywane do prowadzenia kursów językowych dla wszystkich chętnych mieszkańców tej społeczności. Projekt jest ściśle monitorowany przez władze oświatowe, a w ciągu najbliższych lat będą porównywane wyniki egzaminów końcowych osiągane przez uczniów tej szkoły z wynikami uczniów, uczęszczających do szkół tradycyjnych.

Tak łatwego i szerokiego dostępu do nowoczesnych technologii możemy odwiedzonej szkole na razie tylko pozazdrościć. Pozostali uczestnicy konferencji zgodnie stwierdzali, że w ich szkołach komputery są dostępne głównie na lekcjach informatyki – nauczyciele innych przedmiotów muszą o ten dostęp zabiegać. Najlepszą sytuację w tym zakresie miała koleżanka z Trenczyna na Słowacji, w której szkole każda grupa przedmiotów ma do dyspozycji jedną

pracownię internetową wyłącznie dla swoich potrzeb, dostępną bez ograniczeń.

Wszyscy nauczyciele uczestniczący w seminarium zostali proszeni o przybliżenie działalności Rady Europy w swoich krajach, tak by była ona znana jak najszerszemu gronu obywateli państw, będących jej członkami.

Uważam, iż dzięki uczestnictwu w seminarium *The challenge of modern foreign languages (MFL) in secondary education* zdobyłam wiedzę bardzo przydatną w mojej pracy zawodowej jako nauczycielki języka obcego. Z jednej strony doświadczenia wyniesione z zajęć, wizyt w szkołach brytyjskich, dyskusji i wymiany poglądów z nauczycielami języka angielskiego z innych krajów, należących do Rady Europy z pewnością znacznie wpłyną na dalszą pracę z młodzieżą²⁾ i zaowocują współpracą z krajami jednoczącej się Europy. Z drugiej strony przekazywanie zdobytych informacji członkom lokalnego środowiska uzmysłowi im, jak ważne są działania tej instytucji i w jaki sposób mogą wykorzystać wiedzę o Radzie Europy w swojej pracy zawodowej. Ponadto przekazanie moim koleżankom i kolegom zdobytych informacji na temat Rady Europy zwiększy świadomość naszego środowiska o formach działalności tej instytucji i sposobach wykorzystania tej wiedzy w pracy z młodzieżą.

(kwiecień 2005)

²⁾ Patrz: s. 68 w tym numerze.

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI



- ▶ Eurydice (2005), *Citizenship Education at School in Europe*, Belgium: Eurydice European Unit Brussels.
- ▶ Eurydice (2005), *Kompetencje kluczowe*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- ▶ Eurydice (2005), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004 /05*, Belgium: Eurydice European Unit Brussels.
- ▶ Małgorzata Dzieduszycka, Alex di Meo (2005-wyd.II), *Idiomy angielskie – słownik*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Biruta Markuza-Białostocka, Alina Wójcik (2005-wyd.II), *Mini rozmówki litewskie*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Zbigniew Landowski (2005-wyd.I), *Jak to powiedzieć po ukraińsku-rozmówki i słownik*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.



WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

Kierowanie zmianą w szkole

Nowy sposób myślenia i działania

Danuta Elsner

Celem publikacji jest udzielenie pomocy osobom kierującym zmianą w szkole przez dostarczenie im wspomagającej ten proces wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz zachęcenie do rozwijania własnej wiedzy refleksyjnej. Ta ostatnia, będąca rezultatem przemyśleń nad konkretną zmianą, ma podstawowe znaczenie dla efektywności wszelkich poczynań kierowniczych. Nie znajdzie się jej w żadnym podręczniku, nie wyniesie też ze szkolenia.

Tak sformułowanemu celowi służy zarówno książka, jak i dołączone do niej elektroniczne narzędzie do kierowania zmianą o nazwie KOMPAS, pomagające w sprawnym przejściu przez proces zmiany i w osiągnięciu sukcesu. Obydwie części publikacji uzupełniają się. Wiedza teoretyczna przeplata się z praktyczną. Podano wiele przykładów, sugestii oraz ćwiczeń i pytań.

Publikacja jest adresowana do wielu grup odbiorców. Przede wszystkim do dyrektorów szkół, którzy zwykle odgrywają rolę lidera zmiany.



Nauczanie przyrody

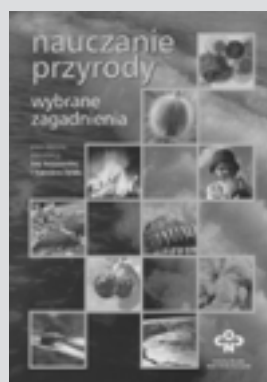
wybrane zagadnienia

praca zbiorowa pod redakcją

Ewy Arciszewskiej i Stanisława Dylaka

Publikacja jest zbiorem tekstów dotyczących nauczania przyrody w szkole podstawowej, w klasach IV–VI. Przedmiot ten jest jednym z trudniejszych, zarówno w zakresie materiału nauczania, jak i założeń realizacyjnych. Ma on integrować wiadomości z kilku przedmiotów (biologia, chemia, fizyka, geografia) oraz inspirować uczniów do działalności badawczej.

Książka jest skierowana przede wszystkim do tych nauczycieli przyrody, którzy chcą usprawnić swoją pracę, a także inicjować współpracę w gronie nauczycielskim. Czytelnik znajdzie tutaj zarówno określone koncepcje teoretyczne, jak i przykłady dobrej praktyki.





Dorota Kwiatkowska¹⁾

Łęczna

Matrix Pre-Intermediate²⁾ – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych

Przystępując do wyboru podręcznika każdy z uczących kieruje się swoim indywidualnym zestawem kryteriów. Wszyscy poszukujemy ciekawego materiału językowego, aktualnych tekstów do słuchania i czytania, przyciągających uwagę naszą i potencjalnego ucznia, ciekawej oprawy graficzno-edytorskiej, obudowy podręcznika w pomoce, lecz również szukamy tych kilku elementów, które w naszym subiektywnym wyobrażeniu są standardem.

We wrześniu 2003 r. po konsultacji z koleżanką, pracującą wcześniej z *Matrix Pre-Intermediate*, zdecydowałam się na jego wybór do klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego z rozszerzonym programem języka angielskiego i polskiego. Analizując wstępnie treść i strukturę podręcznika dostrzegłam w nim elementy, które pokrywały się z moimi przyzwyczajeniami metodycznymi.

- ▶ Podział treści na duże kilkulecyjne rozdziały, spójnie skoncentrowane wokół jednego tematu.
- ▶ Brak zapisów tekstów nagrań do słuchania. W kształceniu sprawności rozumienia słuchanego tekstu jest to w polskich realiach wyjście optymalne; niekiedy jedyna szansa, by polscy uczniowie słuchali, a nie czytali.
- ▶ Sensowny zeszyt ćwiczeń; utrwalający zawartość leksykalną i gramatyczną, ćwiczący sprawności z lekcji; idealnie skorelowany z podręcznikiem, tak by uczeń nie zniechęcał się wykonując samodzielnie pracę domową.

- ▶ Materiały dodatkowe umożliwiające uczniom powtórzenie partii materiału. Rzeczą niezbędną w moim odczuciu jest zestawienie leksykalne po każdym rozdziale, co pomaga w sprawdzeniu i utrwaleniu określonej porcji słownictwa.

Przystępując do pracy z nowym podręcznikiem, zdecydowałam poddać go weryfikacji, obserwując i analizując jego zalety i wady w ciągu roku szkolnego 2003/2004. Moim zamierzeniem była analiza dotycząca realizacji funkcji językowej, realioznawczej i sprawnościowej w strukturze podręcznika. Zdecydowałam się również poprosić uczniów o wyrażenie opinii na temat *Matrixa* w anonimowej ankiecie.

▼ Funkcja językowa

Matrix Pre-Intermediate leksykalnie wpisuje się w wymagania z katalogu tematów nowej matury: podróżowanie i turystyka, praca, czas wolny, nauka, technika, komunikacja językowa, elementy wiedzy o krajach obszaru językowego. Dziesięć rozdziałów podręcznika prezentuje kolejno tematykę maturalną. Leksyka jest omawiana w kontekście czytanych bądź słuchanych tekstów, często uczniowie są także proszeni o analizę słownictwa w kategoriach gramatycznych. Sekcja *Word Focus* z kolei utrwała zawartość leksykalną po każdym rozdziale; dodatkowo uczniowie powtarzają słownictwo korzystając z *Wordlists* na końcu książki.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Zamoyskiego w Łęcznej.

²⁾ Kathy Gude, Michael Duckworth, Danuta Gryca (2002), *Matrix Pre-Intermediate*, OUP.

Gramatyka *Matrixa Pre-Intermediate* to zagadnienia znane uczniom z poprzednich lat nauki języka. Celem tej części podręcznika jest raczej powtórzenie niż uczenie czegokolwiek od podstaw. W związku z tym powtarzane są w dosyć szybkim tempie (po dwa w każdym rozdziale) czasy gramatyczne, czasowniki modalne, stopniowanie przymiotników, przysłówków, formy gerundialne, I i II okres warunkowy, strona bierna i mowa zależna.

Podstawą nauki struktur gramatycznych jest zawsze tekst ze starannie dobranymi przykładami, na podstawie których uczniowie tworzą reguły. Podany kontekst ułatwia zrozumienie zagadnień gramatycznych i urealnia ich użycie, zachęca również do ich wykorzystania w celu generowania nowych tekstów w języku obcym.

Oceniając zawartość leksykalno-gramatyczną podręcznika zauważa się logikę i konsekwencję w prezentacji omawianego materiału. Chwilami miałam jednak wrażenie, że niektóre ćwiczenia są zbyt oczywiste, wręcz banalne. Analizując ten problem z pewnej perspektywy, po roku pracy z *Matrixem*, dochodzę do wniosku, iż ta pozorna łatwość pozwoliła uczniom poczuć się pewniej i w sposób bardziej naturalny skupić się na ćwiczeniu sprawności a nie na poszukiwaniu odpowiedniego słowa czy struktury gramatycznej. Poza tym podręcznik, który sprawia wrażenie łatwego, dodatkowo motywuje pozytywnie do nauki.

▼ Funkcja realizacyjna

Matrix Pre-Intermediate to duża dawka treści kulturowych. Realia życia codziennego krajów angielskiego obszaru językowego są obecne w każdym rozdziale podręcznika w części *Culture focus* – z tekstami dotyczącymi brytyjskiej kultury, języka, filmu, ale również materiałami o innych krajach anglojęzycznych: na temat wakacji w Stanach, życia na Alasce, parków narodowych w RPA czy życia w Australii.

Niezwykle ciekawa w tym podręczniku jest również systematyczna prezentacja literatury anglojęzycznej w postaci działu *Reading for pleasure*, zawsze kończącego moduł z możliwością odtworzenia tekstów z kasy. Są to dłuż-

sze porcje słuchanego i czytanego materiału językowego, który sprawia pewne trudności – jak większość tekstów literackich – nie tyle jednak trudności językowe, co właśnie dotyczące niezajomości realiów (elementów historii, tradycji czy realiów życia codziennego). Przy okazji słuchania każdego z tych tekstów zauważałam ogromne zainteresowanie uczniów i skupienie podczas odtwarzania nagrań, co wydaje się zrozumiałe – uczniowie lubią, gdy im się czyta, tym bardziej doceniają profesjonalne odczytanie tekstu literackiego.

Poza realiami, problemem było również odczytanie metatekstowych informacji, takich jak ironia, sarkazm, podtekst, niedopowiedzenie. Tym bardziej teksty tego typu są potrzebnym ćwiczeniem, ale w wersji idealnej mogłyby być jednak wprowadzone krótkim ćwiczeniem typu *warm-up*, tak by przybliżyć uczniom tło literackie: autora, gatunek, okres literacki. W klasie ze zwiększoną liczbą godzin języka angielskiego tygodniowo, nauczyciel może poświęcić jedną lekcję na *Reading for pleasure*, lecz w wersji książkowej brakuje tam ćwiczeń wprowadzających, przybliżających autora tekstu, kontekst literacki itd.

Kilka razy w obrębie całego podręcznika pojawiają się *Soundbites*, krótkie ćwiczenia z piosenką na kasecie. O ile wszyscy lubimy tego typu przerywniki, zmieniające całkowicie tempo pracy na lekcji, ożywiające, rozluźniające atmosferę, o tyle w przypadku *Matrixa* (porównując je na przykład z *Headwayem*³⁾) obawiam się, iż nie są one zbyt atrakcyjne muzycznie. Oczywiście ich pojawienie się jest uzasadnione tematycznie i leksykalnie, lecz to, co zostało zaprezentowane, często wywoływało uśmiechy na twarzach. „*Nie ta epoka, nie te klimaty*” – mówili uczniowie. W rezultacie pojawiała się rezerwa z ich strony i sugestia, by coś razem zaśpiewać, musiała być bardzo silnie argumentowana.

▼ Funkcja sprawnościowa

W jednym z materiałów reklamowych *Matrix* był prezentowany jako podręcznik odzwierciedlający podstawowe założenia nowej matury: od wiedzy do umiejętności. Zasada ta jest bardzo wyraźnie realizowana w obrębie

³⁾ Lia i John Soars (1995), *Headway*, OUP.

czterech sprawności językowych: czytania, słuchania, mówienia i pisania. Każdy rozdział rozpoczyna się od tekstu do czytania z ćwiczeniami zbliżonymi do maturalnych, gdzie uczniowie ćwiczą *skim* lub *scan reading*, jednocześnie mają możliwość sprawdzania się w zadaniach maturalnych, takich jak: dobieranie tytułów do akapitu, prawda/fałsz, tekst wyboru itd.

Podobna sytuacja dotyczy słuchania, gdzie na jednej oddzielnej stronie podręcznika są najczęściej dwa zadania typu maturalnego. Po nich pojawiają się ćwiczenia fonetyczne lub leksykalne. *Listening* w każdym rozdziale *Matrixa* to bardzo przyjemna lekcja dla nauczyciela, uczniowie pracują samodzielnie, sprawdzają swe umiejętności słuchania a nie rozpraszają się analizując nową leksykę. Co więcej, poziom trudności słuchanych tekstów jest sensowny, nie nastroją one uczniów większych trudności a dodatkowo motywują.

Kolejną sekcją podręcznika jest mówienie. Tu zawsze pojawia się jakiś materiał bodźcowy, najczęściej z kasy, na podstawie którego uczniowie są proszeni o rozmowę w parach – czasami jest to dyskusja. Typowe polecenia zawierają gotowy scenariusz rozmowy, pewnego rodzaju schemat, jednocześnie są podawane użyteczne zwroty, frazy, gotowe fragmenty zdań. Poza tym podręcznik jest kolorowy, ze zdjęciami i ilustracjami – zawiera więc dużo materiału stymulującego. W innych częściach podręcznika, w różnych ćwiczeniach uczniowie też rozmawiają w parach i odpowiadają na pytania.

Matrix Pre-Intermediate to podręcznik na poziomie niższym średnio zawansowanym stąd pisanie to głównie ćwiczenia typu krótki i dłuższy formuły: pocztówka, ogłoszenie, notatka, list prywatny, oficjalny, e-mail. Przed zadaniem otwartym uczniowie wykonują serię ćwiczeń według zasady: *presentation, practice* i *production*. Dodatkowym wzmocnieniem sprawności pisania są zadania w zeszytach ćwiczeń.

Sprawności językowe w podręczniku *Matrix* są prezentowane w sposób klarowny i bardzo konsekwentny. W obrębie każdego rozdziału są to najpierw czytanie, słuchanie, mówienie i na końcu pisanie; kolejność sprawdzająca się w praktyce. Poza tym skorelowanie typu zadań z wymaganiami maturalnymi jest dodatkowym atutem książki.

Ewaluacja podręcznika – Ankieta przeprowadzona wśród uczniów

Po skończeniu *Matrixa Pre-Intermediate* poprosiłam uczniów o wyrażenie swoich opinii w anonimowej ankiecie na jego temat. Wzięło w niej udział dwudziestu pięciu uczniów – grupa reprezentatywna, bo klasa liczyła dwadzieścia siedem osób. Pytania ankiety dotyczyły zalet i wad podręcznika oraz próby oceny jego zawartości w sześciostopniowej skali szkolnej. Uczniowie pozytywnie ocenili *Matrixa*, średnia ocena jest bliska czwórki – 3,96. Dla zachowania właściwych proporcji wydawało mi się istotne nie tylko wymienienie zalet i wad podręcznika, lecz również pokazanie, jak dużo osób je wskazywało, stąd liczba punktów obok każdego z podpunktów niżej.

Zdaniem uczniów zalety podręcznika to:

- ▶ słownik na końcu książki (12 pkt.),
- ▶ ciekawe teksty (teksty o kulturze, obyczajach) (9 pkt.),
- ▶ szata graficzna: kolorowe zdjęcia, dużo obrazków, ładna okładka (6 pkt.),
- ▶ zestawienia na końcu książki (3 pkt.),
- ▶ dużo gramatyki z przykładami (3 pkt.),
- ▶ ćwiczenia z kasy (2 pkt.),
- ▶ podzielenie rozdziałów na sprawności językowe (2 pkt.),
- ▶ dużo ćwiczeń (2 pkt.),
- ▶ rozdziały o konkretnych tematach (1 pkt.),
- ▶ przejrzystość (1 pkt.),
- ▶ zaawansowany słownik (1 pkt.),
- ▶ teksty piosenek (1 pkt.).

Lista wad jest znacznie krótsza:

- ▶ wszystko po angielsku (10 pkt.),
- ▶ mało ćwiczeń gramatycznych (5 pkt.),
- ▶ monotonna (5 pkt.),
- ▶ mało ćwiczeń do słuchania (2 pkt.),
- ▶ zaawansowany słownik (2 pkt.),
- ▶ niejasne ćwiczenia (2 pkt.),
- ▶ wysoka cena (1 pkt.),
- ▶ za dużo gramatyki (1 pkt.),
- ▶ mało tekstów do czytania (1 pkt.).

Wnioski

- ▶ Podręcznik *Matrix Pre-Intermediate* w moim przypadku sprawdził się w klasie angielskiej dosyć zróżnicowanej językowo (we wstępnym *Placement Test* rozpiętość uzyskanych wyników

była od aż od 15 pkt. do 64 pkt. na 80 pkt. maksymalnie), bez wcześniej dokonanej selekcji językowej. W przypadku bardziej jednorodnych i ambitnych klas jest to chyba kurs zbyt prosty nawet w liceum z kontynuacją języka.

- ▶ Układ treści i konsekwencja w przestrzeganiu pewnego schematu nauki umożliwiają uczniom samokontrolę i samoocenę, natomiast wrażenie łatwości kształtuje pozytywny stosunek do przedmiotu i rozwija zainteresowania uczniów.
- ▶ Podręcznik *Matrix*, zgodnie z zapisem podstawy programowej, kładzie nacisk na realizację funkcji komunikacyjnej w nauczaniu języka obcego. Całość jest bardzo ściśle skorelowana z wymaganiami dotyczącymi sprawności językowych nowej matury.
- ▶ Gdy mamy jasno sprecyzowane standardy egzaminacyjne, łącznie z informacją, iż wszystkie polecenia będą w języku polskim, zasadne staje się pytanie o wybór podręcznika monolingwalnego czy bilingwalnego w nauce języka obcego w polskim liceum.

Matrix, mimo iż ma polską współautorkę, jest książką monolingwalną, co przy rozbudowanych poleceniach w niektórych ćwiczeniach stanowi dodatkową trudność, nie do pokonania w klasach z angielskim na poziomie podstawowym.

- ▶ Mocnym punktem *Matrixa* jest jego autentyczność i aktualność; zawiera teksty autentyczne lub adaptowane, a nie imitujące.

Bibliografia

- Cunnigham A. (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Oxford: Heinemann.
- Kojs W. (1975), *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa: WSiP.
- Koszevska B., Kusiciel E., Szymanderska, (1980), *Problematyka i narzędzia badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa: WSiP.
- Maziarz Cz. (1965), *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa: PZWS.
- Okoń W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowa*. Warszawa: PZWS.
- Sośnicki K. (1962), *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa: PZWS.
- Williams D. (1983), "Developing Criteria for Textbook Evaluation", *ELT Journal*, 37/3.

(styczeń 2005)

Joanna Kijewska¹⁾
Włocławek

English-Speaking Countries – An Introduction to the United States of America

Nauczanie języka obcego z pewnością jest wyzwaniem. Nie jest „sztuką dla sztuki”. Już od jakiegoś czasu nierozzerwalnie wiąże się z przenikaniem treści innych przedmiotów. To zintegrowane podejście do nauczania, w skrócie CLIL²⁾, zakłada przekazywanie szerokiej, wieloaspektowej wiedzy o świecie na lekcjach języka obcego. Stąd też nauczyciele i uczniowie, coraz powszechniej traktują język obcy jako narzędzie do zdobywania i pogłębiania wszelkich informacji. Na szczęście w gąszczu przeróżnych źródeł nie jesteśmy zostawieni sami so-

bie. Gromkimi brawami możemy przyjąć publikację Andrzeja Diniejki *English-Speaking Countries – An Introduction to the United States of America*³⁾ – świetnie opracowaną w języku angielskim, która z pewnością stanowi modelowy przykład integracji treści przedmiotowych. Takie kompendium informacji powinno zainspirować nauczyciela języka angielskiego, ucznia zainteresowanego poszerzeniem swoich wiadomości, studenta (i to nie tylko filologii), i chyba każdego, kto chce poznać więcej na temat tego kraju kontrastów.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku.

²⁾ CLIL = ang. Content and Language Integrated Learning – Ewa Kołodziejewska (2005), *Language for Life – początek drogi do CLIL*, w „Języki Obce w Szkole”, 1/2005, s. 59-78.

³⁾ Andrzej Diniejko (2005), *English-Speaking Countries – An Introduction to the United States of America*. Kraków: EGIS sp. z o. o.

Po wstępnym rzeczowym ujęciu najważniejszych zagadnień również w postaci danych liczbowych (Rozdział *Facts in Brief – Land, People, Education and Health, Economy, Government*) autor podzielił swą książkę na osiem obszernych części.

Pierwsza z nich *The Land and People* to syntetyczny i ciekawy rozdział zawierający najistotniejsze dane dotyczące położenia geograficznego, ludności zamieszkującej USA (w tym podrozdział poświęcony akcentowi polskiemu i sylwetkom Polaków, którzy mieli swój wpływ na kształtowanie wizerunku USA), szkic historyczny poczynając od wątku prehistorycznego, przez okres kolonialny, po wojnę w Wietnamie, atak 11 września 2001 r. na World Trade Center, interwencję wojsk amerykańskich 20 marca 2003 r. w Iraku, oraz reelekcję prezydenta Georga W. Busha 2 listopada 2004 r. Mamy tu ponadto przejrzysty i dokładny spis chronologiczny wszystkich kluczowych dat i wydarzeń znaczących w dziejach Stanów Zjednoczonych. Część pierwszą zamyka artykuł dotyczący pochodzenia języka, którym posługują się Amerykanie, jego odmian, zapożyczeń i dialektów. W tej części autor proponuje miłą niespodziankę dla umysłów analitycznych. Są to *Fact Files* czyli zestawienia najważniejszych wiadomości faktograficznych w postaci liczb i porównań.

Kolejna część *Geographic and Cultural Regions of the USA* to „podróżowanie” po 50 stanach i obserwowanie ich pod kątem zróżnicowania geograficznego i dziedzictwa kulturowego. Od północnego wschodu, przez głąb kontynentu, po zachodnie wybrzeża oraz Alaskę i Hawaje można przyjrzeć się bardzo uważnie poszczególnym miejscom oraz poznać ich odrębny charakter i klimat.

Trzeci rozdział *Public Life and Institutions* umożliwia przeanalizowanie dość skomplikowanego, jak dla nas, systemu politycznego Stanów Zjednoczonych, oferuje spojrzenie na gałąź legislacyjną, wykonawczą i sądowniczą, rozjaśnia różnice między stanowym a lokalnym sposobem sprawowania władzy, a ponadto pozwala zrozumieć istotę funkcjonowania FBI. Autor przygląda się również „czwartej władzy” – mediom, strategii obrony państwa i siłom zbrojnym. Trzecią część publikacji dopełnia obraz różnorodności wyznań religijnych i przegląd związanych z nimi danych statystycznych.

Następna sekwencja *The Economy and Welfare* portretuje strukturę amerykańskiego systemu ekonomicznego, który bazuje na sektorze prywatnym, publicznym oraz międzynarodowym. Każdy, kogo interesują kwestie finansowe czy ekonomiczne związane z funkcjonowaniem współczesnego świata może z powodzeniem poznać system podatków obowiązujących obecnie w USA, bankowość, przemysł, handel i usługi. W wymienionym rozdziale sporo uwagi poświęcono też amerykańskiemu systemowi opieki społecznej, programom pomocy zdrowotnej czy bezpieczeństwu socjalnemu.

Z kolei rozdział *Science and Technology* dość wnikliwie analizuje postęp cywilizacyjny na kontynencie i wkład amerykańskich wynalazców w rozwój myśli technicznej całego świata. Czy potrafimy wyobrazić sobie funkcjonowanie w dzisiejszej rzeczywistości bez żarówki Edisona czy samolotu braci Wright? Co więcej, poznajemy historię poczciwego PeCeta, doskonale znanego nam systemu Windows czy fenomen dynamicznego rozwoju Internetu.

Wszyscy nauczyciele-praktycy z pewnością powinni poznać następny rozdział *Education*. Przedstawiając najpierw rys historyczny, autor przenosi nas do współczesności i zwraca uwagę na odmienność modelu amerykańskiego od obowiązującego u nas systemu szkolnictwa. Bardzo wyraźnie dostrzegamy różnice między funkcjonującymi w Stanach Zjednoczonych typami egzaminów, systemami oceniania, priorytetami przedmiotowymi a standardami obowiązującymi w Polsce czy Europie. Znajdujemy tu również portrety najświetniejszych uniwersytetów, jak Harvard, Yale czy Princeton, a także przyglądamy się edukacji ludzi dorosłych.

Rozdział siódmy *American Culture and Arts* to bogato ilustrowana fotografiami i fragmentami dzieł literackich analiza dziejów kultury amerykańskiej od europejskich osadników, przez okres międzywojenny, po czasy obecne. Mamy możliwość poznania dziedziny literatury, muzyki czy twórczości scenicznej związanej głównie z Broadwayem. Nie mogło w tym miejscu zabraknąć też kinematografii z filmami niemymi lat 20., sław: Charliego Chaplina, Marilyn Monroe, Walta Disneya czy współczesnych „aktorów-bywalców” naszych ekranów, jak Kevin Spacey, Jack Nicholson czy Tom Hanks.

Ostatnia część książki *Lifestyles, Sports and Recreation* podejmuje udaną próbę sportretowania życia społecznego i rodzinnego społeczeństwa amerykańskiego, oraz świata obowiązujących konwenansów. Widzimy tu szeroki wachlarz świąt obchodzonych przez cały rok w kręgu poszczególnych społeczności, jak i w całym kraju, poznajemy wymiar świętowania urodzin, popularności pikniku czy „wypadu za miasto”. Autor doskonale przewiduje naszą chęć doszukiwania się podobieństw w celebrowaniu posiłków i ubiegając nasze pytania przedstawia fundamentalne różnice między tradycjami polskimi a amerykańskimi w tej dziedzinie. Krótka charakterystyka sportów oraz ulubionych przez Amerykanów sposobów spędzania wolnego czasu dopełnia całości obrazu tegoż społeczeństwa.

Każdy rozdział, a czasami poszczególne sekcje tematyczne zostały zaopatrzone w zestaw pytań sprawdzających (*Test your knowledge*). Można więc samemu sprawdzać stopień przyswojenia nowych informacji. Natomiast przy możliwości pracy w grupach lub jako element dalszej pracy samodzielnej ucznia przy opracowywaniu głębszej analizy zasygnalizowanego w artykule problemu, dołączono tematy sugerowane w punktach (*For study and discussion*).

Bardzo dociekliwi czytelnicy publikacji w końcu każdego rozdziału znajdą także listę lektur uzupełniających, które z pewnością dostarczą odpowiedzi na nurtujące ich pytania.

Pomysłowa szata graficzna (każdy rozdział oznaczony innym kolorem lamówki), barwne fotografie i ciekawy materiał towarzyszący (np. lista nazwisk wszystkich prezydentów USA, historia dolara amerykańskiego czy anegdoty pokazujące typowy humor amerykański) czynią z tej niemalże podręcznikowej pozycji, fascynującą lekturę.

W fazie finalnej autor serwuje nam *Annex(es)* obfitujący w kwizy (oczywiście z załączonym kluczem), np. wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, test wiedzy ogólnej, czy test dotyczący wiedzy na temat literatury (lub kinematografii) amerykańskiej, kiedy to sami możemy ocenić własne wiadomości. Dodano tu również kolorowe mapki, alfabetyczny indeks nazw, nazwisk i pojęć występujących w książce oraz bogatą bibliografię źródłową i istotne linki internetowe.

Tak więc, jeśli ktoś chciałby dowiedzieć się, dlaczego metafora zróżnicowanego społeczeństwa amerykańskiego – *melting pot* – jest stopniowo wypierana przez określenia *salad bowl* czy *pizza*, jakich wskazówek przestrzegać, by będąc po raz pierwszy w USA uniknąć szoku kulturalnego, czym jest uchwalony w 2003 r. przez George’a W. Busha *No Child Left Behind Act* lub jak duża była populacja Amerykanów w 2004 r., powinien sięgnąć po książkę A. Diniejki – *An Introduction to the United States of America*.

(maj 2005)

Piotr Rochowski¹⁾

Stalowa Wola

Niemieckie idiomy

Na rynku księgarskim pojawiła się nowa pozycja wspomagająca uczenie się języka niemieckiego *Niemieckie idiomy i zwroty potoczne* autorstwa Andrzeja Budzowskiego²⁾. Ładna szata

graficzna zarówno okładki, jak i wewnątrz książki wyróżnia ją spośród innych pozycji tego typu,³⁾ dlatego przykuła moją uwagę i zachęciła do sięgnięcia po nią.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 4 w Stalowej Woli.

²⁾ Andrzej Budzowski (2004). *Niemieckie idiomy i zwroty potoczne*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

³⁾ Warto tu odnotować niektóre inne, podobne pozycje dostępne na półkach księgarskich: A. Donath – *Wybór idiomów niemieckich*, J. Wójtowicz i M. Wójcicki – *Idiomy polsko-niemieckie*, H. Griesbach i D. Schulz – *1000 idiomów niemieckich z przykładami, tłumaczeniem i indeksem*, R. Sadziński i W. Sadziński – *Nowy niemiecko-polski słownik idiomów i zwrotów*, W. Sadziński i in. – *Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki plus idiomy i gramatyka*, A. Herzog – *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*.

Autor podjął się karkołomnego dzieła konfrontacji na zapełnionym już rynku. Praca ta jest efektem jego kilkunastoletniego zawodowego pobytu w Niemczech (co sam zaznacza we wstępie do książki), a więc daje nadzieję wiarygodności. Przedstawia on czytelnikom 2000 idiomów oraz zwrotów, wyjaśnień i zdań przykładowych (rozdział *Przetestuj sam siebie*) z kluczem (rozdział *Sugerowane tłumaczenie*). Pod koniec książki zamieszczono cztery puste strony zatytułowane *Notatki i ćwiczenia*, których niewątpliwie jest za mało. Każdy użytkownik *Niemieckich idiomów i zwrotów potocznych* będzie na pewno uzupełniał ten zbiór swoimi informacjami zdobytymi z różnych źródeł, a więc notatnik powinien być obszerniejszy.

W części zasadniczej – słownikowej – mamy do czynienia z alfabetycznym spisem haseł, urozmaiconym dowcipnymi ilustracjami. Nie jest to jednak nic nowego, jest to już znana od pewnego czasu tendencja, wspomagająca proces percepcji, która staje się normą również w słownikach dwujęzycznych. Na uwagę zasługuje jednak inny „dodatek” – do haseł zamieszczono ramki z ciekawostkami i wyjaśnieniem genezy słowa bądź zwrotu. Mogłoby być ich więcej.

Hasła nie są numerowane (jak w przypadku słownika A. Herzog), a szkoda, bo można by na nie powoływać się w ćwiczeniach i kluczu (wprowadziłoby to porządek i większą przejrzystość). Ćwiczenia zresztą umieściłbym zaraz pod danym hasłem (jak to uczynił w swojej publikacji A. Donath). Tu nie mamy z tym do czynienia, może dlatego, że nie każde hasło ma odzwierciedlenie w ćwiczeniu.

Autor wybrał te zwroty, które według niego są najbardziej reprezentatywne dla współczesnego języka niemieckiego. Nie brak tu odniesień do tematyki komputerowej, aktualnych wydarzeń politycznych i gwary młodzieżowej. Jednak i tu można coś poprawić. Zwrot *dickes Auto* (przetłumaczony jako *samochód drogi / duży / elegancki*) osobiście odważyłbym się określić jako samochód z (pełnym) wypasem / (samochód) full wypas (zwrot ze slangu złodziejskiego, który zadomowił się na dobre w gwarze młodzieżowej). Nie ma to co

prawda nic wspólnego z poprawnością i czystością języka polskiego, ale też idiomy nie muszą i nie odzwierciedlają (bo nie mogą) języka literackiego. Dziwi brak hasła *Korb* (*jmdm. einen Korb geben, wie ein Huhn im Korb sein / sich fühlen*), czasownika *durchhängen* czy zwrotu o podobnym znaczeniu *fix und fertig sein* (*padać ze zmęczenia / padać z nóg*). Nie ma też zwrotów: *nur Bahnhof verstehen* (*w ogóle nic nie rozumieć*), *rund um die Uhr* (*24 godziny na dobę; por. angielskie around the clock*), które są bardzo popularne u naszych zachodnich sąsiadów czy wreszcie zmieniające w ostatnich latach swoje znaczenie określenie *polnische Wirtschaft*. O ile tego zwrotu nie uświadczymy często w niemieckich słownikach (i może dobrze), o tyle w polskich powinien się pojawić wraz z opisem ewoluującego znaczenia.

Reasumując, można stwierdzić, że *Niemieckie idiomy i zwroty potoczne* Andrzeja Budzowskiego są pozycją potrzebną. Mamy kolejny słownik przeznaczony dla uczących się języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym. Jego odbiorcami powinni być uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, myślący o zdawaniu matury z tego języka, studenci i wszyscy zainteresowani pogłębianiem wiedzy, w tym samoucy. Książka będzie z pewnością bardzo przydatna dla osób udających się w celach zawodowych do niemieckojęzycznych krajów Unii Europejskiej. Grono odbiorców mogą poszerzyć obcokrajowcy z niemieckiego obszaru językowego coraz liczniej przybywający do naszego kraju w celach zawodowych. Ewentualne braki w doborze haseł są tylko moją subiektywną oceną zawartości tej publikacji. Każdemu słownikowi idiomatycznemu można bowiem zarzucić brak konkretnego zwrotu. Książka jest „świeża” nie tylko z powodu jej niedawnego wydania, ale przez dobranie przez autora nowoczesnych, z życia wziętych określeń i umiejętnego zastosowania ich w przykładach. Czuje się tu to, co już stwierdzono powyżej, że autor jest „na bieżąco” z idiomami niemieckimi, albo jak kto woli „trendy”, a nawet „cool”.

(grudzień 2004)

Warto mieć *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*²⁾

W nr 2/2004 *Języków Obcych w Szkole* w informacji *Przysłał nam książki* natknęłam się na pozycję Janusza Riegera i Ewy Rieger – *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*. Na wakacjach zobaczyłam tę książkę w księgarni językowej i po pobieżnym przejrzeniu postanowiłam ją kupić.

Dlaczego właśnie taka książka i ta książka? Po pierwsze, szanujący się rusycysta powinien coś podobnego posiadać w swojej bibliotece. Po drugie, jest to pierwszy, najbardziej obszerny, uaktualniony i poszerzony (wydanie II) dwujęzyczny słownik tematyczny wydany w Polsce. Nie ukrywam, że kupowałam go także z myślą o przygotowaniu uczniów do nowej matury, chociaż może być on wykorzystany nie tylko przez maturzystów. Nowa matura to dla wielu uczniów spore wyzwanie i stres. Zadaniem nauczyciela jest wspierać młodych ludzi, stymulować ich do pracy nad językiem, radzić, sugerować, a także odpowiednio ich ukierunkować. Sądzę, że polecenie im tej pozycji jest dobrym pomysłem.

W nauce języka obcego, niekoniecznie na poziomie zaawansowanym, ważna jest nie tylko praca z oryginalnym tekstem literackim, czasopiśmem czy książką. Pomocne są też wiadomości i informacje zebrane na przykład w słowniku tematycznym. Omawiana publikacja pozwala uporządkować, usystematyzować i poszerzyć posiadane wiadomości. Jest także przydatna zarówno w przygotowaniu się do wypowiedzi pisemnych, jak i ustnych na konkretny temat.

Słownik zawiera około 30 000 haseł zamieszczonych w 16 rozdziałach, które podzielono na związane z głównym tematem podrozdziały. Książka zawiera podstawowy zasób słów z wielu dziedzin, połączenia wyrazowe i niezbędną terminologię.

Główne rozdziały i ważniejsze hasła wyróżniono grubszą czcionką, co sprawia, że całość jest czytelna i przejrzysta. W słowniku uaktualniono współczesne słownictwo w związku z przemianami, jakie zaszły w Rosji w życiu społecznym i politycznym, w nauce i technice, przemyśle i w wielu innych dziedzinach.

Są też w nim wyrażenia potoczne używane na co dzień, a to znaczy, że zwroty zamieszczone w słowniku są aktualne, żywe i plastycznie oddają rzeczywistość. Tematyka rozdziałów zasadniczych i pomocniczych omawianej pozycji jest nie tylko zróżnicowana, ale i bardzo szeroka – począwszy od charakterystyki człowieka, jego uczuć i życia codziennego, przez zdrowie i medycynę, gospodarkę i przemysł, handel i usługi, społeczeństwo i państwo, kulturę, sztukę i naukę, sport i turystykę, aż po hasła związane z ziemią i wszechświatem.

Słownik zawiera także ważne dla nauczyciela rusycysty pojęcia dotyczące języka i podstawowych terminów gramatycznych. Początek każdego głównego rozdziału zawiera spis jego zawartości, szkoda tylko, że nie podano numerów stron, na których można znaleźć dane podrozdziały. Byłoby to niewątpliwie dużym ułatwieniem dla użytkownika. Na końcu książki zamieszczono niezwykle pomocne skorowidze alfabetyczne w języku polskim i rosyjskim.

Jednym z niewielu mankamentów omawianej pozycji jest umieszczenie spisu treści na końcu książki. Powinien on jednak znajdować się na początku słownika, aby od razu można było zobaczyć zawartość książki. Może przydałoby się też trochę ilustracji i kolorowych zdjęć dla urozmaicenia całości. Słownik posiada kolorową i twardą obwolutę, a więc trwałą okładkę, co jest jego dodatkowym atutem.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

²⁾ Janusz Rieger, Ewa Rieger (2003 – wyd. II), *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Myszę, że można go polecić nie tylko maturzystom i nauczycielom, ale też wszystkim tym, którzy zamierzają poszerzyć i doskonalić swoją znajomość języka rosyjskiego. Dodam

jeszcze, że wspomniana publikacja może być także wykorzystana przez Rosjan uczących się języka polskiego.

(styczeń 2005)

Renata Nadobnik¹⁾
Gorzów Wielkopolski

Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, historia i terażniejszość²⁾

Nauczyciel języka niemieckiego szukając wsparcia lub inspiracji do swojej dalszej pracy, może skorzystać z wielu publikacji metodycznych poświęconych doskonaleniu swojego warsztatu pracy lub też ciekawych materiałów uzupełniających, które w dużym stopniu usprawniają a nawet uatrakcyjniają proces nauczania języka. Warto też pamiętać, że nauczaniu i przyswajaniu języka obcego towarzyszy również praca ze słownikiem, która zgodnie z zapisami zawartymi w *podstawie programowej kształcenia ogólnego* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003, Dz.U. z 2003 r. nr 210, poz. 2041) należy do elementarnych zadań przeznaczonych do realizacji w procesie kształcenia. Słownik niemiecko-polski i/lub polsko-niemiecki jest ponadto poza salą lekcyjną niejednokrotnie jednym z nielicznych przewodników ucznia w stawianiu samodzielnych kroków w pracy nad językiem.

Rynek wydawniczy w Polsce przedstawia szeroką paletę słowników polsko-niemieckich i niemiecko-polskich, ale brak jest wskazówek i pomocy ułatwiających ich wykorzystanie. Dlatego też kryterium doboru odpowiedniego słownika stanowi bardzo często jego cena lub liczba artykułów hasłowych, a nie zawarta w nim treść.

Opracowanie *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie historia i terażniejszość* autorstwa A. Frączek i R. Lipczuka jest pierwszą mo-

nografią, która z właściwą sobie precyzją i starannością wprowadza czytelnika w świat leksykografii i odkrywa przed nim jej tajemnice. Teoretyczno-funkcjonalny charakter książki sprawia, iż pozwala ona zarówno na zdobycie niezbędnej wiedzy dotyczącej słowników, jak i na wgląd w strukturę każdego z nich.

W książce można wyróżnić pięć części. Ich przejrzysty układ sprzyja sięganiu do potrzebnych treści, niezależnie od innych. Pierwszą część (rozdział 1.) stanowi zbiór wybranych pojęć leksykograficznych, których znajomość w znacznym stopniu ułatwi nie tylko lekturę tej książki, ale również świadomą interpretację danych zawartych w różnego typu słownikach. Część druga (rozdział 2.) – *Zarys historii leksykografii polsko-niemieckiej* – dostarcza czytelnikowi wiedzy na temat różnych form słowników – od najwcześniejszego okresu leksykografii polskiej, sięgającego wczesnych wieków średnich, po czasy najnowsze. Częścią trzecią (rozdziały 3.-27.) jest charakterystyka słowników polsko-niemieckich i niemiecko-polskich. Uzupełnia ją bibliografia słowników dwujęzycznych polsko-niemieckich i niemiecko-polskich, przedstawiona zarówno w układzie chronologicznym, jak i w układzie alfabetycznym (rozdział 28.). Obejmuje ona słowniki dwujęzyczne ogólne, począwszy od dzieł najstarszych do współczesnych, wydanych do roku 2003.

¹⁾ Autorka jest lektorem języka niemieckiego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Gorzowie Wlkp. oraz konsultantem ds. języka niemieckiego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Gorzowie Wlkp.

²⁾ Agnieszka Frączek, Ryszard Lipczuk (2004), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie historia i terażniejszość*. Wołczkowo: Oficyna In Plus.

Książkę zamyka literatura sekundarna (rozdział 29.), zawierająca spis publikacji z dziedziny leksykografii i leksykologii stanowiących pomoc dla tych wszystkich, którzy nie poprzestaną na lekturze prezentowanej książki, lecz zechcą pogłębić swoją wiedzę dotyczącą omawianej tematyki.

W najbardziej rozbudowanej części trzeciej odnajdujemy szczegółowy opis 31 słowników bilingwalnych zaprezentowanych w porządku chronologicznym. Ich zestawienie rozpoczyna *Vollständiges deutsches und polnisches Wörterbuch. Zupełny niemiecki i polski mownik*, Michała Abrahama Trotza z 1772 r., a kończy *Pons. Duży słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki* z roku 2002. Przyjęty przez autorów precyzyjny sposób prezentacji każdego ze słowników, uwzględniający ich ogólną charakterystykę (w przypadku słowników starszych także dane biograficzne autora / autorów), sposób lematyzacji, mikrostrukturę, jak również podsumowanie zawierające najistotniejsze uwagi, pozwala na wnikliwą analizę struktury słowników bez potrzeby sięgania po nie. Ma to szczególne znaczenie także w przypadku słowników współczesnych, gdyż umożliwia ich sprawne prześledzenie i ocenę. Autorzy niniejszej publikacji odkrywają przed czytelnikiem również niedoskonałości wystę-

pujące w słownikach, a wśród nich między innymi: niewłaściwy dobór haseł (pomijanie aktualnie używanego słownictwa przy jednoczesnym zamieszczeniu wyrazów przestarzałych), podawanie błędnych ekwiwalentów (głównie w zakresie „fałszywych przyjaciół”), mało przejrzystą mikrostrukturę czy też niekonsekwentnie stosowane kwalifikatory. Wiedza na ten temat może ułatwić nauczycielowi podjęcie decyzji co do wyboru odpowiedniego słownika, który skutecznie wspierałby uczniów w procesie akwizycji języka i w największym stopniu spełniał ich oczekiwania.

Zestawienie słowników, wydanych dawniej i współcześnie, posiada ponadto dodatkowe walory nie tylko ze względu na możliwość porównania sposobu redagowania słowników, ale również poznania zasobu zmieniających się w czasie języków, zarówno polskiego, jak i niemieckiego.

Monografia A. Frączek i R. Lipczuka jest pierwszym przystępnie opracowanym przewodnikiem po świecie leksykografii. Dostarcza ona solidnej porcji wiedzy, dlatego też wśród jej odbiorców nie powinno zabraknąć nauczycieli języka niemieckiego uczących w różnych typach szkół oraz przygotowujących się do tej roli studentów germanistyki.

(kwiecień 2005)

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI



- ▶ Anna Wawrykowicz (2005), *2 Soy pele – język hiszpański dla gimnazjum + zeszyt ćwiczeń + CD*, Wrocław: Wydawnictwo EUROPA.
- ▶ Philippe Liria, Jean-Paul Sigé (2005), *Les clés du nouveau DELF*, Barcelone: Difusión, Centre de Recherche et de Publication de Langues, S.L.
- ▶ Jacek Perlin (2005-wyd. IV), *Język portugalski dla początkujących – wersja brazylijska*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Mira Falkowska, Ryszard Majewski, Barbara Pawłowska (2005-wyd. XIV), *Wzory listów angielskich*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ LAROUSSE (2005-wyd.II), *500 wzorów listów francuskich*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ DUDEN (2005-wyd.I), *Wzory listów niemieckich*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Roxana Sinielnikoff, Ewa Prechitko (2005-wyd.IV), *Wzory listów polskich*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Leon Leszek Szkutnik (2005-wyd.II), *Gramatyka języka angielskiego*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Lisetta Stembor (2005-wyd.III), *Gramatyka języka niderlandzkiego z ćwiczeniami*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Irena Dobrzycka, Bronisław Kopczyński (2005-wyd. XXXIII), *Język angielski dla początkujących + 3 płyty CD*, Warszawa: Wiedza i Ty, PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Irena Dobrzycka, Bronisław Kopczyński (2005-wyd. XII), *Język angielski dla zaawansowanych*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

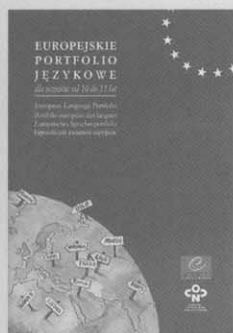
Warto wiedzieć

Europejskie portfolio językowe



- dla dzieci od lat 3 do 6
— trwa I pilotaż

- dla dzieci od lat 6 do 10
— czekamy na akceptację Rady Europy



- dla uczniów od 10 do 15 lat
— już z niego korzysta ponad 20000 uczniów



- dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów
— trwa II pilotaż

- dla osób dorosłych
— już w sprzedaży



Szczegółowe informacje — www.codn.edu.pl

eTwinning

Europejskie partnerstwo szkół

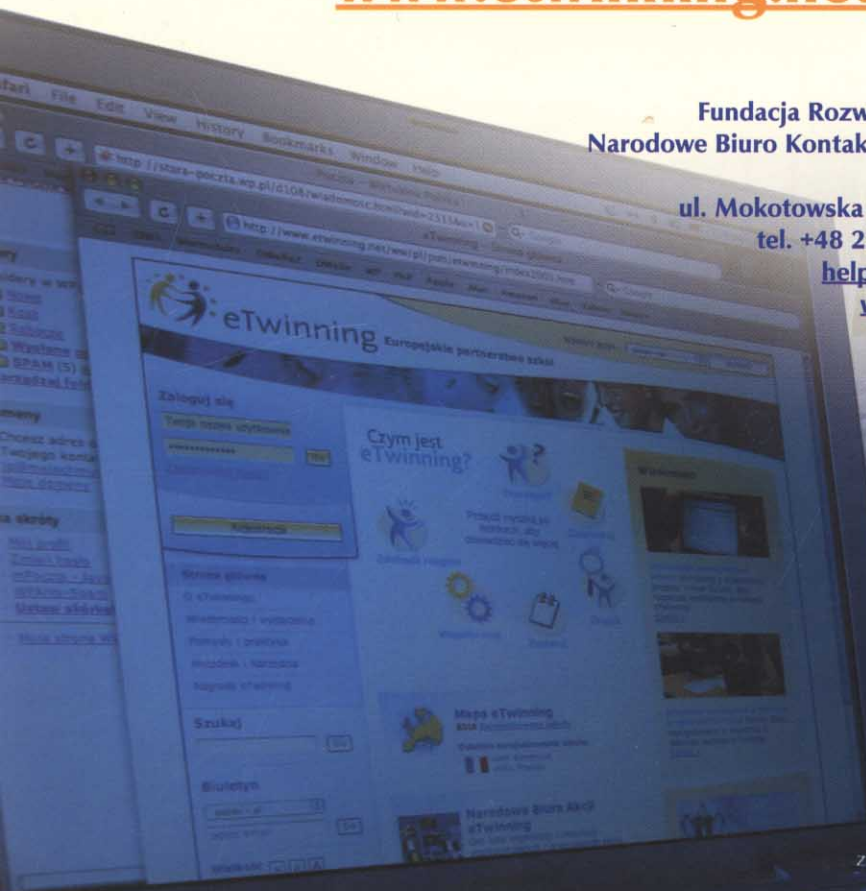
Akcja eTwinning – łączenie i współpraca bliźniaczych szkół podstawowych i średnich w Europie za pośrednictwem mediów elektronicznych i promowanie szkolenia nauczycieli.



Jeśli chcesz realizować ciekawy projekt przedmiotowy z partnerską szkołą z innego kraju, zarejestruj się na

www.etwinning.net

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowe Biuro Kontaktowe Akcji eTwinning
Programu eLearning
ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa
tel. +48 22 622 37 12 wew. 324
helpdesk@socrates.org.pl
www.e-learning.org.pl
www.eTwinning.pl



Finansowane
z funduszy Unii Europejskiej.
Komisja Europejska
nie ponosi odpowiedzialności
za treści umieszczone w publikacji.