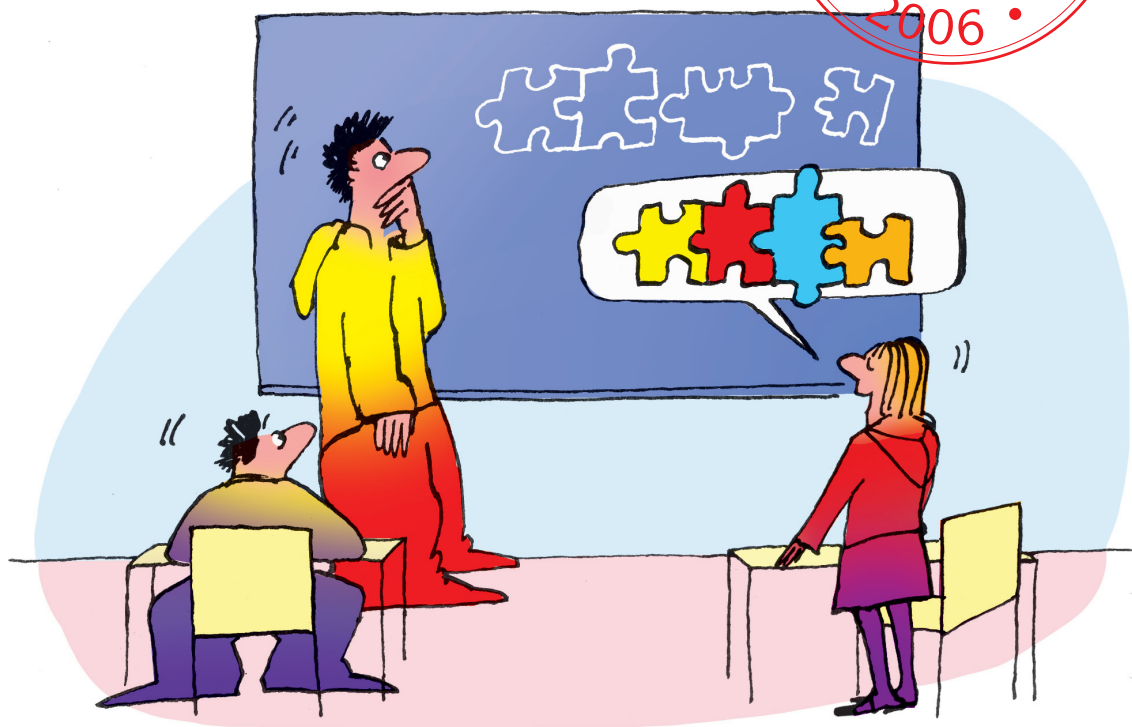


Języki Obce w Szkole



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) • O ocenianiu (6/2005) i numery bieżące.

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

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

Numery 2005	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Numery 2004	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		5 <input type="checkbox"/>

Cena każdego numeru 16 zł.

Numery specjalne:

• Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.)	10 zł <input type="checkbox"/>
• Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.)	20 zł <input type="checkbox"/>
• Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.)	18 zł <input type="checkbox"/>
• My w Europie (2003 r.)	20 zł <input type="checkbox"/>
• Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (2004 r. – nr 6)	20 zł <input type="checkbox"/>
• O ocenianiu (2005 r. – nr 6)	20 zł <input type="checkbox"/>

Prenumerata 2006

Numery 1 ÷ 6	– 72 zł do 15 lutego 2006 r.	<input type="checkbox"/>
Numery 1 ÷ 3	– 36 zł do 15 lutego 2006 r.	<input type="checkbox"/>
Numery 4 ÷ 6	– 36 zł do 15 sierpnia 2006 r.	<input type="checkbox"/>

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 przelać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

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

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

Spis treści

Od redakcji 3

JĘZYK I KULTURA

Krzysztof Polok – O podstawowych zasadach współistnienia form kultury w języku 5

Krystyna Mihułka – Kultura w nauczaniu języka obcego 14

Izabela Bawej – *Tautonimy* jako przykład różnic między językami w innym sposobie werbalizacji rzeczywistości pozajęzykowej 20

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Justyna Wróbel – Kłębek wełny Ariadny a glottodydaktyka – w leksykalnym labiryncie metod innowacyjno-alternatywnych 24

Daria Łęska – Twórcze pisanie w nauce języków obcych 30

Bogusław Kubiak – Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego 35

METODYKA

Katarzyna Baumann – Czynniki podmiotowe wpływające na proces uczenia się języka obcego 39

Mirosław Pawlak – Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów 42

Małgorzata Adams-Tukiendorf – Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym .. 50

Justyna Machniewicz – Nie bójmy się partykuł 60

Z PRAC INSTYTUTÓW

Katarzyna Kieszowska – O Europejskim portfolio językowym dla dorosłych 64

Elżbieta Jastrzębska – Metoda projektu w edukacji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka francuskiego 68

Stanisława Indzerowska – O programie nauczania języków obcych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy 74

Danuta Stanulewicz, Iza Berger – O nauczaniu języka japońskiego – wywiad z Mariko Oishi 77

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

Agnieszka Kubiczek – Koncepcja kohezyjnej dydaktyki języków w nauczaniu języków obcych w szkołach Badenii-Wirtembergii 79

Ewa Rysińska – Języki obce w Islandii 85

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Iwona Wiśniewska – Lekcja internetowa – *Food* 87

Aneta Ciesielska, Anna Janosik – Czy Internet może pomóc? 88

Konrad Leszczyński – Dwujęzyczność w sieci – język francuski 99

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Maja Zazula – Jak bawić się z dzieckiem językiem obcym w domu? 102

Iwona Bartosz-Przybyło, Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik, Angela Bajorek – *Portfolio językowe dla dzieci w praktyce szkolnej* 106

Dorota Daniłowska – Nauczanie przymków w klasach IV–VI szkoły podstawowej 108

Barbara Kapusta – *English Sketches* 112

Anna Florczak, Karolina Skoczylas – Święta wielkanocne w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce 114

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Małgorzata Szymańska** – Próba uwrażliwienia językowego..... 122
- Emauela Fiksa** – Tropami prawdziwości w języku angielskim, czyli o użyteczności przymierza z matematyką 124
- Danuta Paszak** – Kształcenie umiejętności pisania krótkich form użytkowych 126
- Aleksandra Kiszkiel** – Jeden temat – dwie sprawności językowe 129
- Iwona Bałazińska, Renata Löffler** – Twórcy i ich dzieła – projekt językowy 134
- Anna Zeler** – *Non scholae, sed vitae discimus* 137
- Wiesława Werbicka-Żywica** – *Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!...* – historia na lektoracie języka niemieckiego 142

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Dorota Buda** – *Freundschaft* – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne 145
- Anna Hassa** – Mambo and his friends.... 147
- Barbara Kapusta** – Z jakiej on jest bajki? .. 148

KONKURSY

- Anna Hassa** – Young Masters of English.. 151
- Jarosław Sarzała** – Konkurs gramatyczno-leksykalny dla uczniów klas piątych szkoły podstawowej 154
- Agnieszka Lipska Dangréaux, Katarzyna Tazbir** – Gastronomia francuska 157

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY

- Jolanta Zając** – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część II 159

SPRAWOZDANIA

- Anna Hassa** – II Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej 169
- Anna Mystkowska-Wiertelak** – Czy entuzjazm może być zaraźliwy, czyli kilka uwag o przebiegu II pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* 171
- Edyta Wojciech** – *I Forum frankofońskie w Pszczynie* 173
- Joanna Wiśniewska** – Seminarium kontaktowe w Stratford-upon-Avon..... 175
- Bożena Figińska** – Sprawozdanie z Seminarium Rady Europy 176
- Stanisław Dłużniewski** – Sprawozdanie z wizyty studyjnej w Hanau 178
- Ewa Rysińska** – Wielojęzyczność w Europie i w Afryce – o warsztatach w Grazu 179

RECENZJE

- Monika Kusiak** – Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących - grupy przedszkolne 182
- Magdalena Lisiecka-Czop** – Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski..... 185
- Paweł Sobkowiak** – *New English File Pre-intermediate* 186
- Stanisław Dłużniewski** – Materiały pomocnicze do nauki języka niemieckiego wydawnictwa Eremis..... 190



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

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

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28. 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 345 37 41, faks 621 48 00, 622 33 46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

Ilustracje: Maja Chmura.

Skład, druk i oprawa: **ortodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

Od Redakcji

Szanowni Państwo

W ostatnich latach wiele się dzieje w naszej oświacie, a tym samym w nauczaniu języków obcych. Języki są bardzo ważnym przedmiotem nauczania, stały się obowiązkowym egzaminem dla osób decydujących się na zdawanie egzaminu maturalnego. Zapowiada się też, o ile pozwolą na to finanse naszego państwa, rozpoczęcie nauki języka obcego już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a w przyszłości wcześniejsze o rok rozpoczęcie edukacji szkolnej. Może też z czasem nasi uczniowie będą wcześniej rozpoczynali naukę drugiego języka obcego?

Te zmiany popieramy. Wszyscy zdajemy sobie sprawę, jak ważne jest w XXI wieku wykształcenie i jak ważna jest znajomość języków obcych. Coraz więcej też wagi zaczynamy przywiązywać do jakości kształcenia. W obliczu niżu demograficznego szkoły zaczynają zabiegać o uczniów, dla uczniów, co prawda jeszcze nie dla wszystkich i bardzo powoli, stają się ważniejsze zdobyta wiedza i nabyte umiejętności niż dyplom ukończenia nie zawsze dobrze kształcącej szkoły. Zmieniło się też samo nauczanie języków. Podkreśla się rolę języka jako środka komunikacji – porozumiewania się w różnych sferach życia: prywatnych i zawodowych. Uczymy się i nauczamy już nie tylko słówek i regułek gramatycznych. Używamy języka od pierwszych lekcji, po to, by coś komuś przekazać, coś lub kogoś zrozumieć. Internet, programy komputerowe, telewizja kablowa, dostępność książek i gazet, poczta elektroniczna skurczyły nasz świat. Wszystko wydaje się być w zasięgu ręki, pod warunkiem, że umiemy z tego skorzystać, znamy języki i chcemy i umiemy porozumiewać się z innymi.

Pasjonujące stało się życie, w którym jest tyle możliwości. Pasjonująca jest praca nauczyciela języków obcych, który pomaga uczniowi poznawać świat, umiejętnie stara się kształtować jego postawy, rozszerzać jego horyzonty, uczy go zrozumienia innych i pomaga mu samemu być zrozumiałym. Już tak długo prowadzę to czasopismo i stale napawa mnie ono optymizmem i dumą – że jest tyle osób, które chcą pisać, mają potrzebę dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi, piszą tak mądrze i tak po prostu – by coś zmienić, by się czymś pochwalić, by nawiązać jakiś kontakt, by znaleźć jakieś lepsze rozwiązanie.

W tym roku, jak i w poprzednich latach, nie wprowadzamy istotnych zmian w czasopiśmie. Kontynuujemy naszą pracę. Czasopismo ma 49 lat i Ci, którzy je tworzyli, gdyby żyli, zapewne byłiby z niego dumni.

Podobnie jak w poprzednich latach ogłaszamy konkurs. W tym roku dotyczy on nauczycieli. Trudno jest teraz pracować w szkołach pojedynczo – zbyt wiele jest obowiązków i zadań. Łatwiej im sprostać, współpracując z innymi i właśnie ta współpraca jest tematem naszego konkursu:

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

Szczegółowe omówienie konkursu podamy jak zwykle w numerze 2/2006. W naszym numerze specjalnym z kolei skoncentrujemy się na dialogu kultur – ujętym bardzo szeroko - na porozumiewaniu się osób pochodzących z tych samych i różnych środowisk, z tych samych i różnych krajów. Wyeksponujemy to, z czego możemy być dumni w naszym domu, wiosce, miasteczku, regionie, kraju; to, co nas niepokoi i co nas interesuje, co może nas wzbogacić i dla czego warto pracować.

Szanowni Państwo, w tym samym składzie redakcyjnym i z tym samym zapałem zachęcamy do przyłączenia się do grona naszych autorów, by inni też skorzystali z Państwa wiedzy i doświadczeń i byśmy wzajemnie byli dla siebie źródłem inspiracji i przykładem wartym naśladowania.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

WYNIKI KONKURSU 2005

Szanowni Państwo,

z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały:

- ▶ Pani Marcie Chrabąszcz (godło Lokomotywa) z Dąbrowy Tarnowskiej
i
- ▶ Pani Aleksandrze Walewskiej (godło Zabiegana) z Gdańska

dwa równorzędne wyróżnienia - w wysokości 800 zł każde
– za prace przesłane na nasz Konkurs 2005:

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

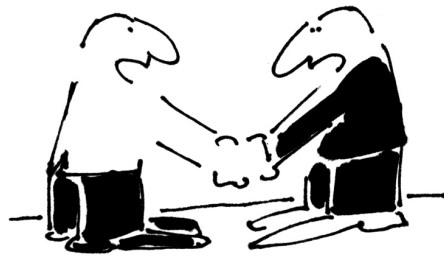
Wyróżnione prace wydrukujemy w czasopiśmie
w 2006 roku.

Gratulujemy wyróżnionym osobom i dziękujemy
wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie.

KONKURS 2006

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

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy
w numerze 2/2006.



Krzysztof Polok¹⁾
Bielsko-Biała

O podstawowych zasadach współistnienia form kultury w języku

Zgodnie z istniejącymi poglądami język jest uznawany za narzędzie wykorzystywane do porozumiewania się. W procesie komunikacyjnym są używane poszczególne elementy mowy, których zadaniem jest pełne przekazanie określonych wiadomości. Powstaje jednak pytanie natury zasadniczej, dotyczące rodzaju narzędzi wykorzystywanych w trakcie procesu komunikacyjnego. Czy narzędziem tym jest jedynie język jako taki, czy też można tu wziąć pod uwagę różne pozostałe formy metajęzykowe, takie jak mowa ciała, gest czy mimika.



Definicje języka

Wbrew pochopnym przypuszczeniom, pytanie to stanowi bardzo istotny przyczynek do rozwiązania różnych problemów dotyczących komunikacji. Jeśli bowiem założymy, że jedynym narzędziem służącym do przekazywania komunikacji jest język, oznaczać to będzie również akceptację tezy, że język jest tworem, który może być odwzorowywany w każdej sytuacji i okolicznościach. Można więc wtedy twierdzić, że istniejące w języku struktury głębokie, są strukturami niezależnymi kulturowo, czyli są dokładnie odwzorowywane w każdym języku świata. Jedyną różnicę będą stanowić wytworzone przez dany język struktury powierzchniowe, które stanowią fizyczne odwzorowywanie

danych, konkretnych struktur głębokich. Nauka języka oznaczać więc będzie techniczne opanowanie istniejących w nim struktur powierzchniowych oraz ich konsekwentne wykorzystywanie w celach porozumienia się.

Ten sposób oglądu zjawiska jest jednak sposobem, który całkowicie wyklucza fakt wpływu kulturowego na tworzenie się oraz istnienie języka. Osoby uznające ten pogląd są zdania, że żaden język nie może być zakwalifikowany (oraz uznany) jako element dziedzictwa kulturowego danego społeczeństwa, a nawet jeśli jest to jego część, to jest to ta część, która duplikuje się w innych kulturach w sposób niemalże idealnie odwzorowany. Pogląd ten nie bierze pod uwagę części metalingwalnych, występujących podczas procesu komunikowania się, uważając je za nieistotne lub też niemające większego wpływu na jego jakość. Mowa ciała, gesty lub też mimika, o których wspomina M. Agrylle (1972) czy też G. Morain (1978: 1-23), nie odgrywają, zgodnie z powyższym założeniem, na tyle istotnej roli, aby mogły mieć zakłócający wpływ na całość (i jakość) procesu komunikacyjnego. Jeśli więc, przykładowo, Polak pragnie przekazać daną konkretną informację Francuzowi, Włochowi. Japończykowi lub też Meksykaninowi, przy czym żaden z nich nie zna żadnego innego języka z wyjątkiem języka natywnego oraz angielskiego, to język ów można z powodzeniem wykorzystać jako narzędzie komunikacyjne (*lingua franca*),

¹⁾ Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

a istniejące w każdej kulturze elementy meta-językowe nie będą dlań stanowić żadnego niebezpieczeństwa. Każda z wybranych osób potrafi się bez przeszkód porozumieć z drugą z nich, przekazując jej bez przeszkód swoje obserwacje, sugestie i spostrzeżenia. Dzieje się tak dlatego, iż – zgodnie z istniejącym poglądem – zjawisko odwzorowywania pojęć językowych pojawiających się w danym języku jest zjawiskiem uniwersalnym, interkulturowym oraz odtwarzalnym, a archetypy struktur głębokich, wspomagające wspomniane powyżej zjawisko, są w gruncie rzeczy identyczne.

Istnieje jednak jeszcze inny pogląd na rolę języka. Pogląd ten zakłada, że każdy język stanowi immanentną i nierozdzielną część dziedzictwa kulturowego danej społeczności, stanowiąc tym samym fizyczny i widomy obraz jej rozwoju i osiągnięć. Stanowisko to oznacza, że w pierwszym rzędzie język jest przynależny do kultury danego narodu; jest to więc twór powstały na takim fizycznym opisie świata, który został (oraz nadal jest) tworzony przez członków danej społeczności. Istniejące w nim opinie na temat postrzeganej rzeczywistości są opiniami z gruntu różnymi lub też znacznie różnymi od opinii tworzonych przez członków innych nacji. Zwolennicy tego punktu widzenia są zdania, iż każdy język stanowi ciągłość kulturowo-historyczną, jego używanie stanowi o jego teraźniejszości, a jego żywotność oraz opór na ingerencję języków obcych z jednej strony, oraz możliwość adaptabilności struktur językowych z drugiej – o jego przyszłości.

Ten punkt widzenia jest w pewnej mierze przeciwieństwem poglądu przedstawionego wcześniej. Przede wszystkim zakłada, iż do uzyskania porozumienia w trakcie procesu komunikacyjnego potrzebne są nie tylko wyizolowane narzędzia (czyli mowa), lecz również ich otulina (czyli wszelkie formy meta-językowe). Po drugie zakłada, iż język danej społeczności jest w dużej mierze tworem nienadającym się do odwzorowywania: struktury powierzchniowe, istniejące w jednym języku, są tylko częściowo przystawalne do struktur powierzchniowych znajdujących się w innych językach. Po trzecie wreszcie stanowisko to oznacza, że nauka innego języka oraz wykorzystywanie go do celów przekazu komunikacyjnego oznacza nie tylko

uzyskanie kompetencji językowej w zakresie struktur powierzchniowych, lecz także w zakresie „lokalnego rozumienia” struktur głębokich. Takie określenie stanowiska oznacza z kolei wskazanie na istotność tkanki metafizycznej języka, a więc na pogląd, który w całości podzielają m. in. George Lakoff i Mark Johnson, kiedy piszą, że „(...) *Koncepcje, które rządzą naszymi myślami, nie dotyczą jedynie spraw określanych przez intelekt. Rządzą one również naszym codziennym funkcjonowaniem, odnosząc się do najbardziej przyjemnych jego szczegółów. Nasze koncepcje określają sposób postrzegania przez nas świata, naszego w nim istnienia oraz naszych stosunków z innymi ludźmi. W ten sposób ów system wzajemnie ze sobą powiązanych koncepcji odgrywa główną rolę w określaniu naszych codziennych spraw*” (Lakoff, Johnson, 1980:3, tłum. K. P.).

Przedstawiony powyżej punkt widzenia, zakładający odrębne widzenie porządku świata przez członków danej społeczności, w sposób szczególny a nie ogólny dotyczy również całej sfery przekazu informacji. Jeśli bowiem założymy, że w każdym systemie językowym funkcjonują odrębne metaforyczne archetypy postrzegania okalającej nas rzeczywistości, oraz że archetypy te mają przełożenie na sposób jej określania, czyli – jak chce tego L. Wittgenstein (1958) – jej logikę, to cały skonstruowany w ten sposób system będzie również oznaczać odrębność struktur powierzchniowych, zawsze przecież zależnych od pojawiających się struktur głębokich. Pogląd ten oznacza co więcej, że oprócz istniejącej w każdej kulturze koncepcji relatywności prawdy i fałszu (oraz ich werbalnego urzeczywistnienia), jak również pojawiających się całej gamy określeń pojęć obiektywnego i subiektywnego opisu świata, jest w nim miejsce na trzeci punkt widzenia – na opis egzystencjalny, opis tu i teraz każdego uczestnika każdej kultury, który to opis musi mieć odbicie w tkance językowej każdego języka. Opis ten będzie dotyczyć nie tylko egzystencjalnego trwania ludzi, lecz także ich odczuć, związanych nie tylko z ich istnieniem, jak i z siłami na owo istnienie oddziałującymi. Zgodnie z założeniem dokonany przez G. Lakoffa i M. Johnsona opis ten musi mieć charakter metaforyczny tak jak i pojawiające się w nim określenia – metaforyczne (Lakoff, John-

son, 1980:193-4). Określenia te będą dotyczyć ogólnie pojętych archetypów kulturowych, przy czym, w skali danego społeczeństwa, archetypy owe mogą być interpretowane w sposób różny od interpretacji oglądanych w innych kulturach. Pojawienie się takiego spostrzeżenia będzie z pewnością wymagać zbadania współzależności między oglądem a opisem, pojawiających się na obszarze oddziaływania danej kultury, lecz również współzależności między występującym tam logicznym spostrzeżeniem fizycznej rzeczywistości a jej wyrażaniem przy pomocy języka. Na szerszą skalę pogląd taki będzie oznaczać istotny wpływ etniczności kultury na język jako taki, a więc m. in. na jego barwę, formy leksykalne, metaforyczność i metonimiczność oraz cały otaczający krajobraz semantyczny, który go otacza.



Język a kultura

W tym miejscu istotne jest dostrzeżenie wzajemnych relacji między językiem z jednej strony a kulturą z drugiej. Słusznie zauważa więc Claire Kramsch, że między językiem a kulturą pojawiają się relacje trojkiego aż rodzaju (Kramsch, 1999:3). Język nie tylko określa i wyraża rzeczywistość kulturową danego społeczeństwa, będąc narzędziem, przy pomocy którego ludzie opisują swoje nastawienie do danej rzeczy bądź problemu, dowiadują się o sprawy, których nie znają lub też komunikują sobie nawzajem fakty, zdarzenia czy pomysły; język również określa oraz symbolizuje rzeczywistość kulturową, w której istnieje jako jej część składowa.

Jeśli bowiem dany członek społeczności pragnie przekazać swojemu znajomemu jakąś wiadomość, może to zrobić w różny sposób. Może wykorzystać telefon, telegraf lub list. Może spotkać się z nim osobiście i osobiście zakomunikować mu daną wiadomość, może również wydrukować swoje uwagi w gazecie, czasopiśmie lub Internecie. Podczas takiej dowolnej formy przekazu wiadomości mogą być wykorzystane różne środki wyrazu – różne rodzaje wyrażen istniejących w danym języku, różny rodzaj tonu, akcentu, gestów bądź mimiki. Wszystkie te środki będą reprezentować wewnętrzne (tj. zależne od

kultury) pojęcie rzeczywistości uznawane przez daną społeczność. Należy przy tym zauważyć, że pojęcie rzeczywistości kulturowej jest pojęciem synchronicznym i odnosi się do momentarności istnienia (stanu) rozwoju danego społeczeństwa, a oferta środków przekazu oferowana przez kulturę danej społeczności będzie (współ)zależna od stanu jego rozwoju. W czasach, gdy nie były znane telefony komórkowe, nie można było wykorzystywać tego środka przekazu jako nośnika komunikacyjnego. Obecnie korzystanie z telefonu komórkowego staje się na tyle powszechne, że nikt nie zastanawia się nad tym, co zrobiłby, gdyby poziom rozwoju kulturowego społeczności nie oferowałby mu tego sposobu przekazu informacji. Ten właśnie poziom rozwoju będziemy określać terminem rzeczywistości kulturowej.

			PAŃSTWO REGION			
			ZAKŁAD PRACY			
			RODZINA KOLEDZY			
			JA			

Tab. 1. Struktura współzależności kulturowych i kształtowania się nawyków językowych (za: MET vol. 10[4], 2001).

Język również symbolizuje rzeczywistość kulturową. Każdy język zawiera pewien konkretny system znaków istniejących na linii semantyczno-semiotycznej. Pojawiające się w danej rzeczywistości kulturowej znaki językowe oznaczają opis danej rzeczywistości, ale jest to opis w całej rozciągłości symboliczny. Jeśli członkowie społeczności polskiej chcą wyrazić myśl, że widzą (lub widzieli itp.) obiekt znajdujący się w rzeczywistości kulturowej, który posiada cztery koła, jest pokryty karoserią i sam się porusza, użyją słowa „samochód”. Wyrażenie to będzie symbolizować ów obiekt rzeczywistości kulturowej, a każdy członek danego społeczeństwa (lub też

innego, jeśli będzie posiadać umiejętność roszfrowywania symboliki określeń obowiązujących na obszarze istnienia kulturowego danej społeczności), będzie wiedział, o jaki obiekt chodzi. W podobny sposób będzie przebiegać transmisja komunikacyjna określeń istniejących na obszarze rzeczywistości kulturowych innych społeczności (np. rosyjskiej, czeskiej, niemieckiej, francuskiej bądź angielskiej), przy czym symbolika tych określeń będzie się zawsze odnosić się do pojęć mentalnych uznawanych przez daną społeczność. Ten sposób symbolicznego określenia i opisu rzeczywistości będzie funkcjonować wewnątrz kulturowego obszaru działania członków danej społeczności, będąc jednocześnie dla nich znakiem rozpoznawczym, który będzie pozwalać na rozróżnienie członków jednej społeczności od innej. Będzie on przekazywać również szereg innych informacji, o których wspomniemy w dalszej części niniejszej pracy. Teraz jednak powinniśmy spróbować zdefiniować zarówno pojęcie kultury (z uwagi na fakt, iż – jak już wspomniałem powyżej – język jest zaczepiony w kulturze, stanowiąc jej istotny element), jak i – istotne z socjologicznego punktu widzenia, a równocześnie bardzo nam w tym momencie potrzebne – rozróżnienie między zwyczajem a obyczajem. Ponieważ rozróżnienie to okaże się istotne podczas omawiania i ustalania definicji kultury, należałoby zacząć właśnie od niego.



O kulturze

Z socjologicznego punktu widzenia, zwyczaj można określić jako powszechnie obowiązujące, ustalone głównie na zasadzie tradycji formy postępowania i zachowania się ludzi (zarówno jednostek, jak i grup społecznych) w danej, określonej sytuacji. W odróżnieniu od obyczajów, które będziemy określać jako sposoby postępowania bardzo ściśle związane z uznawanym na danym obszarze przez konkretne grupy społeczne systemem wartości, zwyczaj nie są tak bardzo powiązane z normami etyczno-moralnymi, ponieważ brak jest w tym względzie formalnych (prawnych) nakazów, obligujących dane grupy społeczne do ich przestrzegania. Ustala się więc, że w danej

grupie ludzi nie należy dokonywać pewnego rodzaju działań, ponieważ nie będą one akceptowane przez pozostałych członków tej społeczności jako „moralnie niegodne” (np. powszechnym obyczajem obserwowanym wśród Mormonów lub Amiszów jest nierozpoczynanie jedzenia, zanim nie zmówiło się modlitwy – nieprzestrzeganie tego ustalenia będzie skutkowało sankcjami w postaci wyobcowania danej jednostki z grupy). Ustalenia te, w chwili gdy zaczną służyć jako wskazówki obligujące wszystkich nowoprzybyłych członków danej społeczności do ich przestrzegania, będą uznawane za zwyczajowe zachowanie się członków owej społeczności w danej sytuacji. Można tutaj pokusić się o stwierdzenie, że zwyczaje są nieformalnymi normami postępowania, a ustalające je społeczności oczekują, że członkowie grup nieprzynależnych do owych społeczności będą je akceptować w chwilach, gdy znajdują się w bezpośrednim kontakcie z osobami uznającymi takie normy. Oczekuje się, wracając do przytoczonego przykładu, że osoby, które nigdy nie modlą się przed rozpoczęciem jedzenia, będą przestrzegać tego obyczaju, gdy znajdują się przy stole w towarzystwie, w którym zdecydowaną większość stanowią np. Mormoni. Zarówno zwyczaje, jak i obyczaje stanowią, jak widzimy pewnego rodzaju normy kulturowe, obowiązujące w danym społeczeństwie, a także postrzegane przez to społeczeństwo i wykonywane. Zwyczaje i obyczaje tworzą więc siatkę kulturową danej społeczności, stanowiąc i określając granice rzeczywistości, w której żyje ta społeczność i którą opisuje przy pomocy języka. Można w tym momencie zauważyć, że każdy zwyczaj, jak i obyczaj, posiada pewien zakres określeń werbalnych i metawerbalnych, które go określają i sygnalizują, stanowiąc tym samym kodujące znaki rozpoznawcze stanowiące o istnieniu danej kultury.

Zgodnie z ogólnymi przyjętymi definicjami kultury, można, ogólnie rzecz biorąc, rozróżnić dwie zasadnicze jej odmiany – kulturę wysoką oraz kulturę codzienną. Pierwsze pojęcie odnosi się do spuścizny kulturowej poszczególnych społeczeństw oraz rodzaju ludzkiego w ogóle. Wspaniałe zabytki architektoniczne, tworzące kulturowy kanon klasyki światowego pisarstwa dzieła literackie, niezapomniane kompozycje

muzyczne czy wywołujące różnorakie emocje obrazy, to tylko niektóre przykłady kultury określanej jako kultura wysoka. Każda społeczność istniejąca na świecie posiada swój dorobek kulturowy kultury wysokiej, z którego jest dumna, ponieważ świadczy on o osiągniętych przez jej członków poziomie cywilizacyjnym, jak również o ogólnym poziomie rozwoju kulturowego danej społeczności, którego wyznacznikami są autorzy tych dzieł. Ten typ kultury oznacza więc zwrócenie uwagi na to wszystko, co ogólnie określa się jako – zarówno światowe, jak i narodowe – dziedzictwo kulturowe, mając tu na uwadze przede wszystkim zachowane do dnia dzisiejszego różnego typu przekazy bądź zabytki.

Istnieje jednak jeszcze jeden rodzaj kultury, zwanej kulturą dnia codziennego (lub kulturą przyziemną). Wszelkie zwyczaje i obyczaje, sposoby i konwencje postępowania, akceptowane i nieakceptowane formy zachowania się w różnych okolicznościach życiowych, sprostanie wyzwaniom dnia codziennego, to inny obraz kultury, kultury obejmującej wszelkie „przyziemne” codziennie pojawiające się sytuacje. Mówiąc o kulturze przyziemnej będziemy zwracać uwagę na wszelkie ustalone praktyki codziennego życia danej społeczności.

Oba wymienione rodzaje kultury łączy, jak można zauważyć, jedna wspólna cecha: znajdujące się tam rzeczy i formy postępowania zostały kiedyś „zaproponowane” przez znanych lub też, co zdarza się częściej, nieznanymi członków (autorów) danej społeczności jako możliwość realizacji fizycznej rzeczywistości, jej interpretacji i przekształcenia. Propozycja ta została doceniona i zaakceptowana przez pozostałych członków danej społeczności, wskutek czego jest obecnie odtwarzana przez całe pokolenia członków tej społeczności. Sztuka wykonywana w teatrze, czytane na nowo wiersz lub powieść, słuchany ponownie koncert sprawiają, że są oni w stanie pielęgnować powstanie podobnych odczuć estetycznych do tych, które towarzyszyły pierwszym odbiorcom określonych dzieł; co więcej, dzieła te można przetwarzać, wydobywając z nich nowe brzmienia i odcienie, nowe odczucia wpływające w nieco inny sposób na ich współczesnych odbiorców.

Również w przypadku kultury codziennej ma miejsce podobna konwencja postępowania.

Zwyczaje i obyczaje ludowe, formy zachowania się w danych sytuacjach, są odtwarzane na nowo w momencie pojawienia się konkretnego, wymagającego zastosowania danej formy postępowania zdarzenia. W ten sposób, zarówno w przypadku kultury wysokiej, jak i kultury codziennej zostaje spełnione encyklopedyczne określenie terminu „kultura”, oznaczające dbanie o coś, co zostało stworzone, zebrane i przechowywane (z łac. *colere* – udoskonalać).

Jednostka ludzka w trakcie swojej obecności w danej społeczności ulega naturalnym wpływom kulturowym różnego rodzaju i intensywności. Wpływy te realizują się w wyniku kontaktu człowieka z innymi ludźmi, reprezentującymi – w głównej mierze – różnorakie odłamy tej samej społeczności. Na początku głównym źródłem wpływów kulturowych jest rodzina, później pojawiają się inne źródła – koledzy i koleżanki, praca, władze lokalne i krajowe, kontakty z członkami społeczeństwa, świadczącymi dlań różnego rodzaju usługi itd. W efekcie tego typu istnienia w sieci współdziałania poszczególnych grup i kategorii społecznych człowiek zdobywa podstawową wiedzę dotyczącą obu zakresów kulturowych. Nie tylko zostają wykształcone różnego rodzaju sprawności, ułatwiające mu przeżycie i przetrwanie, lecz również wiele bodźców emocjonalnych, pozwalających mu na reakcje, dotyczące sfer proponowanych przez kulturę wysoką.

W trakcie tego typu wzajemnych interakcji człowiek zdobywa również umiejętność werbalnej interpretacji zjawisk naturalnych, istniejących w świecie mu współczesnym, ich opisu, analizy oraz syntezy. Duża część z takich elementów opisowych zostaje później odtwarzana przez inne pokolenia, stanowiąc obraz rozwoju kreatywnego społeczeństwa. Elementy te tworzą siatkę metaforyczną opisu rzeczywistości fizycznej i są wykorzystywane w chwili pojawienia się konieczności poinformowania pozostałych członków społeczności o tym, że właśnie ma miejsce zdarzenie podobne do tego, do którego odnosi się dany, istniejący w języku opis metaforyczny.

Umiejętność ta nazywa się kompetencją komunikacyjną i oznacza umiejętność zamknięcia w opisach słownych zdarzeń fizycznych i emocjonalnych, których dana osoba była (bądź

jest) świadkiem. Zarówno istniejący obecnie opis bitwy pod Salaminą, jak i wspaniałe sonety Szekspira przedstawiają zakłęty w słowa stan istniejący w rzeczywistości w chwili tworzenia każdego z opisów. Jest to więc stan zakłęcia, „uśpienia” występujących, pojawiających się wtedy zjawisk, stan niemożliwy do fizycznego odtworzenia w realnej, obecnej rzeczywistości, a jednak – dzięki magii słowa – możliwy do przedstawienia. Możliwość takiego realnego przedstawienia sytuacji przeszłych, zakłęta w technologii słowa (Kramsch, 1999:5), oznacza więc przede wszystkim łączność kulturową między pokoleniami. Żaden przeszły opis nie byłby zrozumiany przez następne pokolenia, gdyby pokolenia te nie posiadały wiadomości potrzebnych do jego zrozumienia, czyli gdyby nie były odpowiednio wyposażone w informacje gwarantujące bezbłędne odtworzenie danego opisu. Jedynie wtedy, gdy człowiek jest w stanie zrozumieć i docenić oraz ocenić wszelkie przedstawione mu informacje, jest równocześnie w stanie je objąć, uznając, że są one na tyle ważne i istotne, że należy je zatrzymać, przekazać innym, opisać lub skomentować. Jedynie wtedy, gdy człowiek będzie posiadał konkretne informacje na dany temat, jego ocena nowych wiadomości będzie oparta na realnej podstawie. I jedynie wtedy będzie ona racjonalna.



Kultura języka

W tym miejscu pojawia się więc ponownie pojęcie kultury języka. Jest to, jak się wydaje, pojęcie na tyle ważne, że należy mu poświęcić nieco więcej uwagi. Najpierw należałoby wyjaśnić sam termin, później zaś wzajemne pojawiające się relacje między obiema formami kultur (wysoką i codzienną) z jednej strony, a kulturą języka z drugiej. Pytania dotyczące istoty języka z punktu widzenia kultury oraz kultury z punktu widzenia języka, będą w tym momencie jak najbardziej na miejscu.

Kultura języka jest rozumiana jako odbicie dorobku społeczeństwa w dziedzinie fizycznego opisu świata, a więc całego leksykonu językowego używanego przez daną społeczność (włączając w to wspomniane wcześniej elemen-

ty metaforyczne), służącego do wzajemnego porozumiewania się w codziennych sytuacjach życiowych, oraz do opisu różnego rodzaju odczuć emocjonalnych dostarczanych przez poszczególnych członków danej (oraz innych) społeczności. W zakres tego określenia będą wchodzić nie tylko wytworzone przezeń (a opisane przez Chomsky'ego i przez niego nazwane) struktury powierzchniowe, lecz również wyrażane w ten sposób różne formy struktur głębokich. Można pokusić się o stwierdzenie, że język jest pochodną indywidualnych odczuć poszczególnych członków danej społeczności podczas ich kontaktów z daną rzeczywistością fizyczną, jest rodzajem swoistej metafory, która jest jak najbardziej „rzeczywistością wyobrażeniową” (Lakoff, Johnson, 1980:193). Jest to bowiem zawsze ten rodzaj określenia, które najpewniej, w opinii mówcy, oddaje jego pojęcie o zastanej oraz doświadczanej rzeczywistości. Nie oznacza więc ani obiektywnego spojrzenia na sprawę (jest to bowiem niemożliwe), ani też subiektywnego, emocjonalnego ustosunkowania się do danego zdarzenia (nie chodzi tutaj przecież o odczucie, ale o opis, który – nawet będąc daleki od subiektywizmu – w dalszym ciągu nigdy nie będzie obiektywny). Opis taki będzie zawierał określenia pozwalające jego odbiorcom na odtworzenie (tj. realne zrozumienie) przekazu informacyjnego wraz ze wszystkimi szczegółami i detalami, które nadawca opisu uzna za ważne i istotne. Siłą rzeczy będzie więc zawierał różnego rodzaju określenia, które zostały uznane przez daną społeczność za wiernie odzwierciedlające dane konkretne stany i/lub zjawiska kulturowe. Jeśli więc np. w swoim opisie użyjemy wyrażenia, że „droga prowadziła do pałacu”, tym samym wykorzystamy pewnego typu metaforę, droga bowiem, jako niematerialny fakt fizyczny, nie może sama prowadzić. W podobny sposób można zilustrować wiele innych sytuacji, każda zaś z ilustracji będzie świadczyć o tym, że wykorzystywane w nich określenia, uznane wcześniej przez członków danej społeczności jako adekwatnie obrazujące dany stan fizyczny bądź fizyczno-emocjonalny, w dalszym ciągu spełniają przypisywaną im funkcję. Ponieważ wyrażenia te są odtwarzane przez daną społeczność, wykorzystywane przez nią i – często – ulepszane, stanowią one jej specyficzny do-

robek. Nie jest to ani dorobek kultury wysokiej, stanowi przecież jedynie rodzaj narzędzia, dzięki któremu pewne jej formy mogą w ogóle zaistnieć, ani też element kultury codziennej, nie jest bowiem – w sensie fizycznym – ani zwyczajem, ani też konwencją, jakkolwiek funkcje takie również pełni. To właśnie w języku są zawarte wszelkiego rodzaju określenia związane z danym zwyczajem lub też wyrażenia wypowiedziane w chwili zaistnienia danych konwencji. Jeśli bowiem ściskamy komuś rękę na powitanie lub pożegnanie (co jest – jak wiadomo – konwencjonalnym zwyczajem), to nie ma przecież znaczenia, czy zwyczajowi temu będą towarzyszyć jakiegokolwiek słowa czy też nie. Oczywiście przyjęte jest, że w takim przypadku należałoby wypowiedzieć konwencjonalne formułki słowne, z reguły wypowiedziane w takich sytuacjach, ale same gesty pożegnania bądź powitania nie wymagają produkcji takich struktur.

Język stanowi więc swojego rodzaju łącznik rzeczywistości zawartej w obszarze kultury wysokiej oraz tej obejmującej kulturę codzienną. To właśnie dzięki językowi jesteśmy w stanie określić naturę, fizyczną rzeczywistość, nasze odczucia i uczucia, cały fizyczny, indywidualny wszechświat istnienia danej jednostki ludzkiej.

Każdy język zawiera, jak już wspomniałem, zestaw pewnych systemów semiotyczno-semantycznych, znanych głównie natywnym członkom danego społeczeństwa. Systemy te pozwalają na wykorzystywanie pewnych, znanych im określeń, których celem jest zawsze adekwatność oraz kompletność opisu. Nieznajomość danych systemów lub też ich części oznacza w gruncie rzeczy niepełną akulturację członka (lub członków) danej społeczności w jej strukturach społecznych. Fakt ten nie oznacza przy tym, że członkowie ci nie mogą funkcjonować w danej społeczności; wręcz przeciwnie – mogą na miarę swych sił uczestniczyć w procesie interakcji komunikacyjnej (przeprowadzanej zawsze na bazie, akceptowanych przez daną społeczność konwencji kulturowych), muszą jednak liczyć się z tym, że mogą napotkać wiele stresujących i niezbyt dla nich przyjemnych sytuacji, które zmuszą ich do ponownego oszacowania swoich pozycji w danej społeczności oraz do wyciągnięcia konkretnych wniosków w sytuacji, w której się będą znajdować.

Użycie języka bądź też wykorzystanie innych jego elementów podczas każdego kontaktu komunikacyjnego odgrywało i zawsze będzie odgrywać niezwykle istotną rolę. Różne sytuacje, narzucane członkom danej społeczności przez obowiązujące kanony kultury codziennej, lub też kultury wysokiej, wymagają od nich odpowiedniego wykorzystywania znanych im struktur językowych. „*Etykieta, różne wyrażenia związane z grzecznością, społeczne nakazy i zakazy, kształcą zachowanie się człowieka od dzieciństwa, przez naukę szkolną, aż do momentu zdobycia kompetencji zawodowej*”, zauważa, jak się wydaje słusznie, Kramsch (Kramsch, 1999:6, tłum. – K. P.). Słowa te w bardzo oczywisty sposób podkreślają rolę i wagę języka w społeczności. Człowiek nie znający odpowiedniej ilości wyrażen słownych oraz towarzyszących im gestów, obowiązujących w danej kulturze społecznej, nie jest w stanie efektywnie w niej funkcjonować na dłuższą metę. Aby tak się nie stało, musi więc posiadać adekwatny do danej sytuacji zestaw określeń oraz wyrażen, które byłyby przez niego wykorzystywane zarówno do ich interpretacji, jak i do kompetentnego w nich uczestnictwa.

Wspomniałem już, że język pełni rolę zarówno wyróżniającą, jak i spajającą daną społeczność. Z socjologicznego punktu widzenia można więc mówić o podwójnej roli funkcjonalnej języka. Ludzi używających na co dzień danego języka (a więc, zgodnie z podaną wcześniej definicją, danego kodu semiotyczno-semantycznego), będziemy nazywać społecznością językowo jednorodną (ang. *speech community*). Wewnątrz takiej społeczności językowo jednorodnej będzie się znajdować pewna część społeczności zaspokajających swoje potrzeby komunikacyjne przy pomocy różnych form dyskursu. Społeczności te, stanowiące elementy składowe *speech community*, charakteryzujące się jednorodnym bądź też bardzo do siebie zbliżonym schematem prowadzenia dyskursu, będziemy nazywać społecznościami dyskursywno jednorodnymi (ang. *discourse community*). W tym przypadku cechami wyróżniającymi będą nie tylko cechy gramatyczne (przy czym pojęcie „gramatyka” będzie tu obejmować również zagadnienia fonologiczne, leksykalne i syntaktyczne), lecz również tematyka pro-

wadzonych rozmów, styl ich prowadzenia, czy sposób uzewnętrzniania danych informacji.

Istnieje jednak, oprócz wymienionych powyżej, jeszcze jedna funkcja języka. Funkcją tą jest, nacechowana diachronicznie, funkcja wyobrażeniowa. Uzewnętrznia się ona w rzeczywistości na kanwie stworzonych wcześniej dzieł wybitnych reprezentantów danych społeczności stwarzając, że zawarte w nich myśli i sugestie są przetwarzane na materiał pragmatycznie użyteczny z jednej strony oraz różnego rodzaju bodźce z drugiej. Obie formy przetworzeniowe nawarstwiają się diachronicznie, tworząc w efekcie dziedzictwo kulturowe danej społeczności, obrazując sposób, w jaki społeczność ta realizowała się w fizycznym świecie. Można sobie na przykład zadać w tym miejscu pytanie, czy Mickiewicz napisałby *Dziady*, gdyby nie splot konkretnych endo- oraz etnokulturowych okoliczności, przeszłych i teraźniejszych, które doprowadziły do powstania takiego dzieła.

Istniejące pomniki kultury różnego typu i rodzaju są żywym dowodem istotności funkcji wyobrażeniowej języka. Zawsze bowiem, w każdym przypadku wraz z powstaniem danego dzieła pojawiał się opis językowy jego konstrukcji, opis, dla którego bodźcem podstawowym była wyobraźnia. Zarówno nowy typ telefonu komórkowego, jak i nowy wiersz mają swoje zaczepienie w wyobraźni. Obie rzeczy są więc pomnikami kultury, ilustrującymi poziom kulturowy danych społeczności, choć telefon komórkowy jest osiągnięciem kulturowym jak najbardziej pragmatycznym, wiersz zaś mieści się w rejestrach głównie emocjonalnych (co nie oznacza, że nie może on inicjować kroków z natury pragmatycznych). Zarówno telefon komórkowy, jak i wiersz wymagają opisu interpretacyjnego, co oznacza werbalizację wyobraźni, objaśnienie znajdujących się w niej impulsów logicznych, dotyczących całego procesu wyobrażeniowego w formie przekazu językowego. Proces ten zostanie umiejscowiony w danym konkretnym miejscu i będzie się odnosić do danej konkretnej sytuacji. Z jednej bowiem strony dany opis będzie się odnosić do konkretnej sytuacji inicjującej powstanie nowej wersji telefonu (lub też nowego wiersza), z drugiej zaś do tej szczególnej sytuacji, w której dany opis znalazł swoje kontekstowe zastosowanie, a sytuacja z-

czywiście (tj. fizycznie) realna zreduplikowała się w wymyślonym niegdyś telefonie bądź wierszu. Tak więc, przykładowo, napisany kiedyś wiersz, którego powstanie zostało uwarunkowane pojawieniem się konkretnej sytuacji, może znaleźć swoje zastosowanie pragmatyczne w nowej sytuacji, kiedy wiersz ten zostanie przesłany przez osobę **A** jako wyraz ilustracji uczuć **A** w stosunku do osoby **B**.



Interkulturowość a język

Wymienione trzy funkcje języka pełnią istotne role wewnątrz tkanki kulturowej każdej ze społeczności, pozwalając na wzajemne korzystanie z osiągnięć kulturowych każdej z nich. W ten sposób interkulturowość świata zmienia swój charakter, stając się istotną, żywą częścią interakcji międzyludzkich, kategorią socjologiczną, obok której nie można przejść bez komentarza. Kategoria ta ma bowiem nie tylko znaczenie ogólne, na podstawie którego następuje określenie i oszacowanie społeczeństw, lecz także znaczenie szczególne, dzięki któremu ludzie są w stanie korzystać z konkretnych osiągnięć innych społeczności, adaptując je odpowiednio do swoich systemów percepcji rzeczywistości, nadając im odpowiednie nazwy lub też wykorzystując je jako znaki identyfikujące ich oryginalnych autorów. Wieża Eiffla zawsze będzie się łączyć przede wszystkim z Paryżem, a teatr Globe na zawsze pozostanie synonimem wielkości Szekspira. Nie oznacza to jednak wcale, że oba pojęcia kulturowe nie mogą zostać adaptowane przez inne społeczności, pełniąc w nich określone, szczególne funkcje.

Kategoria interkulturowości posiada jeszcze jedną funkcję, o której nie sposób nie wspomnieć. Jakakolwiek z definicji interkulturowość oznacza współrzędność oraz współistnienie poszczególnych kultur (a więc również poszczególnych systemów językowych), z tego punktu widzenia nie sposób nie zauważyć, że w zbiorze istniejących w kulturze osiągnięć (włączając w to również i język) może służyć i *de facto* służyć, do rozróżniania „swoich” od „obcych”, tworząc tym samym podkategorię socjologiczną. Kultura, będąc zjawiskiem łącząco-wykluczającym, nadaje się szczególnie do

pełnienia tego rodzaju roli. Kontrola tego, co „nasze” i określenie tego, co „ich”, jak również warunków zapożyczeń i (ewentualnie) adaptacji danych artefaktów przynależnych do kultury, „obcych”, staje się tym samym jedną z podstawowych funkcji opisu kulturowego. Kto ma jednak o tym wszystkim decydować? Na jakich warunkach ma się odbywać owa segregacja? Co w tym kontekście będzie oznaczać funkcja reprezentacyjna kultury? Pytania powyższe to jedynie niektóre z pytań, które muszą zostać wyjaśnione, jeśli tylko w działalności segregująco-określającej opisów kulturowych ma panować porządek i zgoda.

Analizując pojęcie interkulturowości nie sposób nie zauważyć, że istnieją kultury silniejsze oraz kultury słabsze. Zjawisko to dotyczy nie tylko indywidualnego stosunku członków danej społeczności do kultury jako takiej, lecz również globalnego określenia się danej kultury względem sąsiednich kultur. Wiąże się z nim nie tylko pojęcie hegemonii kulturowej, czyli narzucenia osiągnięć endokulturowych kulturom innych społeczności, lecz również ocena siły przebiccia społeczności kultuwujących daną kulturę. Wzorce kulturowe, jeśli tylko będą one powszechnie propagowane oraz jeśli znajdą w obrębie danej kultury wystarczająco wpływowych wyznawców, mają dużą szansę na to, że zostaną zaakceptowane przez użytkowników kultur im obcych, a nawet szansę całkowitego wyparcia istniejących w tych kulturach wzorców oryginalnych. Oryginalne, przypadające na koniec roku kalendarzowego, etruskańskie święto Saturnaliów, wiążące się z narodzinami etruskańskiego boga słońca Mitry, zostało idealnie zastąpione istotnymi w kulturze chrześcijańskiej narodzinami Chrystusa. W ten sposób hegemonizm kulturowy kultury chrześcijańskiej, dzięki znalezieniu odpowiednio silnych wyznawców wewnątrz kultury pogańskich Etrusków, a następnie Rzymian, całkowicie wyeliminował oryginalny zwyczaj kulturowy, skazując go na zapomnienie i odrzucenie. I chociaż nikt nigdy nie potrafił stwierdzić, kiedy dokładnie urodził się Chrystus, to jednak każdy kojarzy te narodziny z porą przesilenia jesienno-zimowego, kiedy już wyraźnie widać, że noc na nowo staje się krótsza a dzień dłuższy.

Podobne zjawiska hegemonizmu kulturowego można oglądać w świecie współczesnym,

a obchody dnia św. Walentego są tego najlepszym dowodem. Zwyczaj dnia zakochanych, powszechny w kulturze anglosaskiej, rozprzestrzenił się na świecie, trafiając do wielu różnych kultur, w tym również i do kultury polskiej. Zwyczaj ten jest, jak powszechnie wiadomo, w kulturze tej akceptowany i obchodzony jako sympatyczne święto miłości, mimo faktu, że w kulturze tej istniał (i do dnia dzisiejszego istnieje, jakkolwiek w formie bardzo szczątkowej) podobny mu zwyczaj związany z nocą świętojańską. Fakt, że walentynki zostały wchłonięte – jakkolwiek patrzyliby na to purycy kulturowi – przez kulturę polską, a noc świętojańska nie znalazła do tej pory miejsca w kalendarzu kulturowym społeczeństw anglosaskich świadczy o sile (hegemonii) kultury anglosaskiej oraz słabości kultury polskiej w przypadku, gdy oba potencjały kulturowe będzie się mierzyć w skali światowej.

Wraz z infiltracją obcych zjawisk kulturowych są przemycane różnego typu wyrażenia określające te zjawiska. Kulturowość Bożego Narodzenia łączy się na przykład z dużą ilością kolęd, przy czym samo pojęcie „kolęda” w dalszym ciągu posiada nieco inne semantyczne przyporządkowanie w kulturze anglosaskiej, inne zaś w kulturze polskiej, gdzie w dalszym ciągu istnieje inne, pokrewne określenie „pastorałka”. Anglosaskie pojęcie „kolęda” oznacza bowiem pojawienie się pokażnej ilości określeń okołobozonarodzeniowych, a więc niekoniecznie ściśle związanych z faktem narodzenia się Chrystusa. Semantykę tego typu można z kolei zauważyć w polskiej kulturze w zakresie okołosemantycznym pojęcia „pastorałka”. Mimo to jednak hegemonizm kulturowy zachodu, dążący do ujednoczenia określeń istniejących na obszarach kulturowo odmiennych, spycha powoli lecz systematycznie pojęcie „pastorałka” w stronę zapomnienia.

Podobnie wygląda sprawa w przypadku zapożyczeń innych zjawisk kulturowych obcych danej kulturze rodzimej. Ponieważ zwyczaje związane ze świętem zakochanych wymagają przesyłania sobie wzajemnie w miarę dowcipnych życzeń, a osoba nimi obdarowana powinna odgadnąć ich autora, wyrażenia dotyczące tego typu postępowania zostały – bo musiały – nie tylko zaakceptowane przez kultury ościenne, lecz również zaproponowano ekwiwalenty semio-

tyczne większości z nich. Powstałe w ten sposób wierszowane życzenia są wykorzystywane przez osoby zwyczaj ów kultywujące, a zwyczaj, jako taki, coraz bardziej wsiąka w warstwę kulturowo-językową kultury mu obcej.

Jak już wspominałem, jedną z funkcji języka jest funkcja reprezentatywna. Zadaniem tej funkcji jest reprezentowanie danej kultury względem innych. Fakt, że dana osoba używa określeń związanych z daną tkanką kulturową, niekoniecznie musi świadczyć, że jest ona jej natywnym reprezentantem. Z pewnością za to świadczy o tym, że dana kultura jest kulturą na tyle żywą i silną, iż udanie współistnieje w fizycznym świecie interkulturowym. Przykład powyższy nie tylko określa samą istotę interkulturowości, ale także pojęcie rozgraniczenia kulturowego. Wykorzystywanie określeń związanych z daną kulturą oznacza w istocie zaznaczanie tej kultury na mapie kulturowej. Jeśli więc dana osoba wykorzystuje do celów przekazu komunikacyjnego określenia immanentnie związane z innymi kulturami i je reprezentujące, to tym samym określa ona ich wzajemne współistnienie, wskazując równocześnie na umowne granice obszarów ich działania. Wszelkiego rodzaju figury językowe, zapożyczenia, metonimie, metafory czy porównania, istniejące w innych kulturach świata, to przecież nic innego, jak właśnie takie sposoby działań językowych. Są to przy tym powszechnie akceptowane sposoby wykorzystywane podczas dyskursu, opisu, monologu lub też normalnej, codziennej wymiany zdań. Język składa się

między innymi z tego właśnie typu określeń. Pojawiają się w nim zarówno określenia przynależne kulturze rodzimej, jak i różne zapożyczenia, adaptacje, określenia niedwuznacznie wskazujące na ich kulturowe pochodzenie. Określenie kogoś, iż wygląda, jak „niezgrabny troll”, jest wykorzystaniem wpływów kulturowych nordycko-germańskich. Jeśli zaś ktoś, opisując swój dom, wyrazi się, że znalazł w końcu „swój Camelot”, będzie w oczywisty sposób wskazywał na semantyczny anglosaski źródłosłów określenia, równocześnie określając jedyny możliwy sposób jego interpretacji. Tak oto reprezentacyjna funkcja języka w każdym momencie nieomylnie wskaże nam pochodzenie kulturowe danych określeń i wyrażeń, nawet jeśli wyrażenia te zostały wessane przez inną kulturę, zaadaptowane i zaakceptowane.

Literatura:

- Davidson, Donald (1978). „What Metaphors Mean”, w: *Critical Inquiry*, nr 5, s. 31-47.
- Kim, Yan Y. ((1994). „Interethnic Communication. The Context and the Behavior”, w: *Communication Yearbook*, 17, s. 511-538.
- Kim, Yan Y. (1977). „Communication Patterns of Foreign Immigrants in the Process of Acculturation”, w: *Human Communication Research*, 4, (1, Fall), s. 66-77.
- Klemensiewicz, Zenon (1985). *Historia języka polskiego*, t. I–III, Warszawa: PWN.
- Kramsch, Claire (1999). *Language and Culture*, CUP.
- Lakoff, George. M. Johnson (1981). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Morain, Genelle G. (1978). „Kinesics and Cross-Cultural Understanding”, w: *Language and Education: Theory and Practice*, nr 7, s. 1-23.

(październik 2005)

Krystyna Mihułka¹⁾

Haczów, woj. podkarpackie

Kultura w nauczaniu języka obcego

*Mit jeder neu gelernten Sprache erwirbst du eine neue Seele.*²⁾

Oddzielenie języka od kultury jest niemożliwe, o czym przekonywali i przekonują od początku lat 80. XX wieku twórcy i zwolennicy

podejścia międzykulturowego. Mimo, iż minęło od tego czasu ponad dwadzieścia lat i mimo, iż powstało wiele znakomitych programów na-

¹⁾ Autorka jest asystentem w Zakładzie Filologii Germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły w Chełmie.

²⁾ Przysłowie czeskie, w: E. Gerr (1995), *4000 Sprichwörter und Zitate*. München: Humboldt – Taschenbuverlag Jacobi KG. s. 195

uczania i podręczników promujących nauczanie interkulturowe, to tak naprawdę na lekcjach języka obcego pod tym względem niewiele zmieniło się na lepsze. Podstawowe, dające się zaobserwować zaniedbanie polega na tym, że nauczyciele języków obcych poświęcają zbyt mało czasu na uwrażliwienie uczących się na kulturowo uwarunkowaną inność³⁾. Brak takiego uwrażliwienia prowadzi do utrwalenia zakorzenionych stereotypów i uprzedzeń w stosunku do kraju docelowego, czego następstwem jest niechęć do tego kraju, jego mieszkańców i języka, którym oni władają. Nic więc dziwnego, że osoby uczące się języka obcego są zamknięte na obcą kulturę. Ich postawa zmieniałaby się z pewnością wówczas, gdyby nauczyciele języków obcych postarali się zainteresować uczącego się obcą kulturą i gdyby zwrócili uwagę na to, że przez poznawanie obcej kultury można lepiej poznać własną, a tym samym samego siebie.



Język obcy a kultura

A. Thomas (1994:158) definiuje kulturę jako pewien system orientacyjny, który jest wprawdzie uniwersalny, ale także bardzo typowy dla danego społeczeństwa, grupy czy organizacji. Ów system składa się ze specyficznych symboli i jest przekazywany w obrębie danej społeczności. Postrzeganie, myślenie, wartościowanie i postępowanie wszystkich członków danej społeczności jest uwarunkowane właśnie przez system orientacyjny. Kultura odzwierciedla się zatem w postępowaniu, wyobrażeniach i wiedzy członków danej społeczności, a przede wszystkim w języku, którym się oni posługują.

Przez naukę języka obcego poznajemy więc automatycznie kulturę kraju docelowego. H.-J. Krumm (1994:28) zauważył słusznie, że „nauka języków obcych oznacza tyle, co szukanie dostępu, dojścia do innych kultur”. Podczas lekcji

języka obcego dochodzi właśnie do spotkania własnej kultury z obcą, którą charakteryzują inne normy, reguły i zachowania. Obcą kulturę postrzegamy więc przez pryzmat własnej, a na ocenę i znaczenie nowych zachowań mają wpływ uprzednio zdobyta wiedza i doświadczenia uczącego się. Kultura jest definiowana przez P. Kaikkonena (1994:56) jako stale zmieniające się pojmowanie świata, które jest indywidualne, a przez to jedyne w swoim rodzaju. Kontakt z obcą kulturą przyczynia się do tego, że pojęcia, które dotychczas wydawały się pojęciami zrozumiałymi, jak np. dom, śniadanie, są interpretowane inaczej, a więc nie oznaczają już tego samego co niegdyś, gdy były postrzegane tylko w odniesieniu do własnej kultury. Lekcja języka obcego odgrywa w tym przypadku bardzo ważną rolę, ponieważ przygotowuje uczącego się do bezpośredniego spotkania z członkami kultury docelowej, podczas którego może on samodzielnie rozwijać zdolność interkulturowego komunikowania się. Lekcja języka obcego powinna dać uczącemu się możliwość porozmawiania z innymi osobami z grupy (klasy), jak i z osobą uczącą o własnych obserwacjach, hipotezach czy emocjach, które wyzwoliły się podczas zetknięcia się z obcą kulturą. Uczący się mogą wspólnie dyskutować o obserwacjach kolegi/koleżanki, starać się je wytłumaczyć, porównać z własnymi doświadczeniami, skrytykować je czy poddać w wątpliwość. I dopiero porównując własną kulturę z obcą można odrzucić powierzchowne stwierdzenie (które rozprzestrzeniło się w wyniku globalizacji), iż prawie nie istnieją różnice kulturowe między narodami. Mimo, iż wydawać by się mogło, że coraz bardziej zanikają różnice w zachowaniu się np. młodzieży, w ich ubiorze czy sposobie odżywiania się, to wystarczy przyjrzeć się uważniej przedstawicielom kultury docelowej i wsłuchać się w to, co mówią, aby przekonać się o istnieniu tzw. standardów kulturowych⁴⁾, które stanowią bazę dla poznania świata, tj. kultury,

³⁾ Przyczyny takiego stanu rzeczy można się doszukiwać zarówno w niedostrzeganiu przez nauczycieli wagi tego zagadnienia na skutek braków w ich wykształceniu w tym zakresie, jak też w ich obawie, że poświęcając czas na problematykę interkulturową, nie zdążą zrealizować podstawowego programu nauczania języka.

⁴⁾ A. Thomas (2003:112) definiuje standardy kulturowe w następujący sposób: „Alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert”. (Standardy kulturowe to wszystkie rodzaje postrzegania, myślenia, wartościowania i postępowania, które są uznawane przez większość członków danej kultury jako normalne, oczywiste, typowe i obowiązujące. Zachowanie własne i obce jest oceniane i regulowane właśnie na podstawie owych standardów kulturowych).

a niezajomość których może wyrządzić duże szkody podczas kontaktu z przedstawicielami kultur odmiennych.

Na lekcji języka obcego winna być przekazywana konieczna wiedza, przede wszystkim o obcej, ale również i o własnej kulturze, która umożliwiłaby uczącym się odkrywanie wszystkich różnic, nawet tych najmniejszych i z pozoru nieistotnych między dwoma kulturami, ich odpowiednią interpretację i postrzeganie, a przede wszystkim adekwatną reakcję na nie. H. Göhring (1980:73-74) stworzył niezwykle udaną i obszerną definicję wiedzy o kulturze, która obejmuje wiedzę zarówno o własnej, jak i o obcej kulturze, a także o zależnościach panujących między nimi. „*Kultur ist all das, was das Individuum wissen und empfinden können muss, um es beurteilen zu können, wo das Verhalten der Einheimischen unsere Erwartungen erfüllt und wo ihre Verhaltensweise von unseren Erwartungen abweicht. Kultur ist das Wissen des Individuums, das ihm ermöglicht, sich in Rollen der Zielgesellschaft erwartungskonform verhalten zu können. Zur Kultur gehört all das, was das Individuum wissen und empfinden können muss, damit es die natürliche und die vom Menschen geprägte und geschaffene Welt wie ein Einheimischer wahrnehmen kann und sich wie ein Einheimischer in allen Rollen unauffällig bewegen kann*“⁵⁾.



Nauka języka obcego w podejściu interkulturowym

W podejściu interkulturowym/międzykulturowym na pierwszy plan wysuwa się uzyskanie kompetencji interkulturowej, czyli zdolności do porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych i narodów. Dzięki dobrze rozwiniętej kompetencji międzykulturowej uczący się może lepiej zrozumieć siebie i innych. Główne zadanie podejścia interkulturowego polega zatem na rozwijaniu

zdolności postrzegania i empatii, a także na kształtowaniu umiejętności, strategii i sprawności podczas obcowania z obcą kulturą (por. Ch. Thimme, 1995). A. Pauldrach (1992:6) podkreśla, iż w podejściu interkulturowym nie chodzi o nic innego, jak o zrozumienie inności, o zrozumienie kultury tak obcej, jak i własnej. Szczegółowej analizie w podejściu międzykulturowym została poddana perspektywa uczącego się. G. Neuner i H. Hunfeld (1993) zwracają uwagę na pewne obszary z życia uczącego się, a także na pewne jego cechy, które powinny zostać poddane badaniu, wymieniając przy tym: specyficzne pod względem kulturowym i indywidualnie ukształtowane doświadczenie życiowe, wiedzę o świecie, tradycje nauczania i przyzwyczajenia, zależność między kulturą wyjściową a docelową, motywację indywidualną, postępy w uczeniu się oraz warunki instytucjonalne.

Nauka języków obcych jest definiowana w podejściu interkulturowym jako wejście w kontakt z obcą rzeczywistością socjokulturową. Oznacza to, iż uczący się powinni rozpoznać granice własnego postrzegania, tj. ukształtowanego przez własną kulturę, a następnie przekroczyć je. W owym procesie wpływ na wyobrażenia uczącego się o obcym świecie będą miały, zdaniem G. Neunera (1994:27-28), następujące czynniki:

- ▶ czynniki społeczno-polityczne (stosunek do kraju docelowego – obrazy obce; stosunek do kraju ojczystego – obrazy własne),
- ▶ ogólne czynniki socjalizacyjne – np. szkoła, rodzina, środowisko socjalne, praca,
- ▶ czynniki indywidualne – wiek, płeć, wiedza o świecie, wiedza specyficzna i doświadczenie, zainteresowania, zdolność pobierania i przetwarzania danych (informacji).

Wszystkie wyżej wymienione czynniki przyczyniają się do powstania w głowie uczącego się obrazów o obcym świecie. Należy przy tym zaznaczyć, iż owe obrazy ulegają ciągłym przeobrażeniom i są one często mało obiek-

⁵⁾ Kultura obejmuje to wszystko, co dana osoba musi wiedzieć i czuć, aby móc ocenić, gdzie zachowanie tubylców spełnia nasze oczekiwania, a gdzie ich sposób zachowania się odbiega od naszych oczekiwań. Kultura to wiedza danej osoby, która umożliwia jej odpowiednie, tj. zgodne z oczekiwaniami, zachowanie się w danych rolach, które obowiązują w obrębie społeczeństwa kraju docelowego. Kultura obejmuje to wszystko, co dana osoba musi wiedzieć i czuć, aby móc postrzegać świat, ten naturalny i ten stworzony przez człowieka, jak tubylec i aby móc poruszać się we wszystkich rolach tak dyskretnie, jak rodzimy użytkownik języka.

tywne, na co H.-J. Krumm (1992:16) słusznie zwrócił uwagę: „Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit”⁶⁾.

▼ Obraz obcy a obraz własny

Okazuje się, że kontakt z obcym językiem i obcą kulturą przyczynia się nie tylko do powstania obrazów obcych w świadomości uczącego się, lecz również obrazów własnych. Zetknięcie się z językiem docelowym i kulturą kraju docelowego powoduje, iż uczący się zaczyna bardziej wnikliwie niż dotychczas interesować się własną kulturą. G. Fischer (1990) zwraca uwagę na fakt, że jakkolwiek sposób „zajmowania się” inną kulturą i osobami będącymi jej nośnikami jest ważną formą „rozprawienia się” z własną kulturą. Dzięki tego typu konfrontacji cechy kultury własnej mogą się uwydatnić i zostać odpowiednio sklasyfikowane. Własny język i kultura stanowią doskonały punkt wyjścia, dzięki któremu poznajemy to, co obce, próbujemy się w to wczuć czy wyuczyć się tego. To, co dla nas nowe, obce jest przyswajane przez filtr tego, co własne, co jest nam znane i bliskie. Należy tu zaznaczyć, że to, co własne, znane i nam bliskie, jest automatycznie odbierane jako prawidłowe, podczas gdy reakcji na obce towarzyszą lęk i mieszane uczucia. K. Dorfmueller-Karpusa (1994) stwierdza, że na to, co obce, reaguje się często negatywnie lub przesadnie pozytywnie. Należałoby przy tym zwrócić uwagę na fakt, że określenie „obce”, „to, co obce” nie jest kategorią neutralną pozbawioną elementów wartościujących. Okazuje się, że coś może być obce tylko wtedy, jeśli zostanie przeciwstawione własnemu „Ja”, bądź „My”, a więc temu, co jest nam znane i bliskie. J. Heil (2001:10) zauważa słusznie, że „obce jest właściwie tylko to, co zostanie określone takim mianem przez pojedyncze osoby czy społeczeństwa, gdyż nic nie jest samo z siebie obce”.

W umysłach uczących się języka obcego tkwi pewne wyobrażenie o kraju docelowym.

Obraz tego kraju powstaje jednak na podstawie własnych norm i wartości, które każdy przynosi z własnej kultury na obcą i traktuje je jako swoistą matrycę.



Nauczanie interkulturowe

Koncepcja nauczania interkulturowego kształtowana od początku lat 80. XX wieku jest postrzegana jako pewien rodzaj wychowania ku otwartości kulturowej i ku przewyżczeniu etnocentryzmu i rasizmu.

I. De Florio-Hansen (2000:228) w nawiązaniu do H.-J. Vollmera zwraca uwagę na trzy wyzwania, przed którymi stoi nauczanie interkulturowe:

- ▶ „Erweiterung des Wissens über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe, vor allem solche, die auch in der eigenen Kultur (Klasse, Schule, Nachbarschaft) vorkommen und zu erweitern sind.
- ▶ Affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen gegenüber dem Fremden (d.h. gegenüber Ausländern oder Angehörigen von „Minderheiten“) und dessen Herkunftsland.
- ▶ Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln, mit der Berücksichtigung ihrer gesellschaftlich – kulturellen Bedingtheit bzw. Vermitteltheit”⁷⁾.

W. Edmondson i J. Hause (1998:162), nawiązując do U. Schneider-Wohlfahrta, postrzegają nauczanie interkulturowe jako proces, który przygotowuje ludzi (płeć i wiek nie odgrywają żadnej roli) do wspólnego, możliwie jak najbardziej pokojowego i pozbawionego wzajemnej dyskryminacji życia w społeczeństwie. Nauczanie interkulturowe nie może być postrzegane jako proces zamknięty, co słusznie podkreślił E. Röttger (1996:165): „Dieser Prozess kann im Fremdsprachenunterricht einsetzen, durch Fremdsprachenunterricht gefördert werden, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers im Ausgangssprachenland erprobt werden, im Zielsprachenland

⁶⁾ Obrazy, wyobrażenia o obcym kraju mają często więcej wspólnego z własną „głową”, tzn. z własnym umysłem i myślami, niż z obcą rzeczywistością.

⁷⁾ Poszerzenie wiedzy o innych wspólnotach językowych oraz o ich podłożu socjokulturowym; Afektywne otwarcie i liberalizacja postawy w stosunku do obcych (tzn. cudzoziemców czy członków mniejszości) i do kraju, z którego pochodzą; Odniesienie się do własnego myślenia i postępowania, przy zwróceniu uwagi na uwarunkowania społeczno-kulturowe.

fortgeführt werden, aber auch stagnieren und rückläufig sein“⁸⁾.

Nauczanie interkulturowe postrzega P. Kaikkonen (1997:79) jako swoistą konieczność, zwracając przy tym uwagę na fakty, które przemawiają za tym stwierdzeniem:

- ▶ własna tożsamość kulturowa i jej wzmocnienie,
- ▶ rzeczywistość multikulturowa i nowe wyobrażenia społeczeństwa,
- ▶ ogólnoświatowe związki gospodarcze,
- ▶ współpraca interkulturowa, rozwój ku integracji europejskiej, otwarcie granic między wschodem, a zachodem,
- ▶ ogólnoświatowe problemy (kwestie dotyczące wojen, ochrony środowiska, przeludnienia),
- ▶ pojęcia takie jak: rasizm, etnocentryzm, ksenofobia, ekstremizm, nacjonalizm, dyskryminacja, uprzedzenie, azyl,
- ▶ spotkania interkulturowe (ruch turystyczny, wymiana młodzieży, studia i praca za granicą, handel, dyplomacja).

Nauczaniu interkulturowemu w obrębie lekcji języka obcego I. De Florio-Hansen przypisuje (1994:303) trzy podstawowe cele:

- ▶ przekazywanie wymiaru kulturowego języka/języków,
- ▶ przetwarzanie informacji socjokulturowych,
- ▶ zaszczepienie świadomości kulturowej odnośnie kultury własnej i obcej.

Dzięki nauczaniu interkulturowemu uczący się poznaje stopniowo obcą kulturę i nabiera automatycznie dystansu do własnej.

Nie można jednak zapomnieć o tym, że każdy uczący się „przynosi” na lekcję języka obcego własne doświadczenia, które zebrał podczas pobytu w kraju docelowym lub przez bezpośredni kontakt z mieszkańcami tego kraju, a także często swoje wyobrażenia o obcym kraju, utarte stereotypy i uprzedzenia. Owe wyobrażenia i doświadczenia uczących się są indywidualne i subiektywne, a więc mogą znacznie różnić się od siebie. Podczas lekcji języka obcego dokonuje się również porównywanie norm kultury kraju docelowego z normami własnej kultury. R.-E. Wicke (1995) podkreśla, iż uczący się

powinni zostać zmobilizowani do tego, aby dogłębnie zastanowić się nad swoją własną kulturą, tj. ponownie przeanalizować znaczenie niektórych pojęć, zachowań, rytuałów czy zwyczajów. A.-E. Vollmer (1999) przestrzega jednak, aby podczas porównywania obcej kultury z własną nie sporządzać list, na których byłyby wyszczególnione różnice kulturowe między dwoma krajami. Tego typu listy mogłyby wyrządzić więcej szkód niż pożytku, ponieważ uczący się, uznając swoje własne normy zachowania za lepsze mogłyby od razu negować obce, a na podstawie owych list stereotypowe wyobrażenia o drugim narodzie mogłyby tylko ulec wzmocnieniu.

Nauczanie interkulturowe powinno odbywać się według specjalnie wypracowanej koncepcji dydaktycznej, ponieważ uczenie międzykulturowe i rozumienie nie rozwijają się automatycznie podczas nauki języka obcego. Nauka języka obcego wymaga odpowiedniego treningu postrzegania, który polega na porównaniu własnego świata ze światem kraju docelowego, na zastanowieniu się i rozmawianiu o tym, co tak w ogóle czyni z odmiennego świata, świat dla nas obcy i co jest w tym świecie interesującego i atrakcyjnego dla nas. Podczas lekcji języka obcego powinno się zwrócić uwagę na to, co „specyficzne” w obcej kulturze, ponieważ właśnie te najbardziej specyficzne elementy mogą zostać nieprawidłowo zrozumiane, co prowadzi do licznych nieporozumień w czasie komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka. Nawet te, jak najbardziej pozytywnie postrzegane przez native speakera komplementy, mogą zostać odczytane przez przedstawiciela innej kultury jako obraźliwe. Na przykład Chińczycy zwykli mówić osobie, której bardzo długo nie widzieli „*Och, ale ładnie utyłeś/utyłaś*”, co w ich mniemaniu oznacza, że ktoś jest w dobrej formie fizycznej i ładnie wygląda, zaś w naszej kulturze takie stwierdzenie ma odcień negatywny, a nawet obraźliwy.

W nauczaniu interkulturowym korzysta się z tekstów literackich i autentycznych, a także w bezpośredniej komunikacji z native speakerami – listownej czy e-mailowej. Okazuje się,

⁸⁾ Ów proces może rozpocząć się na lekcji języka obcego, na której będzie on rozwijany. W obrębie lub poza klasą lekcyjną w kraju wyjściowym może on zostać wypróbowany. Jego kontynuacja może zaś nastąpić w kraju docelowym. Ale proces ten może zostać również zahamowany lub może się uwstecznić.

że wyżej wymienione środki przyczyniają się do poszerzenia wyobrażenia o kulturze obcej, a przez to i o własnej. Uczący się mogą za pomocą np. e-maila czy Internetu porozmawiać z native speakerami o ważnych czy też budzących wątpliwości tematach i właśnie owa rozmowa przyczynia się do tego, że wątpliwości zostaną rozwiane, a pojęcia do tej pory obce i niezrozumiałe nabierają innego, nowego znaczenia. Innym, oczywistym i niezwykle ważnym krokiem ku poznaniu obcej kultury jest pobyt w kraju docelowym. Należy jednak zaznaczyć, że musi on być poprzedzony starannymi przygotowaniem, zgodnymi z precyzyjnie sformułowanym programem interkulturowym, służącym przyswajaniu obcych obrazów. Brak przygotowania do takiego pobytu może spowodować u uczących się szok kulturowy lub przyczynić się do utrwalenia stereotypów, i uprzedzeń w stosunku do kraju docelowego i jego mieszkańców⁹⁾.

Szczególną uwagę należałoby zwrócić na tematy omawiane na lekcjach języka obcego. Powinny to być tematy, które dają uczącemu się pewien wgląd w obcy świat (obcą kulturę) i stanowią doskonałe podłoże dla porównań interkulturowych. Tematy powinny nawiązywać do doświadczeń życiowych uczącego się, a także do jego kulturowych i społecznych wzorców postrzegania. Podczas planowania kanonu tematów, należałoby w pierwszej kolejności zaproponować takie tematy, w których występują uniwersalne doświadczenia życiowe, tzw. „mosty porozumienia”, dzięki którym możemy „dostać się” do obcego świata. U uczących się można zaobserwować napięcie spowodowane częściowym niezrozumieniem danych zagadnień kulturowych, które może wpływać w motywujący sposób na uczącego się, gdyż próbuje on zestawić strukturę i poszczególne elementy obcej kultury ze strukturą i elementami kultury własnej, próbuje wyjaśnić związki panujące między nimi, by w końcu włączyć nowo zdobytą wiedzę w strukturę wiedzy już istniejącą. Uczenie interkulturowe przyczynia się więc do poszerzenia horyzontów i rozwoju osobowości uczącego się.



Uwagi końcowe

Proces nauczania interkulturowego jest procesem niezwykle złożonym. Wymaga on od osoby nauczającej podjęcia próby uwrażliwienia na obcą kulturę osób uczących się języka obcego. Owe uwrażliwienie polega na pozbawionej stereotypów i uprzedzeń wnikliwej analizie tego, co nowe, inne, a przez to obce w kulturze docelowej. Uczący się musi natomiast zdać sobie sprawę z tego, jak ważne w nauce języka obcego jest poznanie kraju docelowego i jego mieszkańców, tj. zagłębienie się w tajniki obcej kultury. Wiadomo przecież, że nawet doskonała znajomość języka obcego przy niedostatecznej znajomości kultury docelowej może okazać się mało przydatna w bezpośrednich kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka, gdyż błędy wynikające z różnic kulturowych – częściej niż błędy gramatyczne czy leksykalne – prowadzą do licznych nieporozumień, a nawet do obrażenia rozmówcy czy urażenia jego uczuć i wierzeń, a w konsekwencji do przerywania kontaktów native speaker'a z rozmówcą, uznanym w najlepszym razie za pozbawionego podstaw dobrego wychowania.

Bibliografia

- De Florio-Hansen, I. (1994), „Wider die „interkulturelle“ Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht”, w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 41(1994)3, 303-307.
- De Florio-Hansen, I. (2000), „Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität”, w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47 (2000)3, 227-237.
- Dorfmueller-Karpusa, K. (1994), „Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 31(1994)3, 33-38.
- Edmondson, W., House, J. (1998), „Interkulturelles Lernen ein überflüssiger Begriff”, w: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(2), 161-188.
- Fischer, G. (1990), „Interkulturelle Landeskunde?”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 27(1990)3, 141-146.
- Göhring, H. (1980), „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation”, w: Wierlacher, A., (red.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 70-90.
- Heil, J. (2001) „Fremde, Fremdsein – von der Normalität eines scheinbaren Problemzustandes”, w: *Informationen zur politischen Bildung* 271, 2/2001, 10-16.

⁹⁾ Zdarza się, że nawet wieloletni pobyt w kraju o odmiennej kulturze i odmiennym języku nie powoduje zmian w postrzeganiu tej kultury, ponieważ całe grupy np. imigrantów zamykają się w enklawach własnych społeczności i trwają w nich, nie dopuszczając do przenikania się kultur i „dyskusji” z nimi.

- Kaikkonen, P. (1994). „Kultur und Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts“, w: Neuner, G., (red.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 54-70.
- Kaikkonen, P. (1997). „Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen“, w: *Info DaF* 24, 1, 78-86.
- Krumm, H.-J. (1992). „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“, w: *Fremdsprache Deutsch*, 6/1992, 16-24.
- Krumm, H.-J. (1994). „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 13-36.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1994). „Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, w: Neuner, G., (red.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 14-39.
- Pauldrach, A. (1992). „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“, w: *Fremdsprache Deutsch*, 6/1992, 4-15.
- Röttger, E. (1996). „Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik“, w: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(2), 155-170.
- Thimme, Ch. (1995). „Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde Diskussion“, w: *Deutsch als Fremdsprache* 32, 3/1995, 131-137.
- Thomas, A. (1994). „Ist Toleranz ein Kulturstandard?“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 153-175.
- Thomas, A. (2003). „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards“, w: Thomas, A., (red.), *Psychologie des interkulturellen Handelns*, 107-135.
- Vollmer, A.-E. (1999). „Kann E – Mail interkulturelles Lernen fördern?“, w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46, 1/1999, 36-38.
- Wicke, R.-E. (1995). *Kontakte knüpfen*. Berlin: Langenscheidt.

(październik 2005)

Izabela Bawej¹⁾
Bydgoszcz

Tautonimy jako przykład różnic między językami w innym sposobie werbalizacji rzeczywistości pozajęzykowej

Ludzie dzięki językowi mówią i piszą o otaczającej ich rzeczywistości obiektywnej (zewnątrznej), reagują na nią i ujmują w sposób charakterystyczny i właściwy dla danej społeczności językowej. Próbując zrozumieć, poznać i nazwać rzeczywistość pozajęzykową, równocześnie ją sobie w określony sposób przyswajają, rejestrują w swojej świadomości, na swój sposób przeżywają i przetwarzają. Człowiek zajmuje w stosunku do otaczającej go rzeczywistości obiektywnej różne postawy, jakie wynikają z potrzeb jego rzeczywistości wewnętrznej, tj. jego psychiki, wytwarzając w swojej świadomości określony obraz pojęć i wyobrażeń. Reakcja człowieka na rzeczywistość jest specyficznym sposobem widzenia świata.

Według hipotezy Sapira-Whorfa percepcja rzeczywistości zależy od struktury języka,

przez który odbiera się i tworzy obraz otaczającego świata. Między poszczególnymi systemami językowymi istnieją różnice w nazywaniu elementów świata, w którym żyjemy, co świadczy o tym, że każdy system językowy jest odbiciem określonego sposobu postrzegania rzeczywistości i kategoryzowania występujących w niej zjawisk.

Odmierna w każdym języku percepcja rzeczywistości, wynikająca ze specyfiki narodowej, kulturowej czy językowej, sprawia, że nie zawsze sytuacje użycia znaków językowych są takie same. Problemem jest niezgodność ich znaczeń, odmienny zakres użycia czy różne odzienie uzupełniające znaczenie podstawowe.

Na przykładzie tautonimów wybranych z pisemnych wypowiedzi moich studentów (II i III rok lingwistyki stosowanej), powstałych w latach

¹⁾ Dr Izabela Bawej jest adiunktem w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

2002-2004 na zajęciach praktycznej nauki języka niemieckiego, chciałabym pokazać, że wyżej wspomniane różnice między językami w innych sposobach ujmowania rzeczywistości mogą być źródłem błędów językowych wywołanych negatywnym transferem z języka ojczystego.

W różnych językach granice znaczeń wyrazów pozornie monosemantycznych są bardzo często niejednakowe, na przykład:

niem. *Etat* – *budżet*,

fran. *Etat* – *stan, możliwość, zawód, tryb życia, wykaz, spis, państwo*,

pol. *etat* – *stała posiadłość*.

Wyrazy te nazywane *fałszywymi przyjaciółmi tłumacza*, *falsche Freunde*, *faux amis du traducteur*, *false friends*, *false cognates*, *homonimami międzynarodowymi* lub *tautonomiami*, są parami występującymi w dwóch lub więcej językach, które przy podobnej lub takiej samej strukturze fonologicznej lub graficznej mają różne znaczenie. Ich błędne użycie wynika z mylnego założenia, że podobieństwo formy słów z języka ojczystego i obcego jest równe ich podobieństwu semantycznemu. Założenie takie można uzasadnić istnieniem par, które przy mniejszym lub większym podobieństwie formy cechuje podobieństwo znaczeniowe, na przykład:

ang. *astronaut* – pol. *Astronauta*,

ang. *cowboy* – pol. *cowboy*.

Leksyemy mimo formalnego podobieństwa oznaczają różne desygnaty, nie zawsze identyfikowane przez uczących się, na przykład:

niem. *Kollaboration* (*współpraca z wrogiem*)

– ang. *collaboration* (*współpraca*),

niem. *Kuriosität* (*rzecz osobliwa*) – franc. *curiosite* (*ciekawość*),

niem. *genial* (*uzdolniony*) – ang. *genial* (*przyjacielski, serdeczny, wesoły, łagodny*),

pol. *rodzina* – ros. *rodina* (*ojczyzna*).

Formalna zbieżność tautonomów pociąga za sobą nieprawidłowe użycie tych wyrazów, na przykład:

ang. *dress* (*ubierać się, dekorować, strój, ubranie, sukienka*) używa się błędnie w języku polskim jako **dres* (*strój sportowy*),

ang. *eventual* (*ostatecznie*) jako **ewentualny*,

ang. *pension* (*emerytura*) jako **pensja*,

ang. *rent* (*dziura w odzieży, szczelina, dzierżawa*) jako **renta*.

Powyższe przykłady pokazują, że odbicie rzeczywistości w świadomości ludzkiej nie odbywa się niezależnie od środków językowych. Postrzeganie świata jest związane z odmienną segmentacją rzeczywistości w poszczególnych językach świadcząca o tym, że każda społeczność językowa żyje w swojej rzeczywistości, inaczej odbiera i interpretuje otaczający ją świat.

Osoby uczące się języka niemieckiego wychodzą często z błędnego założenia, że podobieństwo graficzne par wyrazów w języku polskim i w języku niemieckim jest równe ich podobieństwu semantycznemu. Formalna zbieżność fałszywych przyjaciół tłumacza powoduje zatem, że polski uczeń traktuje niemieckie wyrazy jako semantyczne odpowiedniki polskich ekwiwalentów.

Pary fałszywych przyjaciół w zakresie, których uczący się języka niemieckiego popełniają błędy, podzieliłam na cztery grupy. Pierwszą grupę tworzą tzw. ortograficzni fałszywi przyjaciele tłumacza, drugą wyrazy, które uczący się kwalifikują jako błędne części mowy. W grupie trzeciej i czwartej za podstawę podziału przyjęłam rodzaj podobieństw lub różnic semantycznych, czyli rodzaj relacji semantycznych (relacji ekskluzji i inkluzji), jakie zachodzą między elementami danej pary wyrazów:

▼ **Ortograficzni fałszywi przyjaciele tłumacza** to wyrazy o identycznym znaczeniu, ale inaczej pisane ze względu na odmienną w języku polskim i w języku niemieckim ortografię, na przykład:

- ▶ *agresja* pisana przez uczących się jako **Agresion* zamiast *Aggression*,
- ▶ *sympatyczny* pisany jako **sympatisch* zamiast *sympathisch*,
- ▶ *rytm* pisany jako **Rytmus* zamiast *Rhythmus*,
- ▶ *oryginał* pisany jako **Oryginal* zamiast *Original*,
- ▶ *apatyczny* pisany jako **apatisch* zamiast *apathisch*,
- ▶ *egzotyczny* pisany jako **egzotisch* zamiast *exotisch*,
- ▶ *ekologiczny* pisany jako **ekologisch* zamiast *ökologisch*,
- ▶ *inteligentny* pisany jako **intelligent* zamiast *intelligent*,

- ▶ pesymistyczny pisany jako **pesimistisch* zamiast *pessimistisch*,
- ▶ szansa pisana jako **Chanse* zamiast *Chance*.

▼ Wyrazy będące różnymi częściami mowy, na przykład:

- ▶ *To jakiś absurd* (rzeczownik). – **Das ist ein Absurd*. [niem. *absurd* (przymiotnik) – pol. *niedorzeczny*]
- ▶ *On był prymitywem* (rzeczownik). – **Er war ein Primitiv* [niem. *primitiv* (przymiotnik) – pol. *prymitywny*]
- ▶ *Nie bądź arogancki* (przymiotnik)! – **Sei nicht arrogant!* [niem. *Arroganz* (rzeczownik) – pol. *arogancja*]
- ▶ *kompetentny* (przymiotnik) *pracownik* – **ein kompetenzer Mitarbeiter* – [niem. *Kompetenz* (rzeczownik) – pol. *kompetencja*]

▼ Relacje ekskluzji (wyłączenia) – występują między parami wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu, na przykład:

- ▶ *kryminalistę uczący się tłumaczą* jako **Kriminalist* zamiast *Verbrecher / Kriminelle* (niem. *Kriminalist* to *urzędnik śledczy, funkcjonariusz policji kryminalnej*, pol. *kryminalista* to *przestępca, zbrodniarz*),
- ▶ *artystę przekładają błędnie* jako **Artist* zamiast *Künstler* (niem. *Artist* to *cyrkowiec*, pol. *artysta* to *człowiek uprawiający jakąś dziedzinę sztuki, np. artysta malarz, muzyk, potocznie aktor, człowiek będący mistrzem w jakiejś dziedzinie*),
- ▶ *kokę tłumaczą* jako **Koka* zamiast *Kokain* (niem. *Koka* to *krzew, którego liście zawierają kokainę*, pol. *koka* to *krzew i potocznie kokaína*),
- ▶ *arterię tłumaczą* jako **Arterie* zamiast *Straße* (niem. *Arterie* to *naczynie krwionośne, tętnica*, pol. *arteria* to *szlak komunikacyjny lub tętnica*),
- ▶ *duchę tłumaczą* jako **Dusche* zamiast *Seele* (niem. *Dusche* to *prysznic, natrysk*, pol. *duża* to *psychika, świadomość*),
- ▶ *katedrę germanistyki tłumaczą* jako **Kathedr* zamiast *Institut für Germanistik* (niem. *Kathedr* to *przestarzałe pulpity dla nauczycieli lub mówcy*, pol. *katedra* to *kościół*,

siedziba biskupa; pulpity dla nauczycieli; jednostka na wyższej uczelni),

- ▶ *klimatyzację tłumaczą* jako **Klima* zamiast *Klimaanlage* (niem. *Klima* to *klimat*, pol. *klimatyzacja* to *aparatura służąca do utrzymywania w pomieszczeniach, samochodach odpowiedniej temperatury, wilgotności, potocznie nazywana klimą*),
- ▶ *refleksyjny (dzień)* podają jako **ein reflexiver Tag* zamiast *ein besinnlicher Tag* (niem. *reflexiv* to *zwrotny*, pol. *refleksyjny* to *skłonny do zastanawiania się, rozważania; będący wynikiem przemyśleń*),
- ▶ *studia stacjonarne* według uczących się to **stationäres Studium* zamiast *Direktstudium* (niem. *stationär* to *ambulatoryjny*, pol. *stacjonarny* to *pozostający na miejscu*).

▼ Relacje inkluzji (zawierania się) – tworzą pary leksemów, z których jeden w danym języku może mieć szerszy zasięg niż w drugim, na przykład:

- ▶ *Mój brat jest kawalerem* – **Mein Bruder ist Kavalier* poprawnie *ledig* (niem. *Kavalier* to *dżentelmen, mężczyzna grzecznie zachowujący się w stosunku do kobiet*, pol. *kawaler* to *mężczyzna nieżonaty, osoba odznaczona orderem, adorator, młodzieniec, członek zakonu rycerskiego*),
- ▶ *Klienci stoją w kolejce* – **Klienten* stehen *Schlange* poprawnie *Kunde* (niem. *Klient* – *klient adwokata*, pol. *klient* – *interesant załatwiający sprawę w biurze, w banku, u adwokata, kupujący w sklepie, potocznie bliżej nieokreślony mężczyzna*),
- ▶ *Komunikacja w Bydgoszczy pozostawia wiele do życzenia* – **Die Kommunikation* in Bydgoszcz *lässt viel zu wünschen übrig* poprawnie *Verkehrsmittel* (niem. *Kommunikation* – *łączność, porozumiewanie się*, pol. *komunikacja* – *łączność, porozumiewanie się, środki lokomocji, komunikacja, transport*),
- ▶ *Pilot od telewizora leży na stole* – **Der Pilot liegt auf dem Tisch* poprawnie *Fernbedienung* (niem. *Pilot* – *osoba kierująca samolotem, lotnik* (pol. *pilot* – *lotnik, urządzenie wykonujące czynności pilota, osoba oprowadzająca wycieczki, urządzenie umożliwiające obsługę telewizora, magnetowidu z pewnej odległości, zwiastun np. filmu*),

- *Czy mam przynieść indeks (studencki)?* – *Soll ich den Index mitbringen* poprawnie *Studienbuch* (niem. *Index to alfabetyczny spis nazwisk lub terminów; lista zakazanych filmów czy książek*, pol. *indeks to alfabetyczny spis nazwisk lub terminów; książeczka studenta, do której są wpisywane zaliczenia i oceny; bycie wykluczonym z jakiejś grupy społecznej lub lista zakazanych utworów*).

Przytoczone przykłady tautonimów potwierdzają, że błędy w ich stosowaniu powstają przede wszystkim dlatego, że języki różnią się między sobą w sposobach odzwierciedlenia określonych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej, tu język polski i język niemiecki.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że chociaż fałszywi przyjaciele tłumacza formalnie są podobni lub tacy sami, oznaczają jednak coś innego i są dowodem odmiennego sposobu interpretacji świata, odnoszą się bowiem do rzeczy uwarunkowanych kulturą, historią, tradycją, życiowym doświadczeniem lub innymi elementami typowymi dla danej grupy językowej.

Świat umysłowy człowieka jest powiązany ściśle ze strukturą jego języka, który odzwierciedla sposób poznawania i nazywania przez niego wybranych wycinków otaczającego go świata. Dlatego niedostateczna znajomość tła kulturowego danego kraju czy krajów utrwalonego w strukturze podsystemu leksykalnego i niewiedza, że języki różnią się w warstwie leksykalnej w nazywaniu wybranych elementów i zjawisk, otaczającego daną grupę językową świata, może prowadzić do pomyłek

językowych na przykład w zakresie fałszywych przyjaciół tłumacza.

Literatura:

- Bañcerowski, J., Pogonowski, J., Zgółka, T. (1982), *Wstęp do językoznawstwa*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bawej, I. (2002), „Interferencja leksykalna w nauce języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 11-16.
- Bickes, Ch. (1995), „Wir senden unsere Herzen” oder zum Umgang mit Interferenzen auf unterschiedlichen sprachlichen Rängen im Fremdsprachenunterricht, *Info DaF*. 60-68.
- Burszta, W. (1986), *Język a kultura w myśli etnologicznej*, Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Edmondson, W., House, J. (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen i Basel: Francke.
- Heinz, A. (1988), *Język i językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Korzeniewska-Rogalewicz, J. (1986), *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kurcz, I. (1995), *Pamięć, Uczenie się, Język*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipczuk, R., Mecner, P., Westphal, W. (2000), *Lexikon der modernen Linguistik. Ausgewählte Begriffe zur Kommunikation und Kognitionswissenschaft*, Szczecin: Wydawnictwo Promocyjne „Albatros”.
- Nowy słownik języka polskiego* – red. E. Sobol, (2002) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nübold, P. (1993), „Falsche Freunde im fremdsprachlichen Lexikon”, w: Bömer, W., Vogel, K. (red.), *Wortschatz und Fremdspracherwerb*, Bochum: AKS-Verlag.
- Szpila, G. (1997), „Miejsce fałszywych przyjaciół tłumacza w nauczaniu języków obcych”, *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 107-112.
- Tezaurus terminologii translatorskiej*(1993), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiss, D. M. (1996), *Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit*, Frankfurt: Main: Peter Lang.
- Zenderowska-Korpus, G. (2004), *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF, F/M*: Peter Lang.

(lipiec 2005)

WARTO WIEDZIEĆ

Ja jestem inny, Ty jesteś inny – poznajmy się

Czy jesteś nauczycielem lub wychowawcą?

Czy w swojej pracy z dziećmi lub młodzieżą starasz się odpowiadać sobie na pytania:

- jak pomagać wychowankom w kształtowaniu postaw tolerancji, otwartości i zgodnego współżycia z innymi ludźmi?
- jak rozbudzać w dzieciach ciekawość do poznawania?
- jak pomagać im w stawianiu się coraz bardziej samodzielnymi, gotowymi i chętnymi do dokonywania mądrych wyborów oraz do odpowiedzialności za nie?

Jeśli choć raz powiedziałaś „tak”, zapraszamy Cię w podróż. Zabierz ze sobą bagaże doświadczeń i przyjeżdż w terminie 26-28.05.2006 na konferencję *Ja jestem inny, Ty jesteś inny – poznajmy się*. My przywieziemy mapy, kompas i przewodników.

Spotkajmy się na wspólnej drodze i razem wyruszymy po skarb – wiedzę, jak pomagać człowiekowi w stawianiu się świadomym, otwartym na inność, pozbawionym uprzedzeń i ciągle ciekawym świata.

Kontakt:

Pracownia Alternatywnego Wychowania, 93-005 Łódź ul. Wólczańska 225
tel.: 042 637 03 12, faks: 042 636 93 39, e-mail: paw@free.ngo.pl



PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Justyna Wróbel¹⁾
Katowice

Kłębek wełny Ariadny a glottodydaktyka – w leksykalnym labiryncie metod innowacyjno-alternatywnych

Charyzmatyczny nauczyciel o otwartym umyśle? Jak ziścić takie marzenie? Charyzmę czy też, jak kto woli, iskrę bożą, albo się ma, albo nie. Tego raczej nie można nabyć w drodze lektury opasłych tomisk z dziedziny dydaktyki języków obcych. Jednakże jeśli nauczyciel jest osobą o otwartym umyśle, to powinien pod wpływem przeczytanych pozycji z glottodydaktyki wyrobić sobie o nich nie tylko własne zdanie czy też własny osąd krytyczny, ale korzystać z tego, co okazuje się skuteczne w nauczaniu i jest zgodne z jego nauczycielskim temperamentem.

Tak wiele dziś się mówi o eklektyzmie. Eklektyzm, jakże „modne” słowo, wdarło się nie tylko do sztuki, ale i do glottodydaktyki. Glottodydaktyczny eklektyzm najprościej i najtrafniej ujmuje Gianfranco Porcelli: „*prendi da tutti i metodi le idee e le tecniche migliori, e adattale alla situazione didattica nella quale ti trovi ad operare*”²⁾ (Porcelli, 1994:110).

Moim celem nie jest jednak przedstawienie zalet i wad eklektyzmu, ale naszkicowanie ogólnego zarysu wybranych metod niekonwencjonalnych ze szczególnym położeniem nacisku na propozycje przyswajania leksyki obcojęzycznej. Słownictwo bowiem „*est le pivot d’acquisition autour duquel s’organise la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe*”³⁾ (Jeanine Courtillon, cytowane za Germain, 1993:364). Uczynię to

w świetle polsko-włosko-francuskiej literatury glottodydaktycznej.

Nauczyciel o otwartym umyśle będzie mógł, pod wpływem własnych doświadczeń i intuicji, sam wybrać z metod innowacyjno-alternatywnych to, co będzie mu przydatne, tworząc dzięki temu niepowtarzalną metodę eklektyczną.



Metody niekonwencjonalne a psychologia humanistyczna

„*O ile Freud zajmował się słabymi stronami człowieka, o tyle psychologia humanistyczna próbuje odkryć jego mocne strony*” (Kozielecki, 1998:239).

Metody niekonwencjonalne, zwane też innowacyjno-alternatywnymi, bywają na gruncie literatury dydaktyki języków obcych określane mianem „*approcci umanistico-affettivi*” czy „*approach humanistic*”. Te ostatnie określenia podkreślają rolę psychologii humanistycznej, której zasadom pozostają wierni twórcy metod niekonwencjonalnych.

Za głównych twórców psychologii humanistycznej, zrodzonej w opozycji do behavioryzmu i psychoanalizy, uważa się Masłowa i Rogersa

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

²⁾ „*Wykorzystaj najlepsze pomysły i techniki ze wszystkich metod i dostosuj je do sytuacji dydaktycznej w której przyszło ci działać*” – tłumaczenie autorki.

³⁾ „*Jest osią, wokół którego najpierw obraca się syntaksa, a następnie morfosyntaksa*” – tłumaczenie autorki.

(Porcelli, 1994:100). W centrum zainteresowania twórców metod innowacyjno-alternatywnych, opierających swe założenia na psychologii humanistycznej, pozostają następujące wartości:

- ▶ poczucie bezpieczeństwa uczącego się; wyeliminowanie stresu,
- ▶ poszanowanie jego strefy emocjonalnej,
- ▶ stworzenie na spotkaniu lekcyjnym przyjemnej atmosfery (co nierozdzielnie łączy się z dwoma poprzednimi punktami),
- ▶ wykorzystanie niekonwencjonalnych technik nauczania: niewerbalnych, psychoanalitycznych i terapeutycznych w celu zmniejszenia wysiłku uczącego się, a zefektywizowania jego pracy.

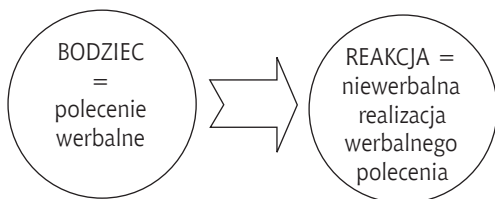
To właśnie techniki, których opis zostanie wkomponowany w ogólną charakterystykę danej metody, są przedmiotem niniejszych rozważań.



Metoda reagowania całym ciałem⁴⁾

„The right hemisphere is mute but can express itself by listening to a command in the target language, and then performing the appropriate action⁵⁾” (Asher, cytowane za Dufeu, 1996:81).

Twórcą metody jest James Asher, profesor psychologii na Uniwersytecie S. José w Kalifornii. Jej podstawą jest psychologiczny model myśli neobehawiorystycznej: bodziec – odpowiedź/ reakcja. Bodziec spełnia funkcję werbalnego polecenia, a odpowiedź/reakcja ma być niczym innym, jak niewerbalną realizacją werbalnego polecenia.



J. Asher twierdzi, że istnieje analogia między przyswajaniem języka ojczystego a obcego. Dziecko, które uczy się własnego języka, najpierw słucha, nic przy tym nie mówiąc. Następnie rodzice wydają dzieciom polecenia, które je wykonują, nic nie mówiąc albo wypowiadając jedynie „tak” lub „nie”. To właśnie polecenia (z zastosowaniem gramatycznego trybu rozkazującego) stanowią rdzeń metody Ashera. Zadaniem uczącego się jest realizowanie werbalnych poleceń nauczającego w sposób niewerbalny. Zilustrujmy na przykładem:

Nauczyciel (nazywany instruktorem) mówi: „Wstańcie” i sam wstaje. Po czym uczący się wykonują tę samą czynność. Dzięki gestom nauczyciela są w stanie zrozumieć polecenia, których nigdy wcześniej nie słyszeli. Asher określa to mianem „zero trial learning” – uczenie się bez uprzedniego doświadczenia (Dufeu, 1996:78). Bierze on pod uwagę odkrycia Rogera Sperry, dotyczące lateralizacji mózgu mówiące o tym, że „prawa półkula jest niema, ale może wyrażać się, słysząc polecenie wydane w języku obcym i spełnić je przez wykonanie odpowiedniej czynności”. Dzięki ruchowi jest „uruchamiana” prawa półkula mózgowa, która współpracuje z lewą półkulą mózgową odpowiedzialną za funkcje językowe. Wyjaśniane więc są nauczane konkretne słowa, mające swe fizyczne odniesienia i dające się zinterpretować za pośrednictwem języka niewerbalnego.

Słowa abstrakcyjne są traktowane tak, jakby były słowami konkretnymi. Posłużmy się przykładem, by lepiej oddać tę niecodzienną, i być może zaskakującą technikę nauczania słownictwa: „*Maria, mets „gouvernement” sur la tête et apporte-moi honneur*”⁶⁾ (Germain, 1993:265).

Metoda reagowania całym ciałem, przypominająca francuską metodę serii François Gouina końca XIX wieku, z większym powodzeniem jest stosowana w nauczaniu dzieci niż dorosłych, którzy nie zawsze są skory do wyrażania się w sposób niewerbalny. Na pierwszym miejscu stawia ona leksykę, co znajduje

⁴⁾ Kinetyczne zajęcia języka obcego: Total Physical Response (TPR); Réaction physique totale (RPT); La méthode par le mouvement; Metodo della reazione fisica totale.

⁵⁾ „Prawa półkula jest niema, ale może wyrażać się, słysząc polecenie wydane w języku obcym i spełnić je przez wykonanie odpowiedniej czynności”.

⁶⁾ *Mario, włóż na głowę „rząd” i przynieś mi „honor”* – tłumaczenie autorki.

swe potwierdzenie w słowach B. Dufeu: „pour les tenants de cette approche l'apprentissage de la langue étrangère passe essentiellement par l'apprentissage du vocabulaire”⁷⁾ (Dufeu, 1996:79).

Bez wątpienia metoda reagowania całym ciałem wstrząsnęła światem glottodydaktyków w latach 70., kiedy to królowała metoda audiolingwalna, odwołująca się w głównej mierze do dryli językowych typu „*śłuchaj i powtarzaj*”.



Metoda ciszy⁸⁾

W metodzie ciszy „*freeing the students*” jest głównym zadaniem nauczyciela (...), dzięki któremu uczeń uświadomi sobie swoje własne zdolności (Pfeiffer, 2001:87).

Caleb Gattegno, współpracownik samego Jeana Piageta, proponuje, aby w nauczaniu odwoływać się do świadomych mentalnych zasobów ucznia. Jest więc par excellence kognitywistą (mimo, iż sprzeciwia się używaniu języka ojczystego w toku procesu dydaktycznego), dlatego też rdzeń jego teorii psychopedagogicznej stanowi głębokie przekonanie, iż w człowieku jedynie świadomość (*awareness*) może być kształtowana – „*La seule éducation qui puisse exister est une éducation de la conscience*”⁹⁾ (Gattegno, cytowane za Dufeu, 1996:23). Stawia on swoją metodę na zupełnie przeciwnym biegunie niż metoda audiolingwalna, dla której priorytetowym celem jest wykształcenie nieświadomych nawyków językowych.

W metodzie ciszy nauczyciel stara się reagować w sposób niewerbalny, dzięki czemu uczący się ma więcej czasu do dyspozycji, a w konsekwencji w ciszy łatwiej zachodzą mechanizmy kognitywne, takie jak: obserwacja, hipoteza i jej potwierdzenie/sprawdzenie. Behawiorystyczne dryle językowe są zastąpione ciszą i koncentracją. Słyszysz się słowo czy zdanie, ale nie są one powtarzane. Na ścianach klasy są zawieszane listy słów w języku obcym, które stanowią podstawową leksykę. Uczący się często

z niej korzystają. Również nauczający często posługują się listą słów. Gdy uczeń ma jakieś wątpliwości, nauczyciel, by je rozwiązać, ogranicza się do pokazania wyrazu.

Obcojęzyczna leksyka jest zazwyczaj prezentowana przy pomocy *cuisinaire rods* – barwnych pałeczek. Posłużmy się przykładem: zielona pałeczka znajduje się obok czerwonej pałeczki – w ten oto sposób uczący się zapoznają się z polem leksykalnym koloru. *Input* jest więc w głównej mierze dostarczany za pomocą kolorowych pałeczek. To za ich „pośrednictwem” jest tworzony sztuczny świat semantyczny.

Gattegno rozróżnia trzy typy słownictwa: *functional, semi-luxury vocabulary, luxury vocabulary* – słownictwo funkcjonalne i dodatkowe. Struktury gramatyczne, które pozwalają nam stworzyć nieograniczoną liczbę zdań, stanowią pierwszy typ słownictwa. Może ono zawierać słowa czy zwroty, które nie mają swoich ekwiwalentów w języku ojczystym ucznia, np.: *Je ne sais pas; I don't understand* – negacje w języku francuskim i w języku angielskim w niczym nie przypominają negacji w języku polskim i bez wątpienia zwroty te stanowią słownictwo funkcjonalne, które Gattegno stawia na pierwszym miejscu ponad dwoma pozostałymi typami słownictwa. Drugi typ słownictwa to nic innego, jak słownictwo związane z elementami dnia codziennego (jedzenie, odzież, podróże, sposób spędzania dnia itd.). Trzeci typ to leksyka „zarezerwowana” dla poziomu zaawansowanego i może być związana z np. polityką, filozofią czy biologią.

Metoda ciszy oferuje zamiast ruchu i hałasu w klasie ciszę i skupienie jako środki wiodące do efektywnej memoryzacji. „*Metoda The Silent Way (...) odnosi doskonałe efekty w toku samodzielnej nauki języka, kiedy to cisza i koncentracja po usłyszeniu i wypowiedzeniu nowego zwrotu może znacznie zwiększyć efektywność zapamiętywania*” (Komorowska, 2001:25).

Pamiętajmy jednakże, że zestaw kolorowych pałeczek nie przyniósł rewolucji w nauczaniu leksyki, a wręcz przeciwnie, po pewnym czasie może nużyć i tym samym spowodować demotywowację.

⁷⁾ „Według zwolenników tej metody, nauczanie języka obcego to przede wszystkim nauczanie słownictwa” – tłumaczenie autorki.

⁸⁾ Cicha Droga; *The Silent Way*; *La méthode silencieuse*; *La méthode par le silence*; *Il metodo silenzioso*.

⁹⁾ „Jedynie kształcenie, jakie może istnieć, to kształcenie świadomości” – tłumaczenie autorki.



Metoda uczenia się języka we wspólnocie¹⁰⁾

„Avec l'apprentissage communautaire (...) nous abandonnons le sacro-saint manuel. (...) Le "texte" naît sur place, Il est produit par les étudiants eux-mêmes”¹¹⁾ (Dufeu, 1996:116).

Charles Curran był amerykańskim wykładawcą psychologii, który jako pierwszy opowiedział się za zastosowaniem technik psychoterapeutycznych Carla Rogersa na gruncie glottodydaktyki. W czasie lekcji uczniowie, nazywani klientami, siedzą w kręgu. Nauczyciel, zwany *counsellor* (czyli *terapeuta*), znajduje się poza kręgiem. Uczniowie/klienci, tak jak pacjenci w gabinecie psychoterapeuty, mówią tylko o tym, co ich interesuje. I tak tworzy się podręcznik.

Na początku kursu dla początkujących uczący się tworzy dowolną wypowiedź w języku ojczystym. Nauczyciel-counsellor tłumaczy wypowiedź na język obcy. Gdy nie ma ekwiwalentu w języku obcym, nauczyciel posługuje się pantomimą (język niewerbalny) lub radzi sobie w inny werbalny sposób – szuka synonimu/antonimu lub ucieka się do skutecznej (jednakże nie na poziomie dla początkujących) techniki parafrazy. Przekazuje przetłumaczony komunikat na ucho uczącemu się. On powtarza go tak, aby wszyscy wyraźnie słyszeli. Po czym wypowiedź jest nagrywana za pomocą magnetofonu lub dyktafonu.

Kolejna technika utrwalania słownictwa powieliła ten sam schemat – polega na powtarzaniu wypowiedzi (tłumaczenie-powtórzenie-nagrywanie), tyle, że tym razem z udziałem innego ucznia. Nauczyciel czytając zapisuje nagrany tekst na tablicy. Ciągłe powtarzanie tych samych form, słuchanie ich z kasyety, zapoznanie się z ich formą graficzną sprzyja efektywniejszemu zapamiętywaniu.

Jednakże nie zapominajmy, iż metoda uczenia się języka we wspólnocie proponuje uczniom tworzenie własnego podręcznika. Mają

oni wpływ na przebieg procesu opanowywania języka, dlatego więc metoda uczenia się języka we wspólnocie nie jest metodą przeznaczoną dla szerokiego kręgu odbiorców. Warunek, jaki muszą spełniać, to przede wszystkim silna motywacja i chęć nauki.



Metoda naturalna¹²⁾

„Piesa chce!” – „Chcesz mieć psa? No tak. Ciocia ma psa i Bartek ma psa, to i ty chcesz. Dużo dzieci chce mieć psa” (Komorowska, 2001:26).

Metoda naturalna „wróciła” w latach 70. ubiegłego wieku jako wyraz buntu wobec metody audiolingwalnej i kognitywnej. Jej podstawą jest teoria kontroli Tracy Terrella i Stevena Krashena, którzy opracowali pięć następujących reguł:

1. *Acquisition – learning hypothesis*, czyli hipoteza dotycząca podziału na *acquisition* (przyswajanie) i *learning* (uczenie się). *Acquisition* jest procesem nieświadomym wykorzystującym globalne strategie prawej półkuli. Informacje, czyli przyswajana leksyka i gramatyka, znajdują się w pamięci długotrwałej. *Learning* natomiast jest procesem, który, w przeciwieństwie do *acquisition*, nie wykracza poza ramy naszej świadomości i za który jest odpowiedzialna lewa półkula. Informacje nabyte drogą *learning*, w odróżnieniu od informacji przyswojonych, znajdują się, zdaniem Terrella i Krashena, w pamięci krótkotrwałej. Jak wiemy, zadaniem glottodydaktyki jest transfer informacji do pamięci długotrwałej. Dlatego, patrząc z tej perspektywy na pierwszą hipotezę autorów teorii kontroli, cenniejsze są dla nas informacje nabyte drogą *acquisition*, a nie w toku *learning*.
2. *The natural order hypothesis* – hipoteza naturalnego porządku jaskrawo uwypukla fakt, iż nowy materiał zawsze powinien nawiązywać

¹⁰⁾ Counselling Language Learning (CLL): L'apprentissage communautaire des langues / la méthode communautaire.

¹¹⁾ „Wraz z metodą (CLL) porzucamy „święty” podręcznik... Tekst powstaje tu i teraz za sprawą samych uczących się” – tłumaczenie autorki.

¹²⁾ The Natural Approach; L'approche naturelle; L'approccio naturale.

do informacji już przyswojonych i ściśle się z nimi łączyć.

3. *The monitor hypothesis* – hipoteza monitoringu wyjaśnia, co kryje się pod pojęciem monitoringu (włoski czasownik *monitorare* tłumaczy się jako obserwować, kontrolować) – jest to świadoma i formalna kontrola informacji nabytych drogą *acquisition*. Kiedy mówimy, zdarza się nam robić błędy, z których często zdajemy sobie sprawę zaraz po ich popełnieniu. Błędy więc poprawiamy, a w czynności ich poprawy widzimy uaktywnienie monitoringu.
4. *The input* („input to otaczająca nas informacja językowa”, Arabski, 1996:106) *hypothesis* – hipoteza językowych danych wyjściowych – słuchanie pozytywnie wzmocnione tekstem pisanym jest postrzegane przez twórców metody naturalnej jako szczególnie ważne. Kolejność odwrotna, czyli czytanie + słuchanie jest głęboko niewłaściwa, gdyż powoduje zakłócenie percepcji. Należy pamiętać, iż tekst mówiony (np. w formie dźwiękowej) przy czytaniu tekstu pisanego pełni funkcję dystraktora.
5. *Affective filter hypothesis* – hipoteza filtru afektywnego zrewolucjonizowała glottodydaktykę udowadniając, że nasze reakcje werbalne pozostają w ścisłym związku z naszymi emocjami. Dziś każdy nauczyciel wie, że filtr afektywny uaktywnia się w sytuacji stresu, strachu czy zagrożenia, uniemożliwiając przepływ informacji. Ta hipoteza w pełni ukazuje trzon metody naturalnej, której korzenie, tak jak innych *approcci umanistico-affettivi* – metod niekonwencjonalnych, wyrosły z psychologii humanistycznej.

Uczenie się słownictwa metodą naturalną przebiega w następujący sposób:

- ▶ Najpierw słyszy się słowo, a potem się go uczy (*the input hypothesis*).
- ▶ Aby nie uruchamiać zgubnego w skutkach filtru afektywnego (*affective filter*), nauczyciel, jeśli uczący się popełnia błąd, poprawia go podając prawidłową odpowiedź i powtarzając ją kilka razy, co ilustruje poniższy przykład:
 - „Piesa chce!
 - Chcesz mieć psa? No tak. Ciocia ma psa

i Bartek ma psa, to i ty chcesz. Dużo dzieci chce mieć psa” (Komorowska, 2001:26).

- ▶ Jeśli chodzi o tematykę, zaczyna się od tematów, które są ważne w komunikacji dnia codziennego (*the natural order*) i które interesują uczącego nie wzbudzając w nim lęku czy poczucia utraty bezpieczeństwa (*affective filter hypothesis*).
- ▶ Użycie technik tłumaczeniowych jest wykluczone. Metoda naturalna ma przypominać naturalne opanowywanie przez dziecko języka ojczystego.
- ▶ Warto również zaznaczyć, że metoda dopuszcza w początkowych etapach nauki reakcję niewerbalną na polecenie werbalne (co ma również miejsce w metodzie reagowania całym ciałem). Uczeń może wykonać ruch fizyczny albo rysować osoby czy przedmioty, o których się mówi, lecz nie jest zmuszony do mówienia (co znajduje swe odniesienie w hipotezie filtru afektywnego).

Należy więc stwierdzić, iż metoda naturalna, jak każda metoda, ma swoje zalety i wady. Nawet jeśli można się spierać, czy wyeliminowanie technik tłumaczeniowych jest zasadne czy też nie, to niewątpliwie do słuszności hipotezy filtru afektywnego nikt już nie ma najmniejszych wątpliwości.



Sugestopedia¹³⁾

„Le cerveau n`est utilisé qu`à 4 % de ses capacités”¹⁴⁾ (Germain, 1993:276).

Twórcą sugestopedii, która pojawiła się w latach 60. ubiegłego wieku, jest Georgij Łozanow, bułgarski psychiatra. Ponieważ według anatomicznych i fizjologicznych odkryć wykorzystujemy zaledwie około 4 % możliwości naszego mózgu, Łozanow sądzi, iż muszą zostać uruchomione naturalne rezerwy, co jest możliwe tylko wtedy, gdy priorytetem będzie dbałość o poszanowanie sfery emocjonalnej ucznia. Dlatego tak niezwykle istotnym jest stworzenie cieplej i przyjemnej, a przede wszystkim przyjaznej uczącemu się atmosfery.

¹³⁾ La suggestopédie/ La méthode suggestopédique; Il metodo suggestopedico.

¹⁴⁾ „Mózg wykorzystuje zaledwie 4% swoich możliwości” – tłumaczenie autorki.

W takich właśnie warunkach odbywa się przyswajanie leksyki obcojęzycznej, z której „*certaines suggestopèdes banissent (...) les mots „non” ou „difficile”*”¹⁵⁾ (Dufeu, 1996:61). Wszystko po to, aby uniemożliwić powstanie u uczącego się czynników stresogennych i aby rozwijać wiarę we własne możliwości uczenia się. Utrwalając nową i już przyswojoną leksykę (zawsze dobraną zgodnie z zasadami frekwencji jednostek leksykalnych i przyswajaną przy słuchaniu muzyki klasycznej – Haydn, Mozart, Beethoven), nauczyciel proponuje uczniowi stworzenie nowej tożsamości zwanej „*persona*” (Komorowska, 2001:26). Każdy wymyśla osobę lub wybiera z tego, co mu proponuje nauczyciel, daje jej imię, zawód itd. Dzięki tej „sztuczce” uczący się nie mówią o swoim prywatnym życiu (oczywistym wydaje się bowiem, że nie wszyscy mają na to ochotę), ale o życiu jakiejś „*persony*”. Godnym uwagi jest również fakt, iż sam uczący się nie obwinia się za popełnianie błędów. To „*persona*”, której rolę interpretuje uczący się, ponosi odpowiedzialność za błędy językowe.

Przed swoimi oczyma po lewej stronie uczący się widzą tekst analizowany na lekcji (w formie dialogów), a po prawej stronie mają jego tłumaczenie. W ten oto sposób po raz kolejny eliminuje się stres, jaki mógłby powstać z ewentualnej obawy niezrozumienia tekstu obcojęzycznego. Nauczyciel czyta tekst (w tle słyszy się muzykę klasyczną). Zanim zacznie lekturę, zwraca uwagę uczących się na ważne słowa o dużej częstotliwości występowania. Uczący się podkreślają je. Wydaje się to szczególnie istotne, ponieważ zadanie nauczyciela powinno również polegać na tym, aby pomóc uczniom wybrać to, co ważne, z tego, co mniej ważne. Po czym następuje tzw. koncert pseudopasywny, podczas którego wydawać by się mogło, że uczący się niczego się nie uczą, nic nie przyswajają. Nic bardziej błędnego. Prawdą jest, że nie powtarza się słów podczas pseudopasywnego koncertu, jak to zazwyczaj ma miejsce w metodach wywodzących się z nurtu tradycyjnego. Uczniowie są proszeni o zamknięcie oczu i słuchanie tekstu czytanego przez nauczyciela, a w tle słyszy się tym razem muzykę barokową (Vivaldi, Corelli itp.). Po

zakończonych lekcji są proszeni o ponowne przeczytanie dialogu, zanim się położą spać i przeczytanie go, jak tylko wstaną. Metoda mówi więc, kiedy należy utrwalac materiał poznany na lekcji.

Łozanow wyjaśnia sukces szybkiego i trwałego przyswajania leksyki w sugestopedii następująco. Umysł ludzki emituje różne fale: Alfa, Beta, Delta i Tetra. Fale Alfa są typowe dla yogi i fazy REM snu. Czyniąc nauczanie mniej stresujące, bardziej relaksujące i przyjemne, przyspiesza się proces nauczania 25 razy w porównaniu z innymi metodami (Germain, 1993:271). Pytanie, jakie pojawia się ipso facto, to jak wprowadzić ucznia w stan Alfa? Osiąga się to, słuchając muzyki, która ma ten sam rytm, co nasze serce (np. Mozart, Bach itp.). Aby słowa pozostały w pamięci długotrwałej pożądana jest sugestia pośrednia (słuchanie muzyki klasycznej, barokowej), jak i bezpośrednia (efekt Pigmaliona). Nauczyciel mówi uczniom, że są zdolni i że na pewno uda im się osiągnąć sukces w nauce języka obcego, świadomie tworzy efekt Pigmaliona, wpływając na podświadomość uczniów.

Podsumowując dokonania Łozanowa, należy stwierdzić, że nawet jeśli nauczyciel nie jest przekonany do proponowanej przez bułgarskiego uczonego sugestii pośredniej, powinien zawsze pamiętać o cudach, jakie może zdziałać efekt Pigmaliona, który jest niczym innym jak samospełniającą się przepowiednią. Nie zapominajmy również, iż sugestopedia kładzie nacisk na to, aby uczący się powtarzał poznany na lekcji materiał, zanim uda się w objęcia Morfeusza i tuż po tym, gdy rano wyzwoli się z jego uścisku. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż w porze późnowieczornej decydujący głos ma zmęczenie i utrudnia nam ono podjęcie nauki, a rano, tuż po przebudzeniu, zazwyczaj przeszkadzają nam w tym inne obowiązki.



Podsumowanie

Tytułowy labirynt przywodzi na myśl bohatera greckiej mitologii Tezeusza, który dzięki nici Ariadny, nie tracąc zbyt wiele czasu,

¹⁵⁾ „Niekórtzy sugestopedzy „wykreślają” słowa „nie” czy „trudne” – tłumaczenie autorki.

osiąga swój cel. Uduje mu się przemierzyć kręty labirynt, nie dając się zwieść na manowce, by zgładzić okrutnego Minotaura. Tezeuszem jest każdy glottodydaktyk, dla którego labiryntem jest konfrontacja z wielością dokonań jego poprzedników w dziedzinie dydaktyki języków obcych. A kłębkim wełny Ariadny jest bez wątpienia rzetelna i fachowa wiedza, jak i intuicja wypływająca z codziennej praktyki nauczyciela. Dzięki temu potrafimy trafnie i właściwie wykorzystywać glottodydaktyczne propozycje twórców różnych metod. Na końcu naszej nauczycielskiej drogi nie czeka krwiożerczy Minotaur (tu porównanie do mitologii już nie znajduje swej racji), ale wspaniała satysfakcja, iż czas nie został zmarnowany.

Owa satysfakcja zależy od wielu czynników. Wybór metod i technik jest jednym, ale nie jedynym z nich. Każda metoda niekonwencjonalna, mimo swej często nieudolnej bazy teoretyczno-lingwistycznej, ma do zaoferowania pewne innowacje, od których dalekie były metody tradycyjne. Może czasem warto z nich korzystać? Metody niekonwencjonalne na trwałe wpisały się w panoramę glottodydaktyki, której kształt nieustannie ewoluuje dzięki nowym teoriom, propozycjom i badaniom empirycznym w tej dziedzinie, czego dowodem jest nurt eklektyczny.

Bibliografia

Arabski J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.

- Balboni P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- Dufeu B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris: Hachette.
- Freddi G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: Utet.
- Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 et d'histoire*, Paris: CLE.
- Komorowska H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozielecki J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lozanov G. (1983). *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma: Bulzoni.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wargos.
- Porcelli G. (1994). *Principi di glottodidattica*, Milano: Brescia.

Czasopisma

- Komorowska H. (1992). „Tak zwane metody niekonwencjonalne w nauczaniu języków obcych”, w: *Neofilologia* 4/1992, Poznań: Wydawnictwo PTN.
- Mikulska A. (2004). „Zastosowanie alternatywnych metod nauczania na lekcjach języka obcego – metoda Community Language Learning”, w: *Języki Obce w Szkole*, 3/2004, Warszawa: CODN.
- Pięgik W. (2003). „Podejście humanistyczne zwerbalizowaną teorią ego?”, w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2003, Warszawa: CODN.
- Pięgik W. (2004). „Między jawą a snem. O wykorzystaniu technik relaksacyjno-wyobrażeniowych w nauczaniu języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 3/2004, Warszawa: CODN.
- Skrzypczyńska J. (1991). „Metoda przyspieszonego uczenia się języka” w: *Języki Obce w Szkole* 3/1991, Warszawa: CODN.
- Zając J. (1992). „Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 4/1992, Warszawa: CODN.

(sierpień 2005)

Daria Łęska¹⁾
Gdańsk

Twórcze pisanie w nauce języków obcych



Twórcze pisanie

Twórcze pisanie to formułowanie tekstu literackiego pod wpływem wewnętrznej potrze-

by tworzenia, następstwem czego jest ogólny rozwój intelektualny autora. W przypadku pisania takiego tekstu w języku obcym mamy do czynienia z podwójną korzyścią, gdyż w parze z ogólnym rozwojem intelektualnym ma

¹⁾ Autorka jest słuchaczką Filologicznego Studium Doktoranckiego Uniwersytetu Gdańskiego.

miejsce również przyswajanie i rozwój danego języka obcego.

Będąc na pewnym poziomie znajomości danego języka obcego trudno jest znaleźć sposoby aktywnego użycia całego repertuaru poznanych struktur gramatycznych oraz wzbogacania słownictwa. Dzieje się tak z powodu zakodowanych w pamięci konstrukcji oraz leksyki, które są używane z powodzeniem w czasie komunikacji, dlatego też „blokują” dostęp dla nowych, bardziej skomplikowanych fraz. Według Wenzla (2001:99) można nazwać to zjawisko „kostnieniem” pewnych konstrukcji gramatycznych oraz zasobu słownictwa.

Tworzenie tekstów może być postrzegane jako skuteczne „panaceum” przeciwko wyżej opisanemu zjawisku. Uczniowie mogą celowo używać nowych struktur w swoich tekstach w celu sprawdzenia, czy naprawdę odzwierciedlają one ich intencje, a jeśli wyrażana myśl nie jest wystarczająco czytelna, będą usiłowali przekształcać dany tekst, a przez to udoskonalać wiedzę na temat danego języka obcego.



Rozpoznanie i tworzenie tekstu literackiego

Macrorie (1984:2) napisał: „*umysł ludzki jest jak pomost, działa łącząc ze sobą pewne sprawy. Gdy wywiera się na nim nacisk, może się zepsuć i odmówić pracy, rozrzucając i rozrywając to, co postrzega i zapamiętuje. Ale zazwyczaj pracuje jak wentylator zasysając kartki papieru a następnie wyrzucając je w kierunku, jaki mu wskażemy*”.

Gdy rozpoczynamy jakiekolwiek zdanie, nie wiemy, jak je zakończymy. Psychologowie i językoznawcy nadal nie wiedzą, jak nasz mózg jest w stanie magazynować słowa a może nawet całe frazy, a następnie wyzwalać je, kiedy przychodzi taka potrzeba. Tworzenie tekstów – w tym literackich – jest jednym ze sposobów, w jaki można przyswajać dany język, a po drugie – rozwijać się umysłowo.

Czytając książki przenosimy się w inny świat – autentycznego przeżycia estetycznego i przeżycia poznawczego. Poznajemy ten świat czytając dany tekst. Po przeczytaniu wiemy, czy dana książka zmieniła coś w nas i czy zostawiła

jakiś ślad w naszej psychice. Jeśli tak, to był to na pewno dobry tekst, który spełnia kognitywną funkcję literatury.

Po przeczytaniu danego tekstu z reguły nie mamy wątpliwości co do jego wartości. A gdyby ta sytuacja dotyczyła naszego własnego tekstu? Czy jesteśmy w stanie ocenić wartość własnego pisania? Czy umiemy tworzyć dobrą literaturę, jeśli potrafimy uznać za taką literaturę tworzoną przez innych?



Styl

Strunk Jr. (1959:52) zadaje pytanie: „*Kto jest w stanie śmiało stwierdzić, co powoduje, że niektóre kombinacje słów inicjują eksplozję w naszych umysłach? Dlaczego niektóre nuty są w stanie poruszyć dogłębnie słuchacza, a jeśli zmieni się ich ustawienie, to tracą swoją moc? Jest to owiane tajemnicą*”. Nie istnieje żadne satysfakcjonujące wyjaśnienie stylu pisania, nie ma również żadnej niezawodnej wskazówki, jak dobrze pisać, nie ma pewności, że osoba, która myśli jasno, będzie w stanie jasno pisać. Jednym słowem, nie ma żadnych konkretnych zasad, według których początkujący pisarz może kształtować swoją twórczość.

Styl pomaga przy tworzeniu tekstów. Gdy mówimy o stylu Fitzgeralda, nie mamy na myśli jego znajomości użycia zaimków względnych ale dźwięk, jaki wydają jego słowa na kartkach papieru. Każdy pisarz używając języka w określony sposób odkrywa przed nami swój nastrój, sposób myślenia, zdolności czy nastawienie. Jest to nieuniknione ale i przynosi również wiele przyjemności. Pisanie jest formą komunikacji. Twórcze pisanie jest komunikacją przez ujawnianie, jest to według Strunka (1952:53) „*ujawnianiem własnego ja*”.

Przeanalizujmy dwa krótkie fragmenty wierszy dwóch poetów amerykańskich.

*My little horse must think it queer
To stop without a farmhouse near
Between the woods and frozen lake
The darkest evening of the year.*

*I have perceived that to be with those I like
is enough,*

*To stop in company with the rest at evening
is enough,
To be surrounded by beautiful, curious,
breathing,
laughing flesh is enough...*

Z powodu jakże charakterystycznego stylu nie mamy problemu z rozpoznaniem autorów, jeśli wcześniej poznaliśmy ich wiersze. Whitman i Frost różnią się znacznie w swoim sposobie tworzenia poezji, jednakże to właśnie ich styl pokazuje ich wybitny talent.

Początkujący pisarze często sądzą, jak stwierdził Strunk Jr. (1959:55), że „styl jest przybraniem dla pospolitej prozy, jest jak sos, dzięki któremu mdły posiłek staje się smaczny”. Jednakże styl nie ma swojej własnej oddzielnej tożsamości, jest nierozdzielny z tekstem i autorem. Nowicjusz powinien traktować styl z rezerwą, zdać sobie sprawę, że tak naprawdę odkrywa w ten sposób samego siebie. Powinien rozpocząć od odrzucenia wszelkich narzędzi, które są ogólnie uważane za wyznaczniki stylu: manierę, zdobnictwo i inne sztuczki. Do stylu należy podchodzić z prostotą, łatwością, uporządkowaniem i autentycznością.



Fabuła

Tworzony tekst najczęściej daje wyraz zamiłowaniu samego autora i to właśnie ta pasja i wewnętrzne pragnienie popycha autora do tworzenia. Pisarz chce przedstawić swoje przeżycia, wyjaśnić je, nadać im kształt, stworzyć jakieś teorie, spekulować na dany temat, uczcić lub odpędzić wspomnienia pewnych chwil ze swojego życia. Według Dixona (1987:194) te wszystkie cele możemy osiągnąć dzięki językowi. Tworząc teksty zajmujemy się intelektualnym uporządkowaniem naszych przeżyć, uczuć oraz postaw, jakich doświadczamy w życiu. W tym sensie pisanie jest bardzo ważnym momentem rozwoju osobistego. Spójrzmy na następujący fragment z pamiętnika dziesięcioletniego chłopca:

1st April. Rainy with sunny periods. After breakfast I went out to get some newts. I got a large jar, washed it and put a stone in it, then went to poplar pond with a stone and a tin(...)

2nd April. Very rainy dull and wet. Today I made a fishing net, not to catch fish but newts. I caught six. I picked out the ones I thought best. I kept three and left the others go. There were lots of newts in the pond t-day I daresay they like this kind of weather.

Nie możemy tu mówić o jakimkolwiek dziele literackim, jednakże trudno jest pozostać obojętnym wobec słów chłopca. Język tej wypowiedzi zaprasza słuchacza i mówi bezpośrednio do niego, tak jakby w czasie pisania ten dziesięcioletek miał w swej wyobraźni pełnego zrozumienia słuchacza. Dzieliąc się tym doświadczeniem z wymyślonym słuchaczem, chłopiec przeżywał je na nowo. Zaczyna pisać, ponieważ uważa, że jest coś, czym warto podzielić się z innymi. Chce, aby to doświadczenie było znowu realne i może to być powód, dla którego w ogóle zaczynamy tworzyć.



Język

Bardzo ważnym jest fakt, że powieściopisarz, poeta czy jakikolwiek inny pisarz używa słowa jako podstawowego narzędzia swojej pracy. Słowa, które ma siłę wskazywać fakty i tworzyć dodatek dla obrazów i uczuć.

Język literacki „deformuje” zwyczajny język na różne sposoby. Pod presją wielu środków literackich staje się on zintensyfikowany, skondensowany i pokrętny. Eagleton (1986:8) twierdzi, że język w literaturze zostaje „udziwniony” i z tego powodu nasz codzienny świat również staje się nieznanym. Zmagając się z językiem, przedstawionym w bardzo żmudny sposób, odkrywamy świat opisywany przez ten język, świat, który staje się nagle odnowiony. Literacki dyskurs alienując zwyczajną mowę w tym samym momencie pozwala nam na pełniejsze i bardziej kameralne doświadczenie.

Jednakże powyższe uwagi nie powinny prowadzić nas do wniosku, że język tekstu literackiego powinien być tak „udziwniony”, jak tylko się da. Wręcz przeciwnie, im jest jaśniejszy i prostszy, tym lepiej. Bogata i kwiecista proza jest trudna do „przetrawienia”, nieprzyjemna i męcząca. Dzieło sztuki to taki tekst, który

pomimo swojej prostoty okaże się wysoce wyrafinowany.



Twórca

Według Macrorie (1984:326) „*artysta to osoba, która nie potrafi żyć bez ciągłego tworzenia dzieł sztuki*”. To stwierdzenie potwierdza zasadę „praktyka czyni mistrza” i pozwala sądzić, że mimo początkowych niepowodzeń, być może, możliwe jest stworzenie w końcu prawdziwego dzieła sztuki. A jeśli nie, to nawet same próby okażą się przydatne w przyswajaniu języka oraz poszerzeniu własnych horyzontów.

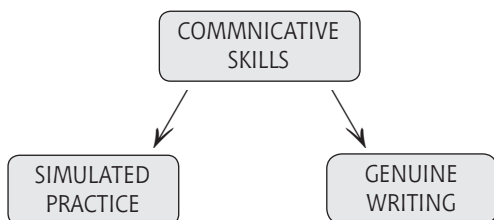
Człowiek pióra rozpoczyna swoją karierę mając już w sobie niezwykłą wrażliwość. Przedmioty i wydarzenia życia codziennego wywierają na nim o wiele głębsze wrażenie niż na większości zwykłych ludzi. Pisarz nie wyciąga wniosków na temat życia, ale rozpoznaje w nim wartości.

Podsumowując, można by mnożyć „prezypisy” na temat: jak pisać, co pisać, czy już jestem pisarzem? Trzeba pamiętać, że nie jest łatwo ocenić swoją twórczość i zazwyczaj nie należy to do autora. Co więcej, mimo zdolności rozróżnienia między dobrą a marną literaturą, można nie być w stanie docenić własnego pisania lub wręcz nie być w stanie stworzyć dzieła sztuki.



Twórcze pisanie a „writing comprehension”

Wenzel (2001:99) twierdzi, że rozpatrując tworzenie tekstów jako całości nie ma potrzeby dokonywać podziału między technikami, które mają na celu doskonalić biegłość językową a tymi, które rozwijają zdolności tworzenia tekstów pisanych.



Wykres ilustruje, że w sprawności pisania – rozumianej jako umiejętność komunikacyjna – można wyróżnić: tworzenie tekstów przez wykonywanie sztucznego zadania narzuconego przez np. nauczyciela czy podręcznik (tzw. *writing comprehension*) oraz twórcze pisanie, które jest przelaniem na papier pomysłów wyobraźni autora. Porównajmy: nauczyciel każe uczniom napisać list w celu ubiegania się o pracę w pewnej firmie. Uczeń wie, że jest to zadanie, którego celem jest imitowanie pewnej sytuacji, z jaką można się spotkać w rzeczywistości, jednak jest to sytuacja fikcyjna. Natomiast, jeśli po ożywionej dyskusji w klasie na temat na przykład problemów XXI wieku uczeń ma ochotę i tworzy tekst, w którym jasno i przekonująco przedstawia swój punkt widzenia na ten temat, to jego tekst nie jest jedynie skupiony na przekazie informacji, ale jest on również i przede wszystkim sformułowaniem jego własnych myśli. Podobnie, wszelkie przejawy kreatywnego pisania wśród uczniów są przejawami autentycznego tworzenia i wymagają one od nauczyciela specjalnej oceny, chociaż słowo „ocena” nie jest tu najbardziej trafnym słowem. Te dwie umiejętności tworzenia tekstów odgrywają stosowną rolę w nauczaniu języków obcych.

Writing comprehension, czyli ćwiczenia symulujące pewne sytuacje są narzędziem w ręku nauczyciela, które pozwala nauczyć konkretnych założeń związanych z zasadami pisania, np. problem stylu, kompozycji, rejestru, spójności tekstu, gdzie zarówno nauczyciel, jak i uczeń wiedzą, że to jest cel takich zadań. Sytuacja jest inna w przypadku autentycznego tworzenia tekstów. Nie można tu mówić o żadnej relacji nauczyciel-uczeń. Co więcej, Dixon (1986:197) twierdzi, że w tej sytuacji nauczyciel jest osobą, w której uczeń pokłada ufność. Wrażliwość, szczerłość, przychylna reakcja na to, co uczeń napisał, potwierdzą jego wnioski i rozwieją wątpliwości.

Autentyczne tworzenie tekstów literackich, w przeciwieństwie do ćwiczeń symulujących, nie może być traktowane jak zadanie dydaktyczne, ponieważ nie obejmuje ono żadnych technik nauczania, jak np. tworzyć dzieło sztuki. Jest całkowicie kwestią talentu i wizji artystycznej ucznia, których nie może zakłócić, a tym bardziej zburzyć ingerencja

nauczyciela. W tym przypadku nauczyciel musi przeistoczyć się w autentycznego czytelnika lub słuchacza tekstu ucznia. Może jego pracę skrytykować, jak każdy odbiorca, ale nie powinien się pojawić żaden element dydaktyczny w jego postępowaniu.

Nauczyciel jako krytyk autentycznego tekstu ucznia

Uczniowie na poziomie szkoły średniej traktują tworzenie tekstów jako najlepszy sposób na ujście dla swoich twórczych upodobań. Skłonności do pisania są w tym wieku tak naturalne, jak nauka mówienia w wieku dwóch lat. Nawet drobna mobilizacja ze strony nauczyciela wystarczy, aby wzbudzić w uczniach chęć tworzenia wszelkiego rodzaju tekstów: wierszy, opowiadań, powieści sensacyjnych czy fantasy.

Jednakże sam nauczyciel powinien być niezwykle ostrożny mobilizując ucznia do pisania, aby nie zburzyć w nim jego wewnętrznej, autentycznej chęci tworzenia. Jedyne, co dobrze jest zrobić w takiej sytuacji, to przedstawić uczniowi gatunki literackie i ich cechy charakterystyczne. Może też zachęcić uczniów do pisania stając się pierwszym krytykiem tworzonych tekstów. Nauczanie w tym przypadku jest czynnością pośrednią – jedynie rezultatem krytyki nauczyciela-recenzenta a nie nauczyciela-dydaktyka.

Błędy w postępowaniu nauczyciela

Typowym błędem popełnianym przez nauczycieli jest przeprowadzanie symulowanego ćwiczenia komunikacyjnego w przypadku, gdy jest sposobność, aby uczeń przekazał swoje myśli w autentycznie tworzonym tekstem. Na przykład uczniowie dostają poniższe zadanie:

Wyobraź sobie, że jesteś korespondentem, który został wysłany do San Francisco, aby przygotować reportaż na temat trzęsień ziemi występujących na tych terenach.

Następnie w ćwiczeniu są podane pewne dane na temat trzęsień ziemi, które powinny być użyte w tworzonym reportażu. Nauczyciel może uważać, że ćwiczenie, w którym uczeń udaje, że jest korespondentem stacji telewizyjnej czy poczytnej gazety, może pobudzić jego motywację. Jednak motywacja jest wewnętrzną siłą, która nie zostanie wzbudzona przez udawanie czegoś. W rezultacie czas, jaki nauczyciel mógłby spędzić z uczniem recenzując jego autentyczny tekst, jest tracony podczas rozmowy o szczegółach technicznych ćwiczenia.

Innym problematycznym przykładem tworzenia tekstów jest sytuacja, w której uczniowie dostają przygotowane wcześniej tematy wypracowań, pisanych zazwyczaj w formie rozprawek. Niektóre z sugerowanych tematów mogłyby sprowokować tworzenie tekstów, mających pewne cechy tekstów autentycznych, w których to uczeń wyraża swoje zdanie na zadany temat. Niemniej jednak istnieje wyraźna różnica między pisaniem na zadany temat a tworzeniem własnego, autentycznego tekstu. Jeśli uczniowie mają podany temat rozprawki, ich zadaniem jest przedstawienie swojego zdania w danej kwestii. Jednakże zdanie to wkrótce przekształci się w nieszczerze wymysły, które mają na celu jedynie wywrzeć wrażenie na nauczycielu i spełnić jego oczekiwania. Ten rodzaj pisania nie ma nic wspólnego z autentycznym pisaniem. Różnica dotyczy samego wyrażania argumentów, a mianowicie, czy przedstawiane pomysły są autentycznymi pomysłami ucznia, czy też są wskazane przez nauczyciela jako konieczne do zastosowania w danym tekście.

Spróbujmy wyobrazić sobie podobną sytuację w rzeczywistości. Załóżmy, że pisarz dostaje od wydawcy temat oraz tytuł swojej kolejnej książki, która następnie ma być oceniana. Wydaje się to bardzo mało prawdopodobne, aby którykolwiek autor przystał na takie warunki. Podobnie jest w powyższej sytuacji dotyczącej ucznia – mając gotowy temat uczeń nie może stworzyć autentycznego tekstu.

Podsumowując, istnieją dwie zasady dotyczące autentycznego tworzenia tekstów, które powinien przestrzegać nauczyciel. Po pierwsze, powinien on unikać jakichkolwiek technik dydaktycznych, ćwiczeń czy zadań, które mogłyby sugerować uczniom, że biorą udział w zajęciach

czy kursie. Dopiero wtedy można osiągnąć pewien walor motywacyjny, uczeń poczuje wewnętrzną potrzebę tworzenia. Po drugie, nauczyciel musi pamiętać, że tekst stworzony przez ucznia może podlegać ocenie jedynie w kategoriach estetycznych a jakakolwiek próba jego ewaluacji w kategoriach wymagań szkolnych powinna być odrzucona.

Twórcze pisanie jest bardzo delikatnym zjawiskiem a chęć tworzenia takich tekstów może być bardzo łatwo unicestwiona przez brak wrażliwości oraz nieudolne i nieodpowiednie uwagi ze strony nauczyciela, które zdarzają się niestety dosyć często, gdy kryteria estetyczne sa-

mego nauczyciela są zbyt ubogie, aby dostrzec prawdziwą wartość pracy ucznia.

Bibliografia:

- Dixon, J. (1987), „A Method of Definition”, w: Lee V. J. (red.), *English Literature at Schools*, Philadelphia: Open University Press.
- Eagleton, T. (1987), „What is Literature?”, w: Lee V. J. (red.), *English Literature at Schools*, Philadelphia: Open University Press.
- Macrorie, K. (1984), *Searching Writing*, New Jersey: Boynton/Cook Publishers, INC.
- Strunk Jr., W., White, E. B. (1959), *The Elements of Style*. New York: The Macmillan Company.
- Wenzel, R. (2001), *The Education of a Language Teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. (sierpień 2005)

Bogusław Kubiak¹⁾

Opole

Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego

Cechy języka fachowego są dużo mniej wyraźne i zbadane naukowo na poziomie gramatyki niż na poziomie słownictwa. Z opisów gramatyki języków fachowych wynika, że różni się ona od gramatyki języka ogólnego przede wszystkim kwantytatywnie a nie kwalitatywnie. Oznacza to, że dokonuje ona selekcji określonych struktur, które pojawiają się w danym języku fachowym częściej lub rzadziej niż w języku ogólnym. Zawsze jednak pochodzą one z języka ogólnego, gdyż gramatyka języka fachowego nie wykazuje takiej produktywności jak jego słownictwo.

Celowość wyodrębnienia składni języka fachowego dla jasności jego definicji strukturalnej podkreśla Hahn, zaznaczając jednocześnie, iż nie ma ona większego znaczenia praktycznego:

„Erstens ist die Suche nach einer fachsprachlichen exklusiven Syntax wieder, wie bei der Lexikologie, überhaupt nur eine Notwendigkeit bei

einer strukturellen Definition von Fachsprache, nicht dagegen bei einer pragmatischen. Dort ist der Charakter der Exklusivität gar nicht sonderlich interessant. Zweitens setzt die Suche nach der Fachsyntax eine geeignete Vergleichsgröße voraus, die in der Regel durch vorhandene Syntaxbeschreibungen als gegebene angesehen wird. Nicht hinterfragt wird dabei, dass in keiner der Syntaxen des Deutschen konzeptionell der Unterschied zwischen Fach- und Gemeinsprache gemacht wird. Damit kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass „normale“ Syntaxbeschreibungen die Fachsprache nicht berücksichtigen“²⁾.

Selektywność struktur języka fachowego jest związana z różnymi funkcjami komunikacji specjalistycznej³⁾, do których zalicza się:

- ▶ jasność – najbardziej adekwatne odniesienie do rzeczywistości i wyciągnięcie logicznych wniosków z komunikacji,

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

²⁾ Hahn, von, Walter (1983), *Fachkommunikation, Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, s. 111.

³⁾ Por. Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 72.

- ▶ zrozumiałość – najbardziej adekwatne odniesienie do odbiorcy komunikatu,
- ▶ ekonomia – najbardziej oszczędne przedstawienie komunikatu,
- ▶ anonimowość – najbardziej obiektywne przedstawienie komunikatu.

W odniesieniu do tych funkcji można dokonać wyboru ważniejszych struktur charakterystycznych dla większości języków fachowych, czyli zestawić minigramatykę języka specjalistycznego. Jej potrzeba wynika właśnie z przesłanek praktycznych, gdyż stanowi ona gramatykę języka fachowego ogólnego. Ze względu na bardzo duże zróżnicowanie dziedzin fachowych, ciągłe powstawanie nowych specjalizacji i przede wszystkim ogromny rozwój badań interdyscyplinarnych, opis takiej gramatyki znajduje zastosowanie w dydaktyce języka fachowego ogólnego (technicznego, artystycznego, humanistycznego) oraz jako podstawa języków fachowych wyspecjalizowanych⁴⁾.

Realizacja dydaktyczna struktur języka fachowego nie przedstawia większych trudności z dwóch powodów:

- ▶ są one znacznie zredukowane w porównaniu do języka ogólnego (np. nie jest konieczna znajomość wszystkich form czasu),
- ▶ ich natężenie w tekstach fachowych jest tak duże, że zostają one szybko przyswojone, nawet bez wielu ćwiczeń utrwalających.

W nauce języka specjalistycznego, zwłaszcza po wcześniejszym opanowaniu języka ogólnego, może jednak wystąpić zjawisko redukcji fachowości tekstu przez używanie struktur bardziej typowych dla języka ogólnego. Przykład zwiększania fachowości przez wzrastającą anonimowość wypowiedzi realizowaną strukturami coraz bardziej typowymi dla języka specjalistycznego podaje W. Hahn⁵⁾:

- (1) *Als ich die Flüssigkeit abgoß, sah ich einen braunen Bodensatz.*
- (2) *Wenn man die Flüssigkeit abgießt, sieht man einen braunen Bodensatz.*
- (3) *Wird die Flüssigkeit abgegossen, zeigt sich ein brauner Bodensatz.*

- (4) *Nach Abgießen der Flüssigkeit, ist ein brauner Bodensatz sichtbar (zu sehen).*

Zastosowane tutaj techniki zwiększania fachowości strukturami gramatycznymi to:

- ▶ zmiana czasu przeszłego i form osobowych na czas teraźniejszy i formę nieosobową *man*,
- ▶ zmiana formy nieosobowej *man* na stronę bierną i czasownik zwrotny,
- ▶ zmiana czasownika na rzeczownik (nominalizacja) i czasownika na konstrukcję bezokolicznikową/przymiotnik z czasownikiem *sein*.

Niezajomość takich technik może powodować, iż przy pełnej poprawności gramatycznej następuje naruszenie komunikacji fachowej przez nadanie jej cech mniej specjalistycznych. Oprócz samej poprawności tworzenia i użycia struktur języka fachowego należy u uczących się wyrobić także nawyk ich stosowania, jako technik zwiększających fachowość komunikacji.

Wiele błędów popełnianych w trakcie nauki języka specjalistycznego wynika z założenia, że cechą charakterystyczną tekstów fachowych są bardziej rozbudowane i złożone zdania (większa liczba rozwiniętych części zdania). Teksty fachowe rzeczywiście zawierają możliwie największą i najbardziej precyzyjną liczbę informacji, co wiąże się z podstawowym wymogiem komunikacji fachowej, jakim jest dążenie do bardzo szczegółowego i jasnego przedstawiania faktów. Z drugiej jednak strony we współczesnych tekstach fachowych zaznacza się także tendencja do redukcji części zdania i jego uproszczenia, co odpowiada z kolei wymogom kognitywno-komunikacyjnym⁶⁾.

Selekcja frekwencyjna struktur języka fachowego pozwala sporządzić jego gramatykę, pozostaje jednak jeszcze pytanie o jej integrację w podręczniku języka specjalistycznego. Jest ono szczególnie ważne na poziomie początkującym, gdzie muszą zostać także przyswojone podstawowe reguły funkcjonowania języka ogólnego. Czy należy je poznać przed rozpoczęciem kursu zawodowego, czy można prezentować je równolegle? Czy szybkie opanowanie języka fachowego nie odbywa się kosztem języka ogólnego w zakresie przyswojenia jego podstawo-

⁴⁾ Por. Fuhr, Gerhard (1989), *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen*; Gutterer, Gisela/Latour, Bernd (1982), *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*; Brieger, Nick/Pohl, Alison (1999), *Technical English. Vocabulary and Grammar* itp.

⁵⁾ Hahn, von, Walter (1983), *Fachkommunikation, Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, s. 113.

⁶⁾ Por. Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 83.

wych struktur? Czy dla kursów profesjonalnych powinny obowiązywać inne zasady wdrażania i opanowania reguł gramatycznych niż dla kursów języka ogólnego?

Problemy te są rozwiązywane w podręcznikach w różny sposób, co odzwierciedla odmienną rolę i rozumienie gramatyki w opanowaniu języka fachowego. Braunert⁷⁾ wyróżnia trzy typy kursów języka specjalistycznego reprezentujące najważniejsze podejścia do gramatyki w nauczaniu języka fachowego:

▼ Język fachowy jako uzupełnienie

Większość podręczników języka specjalistycznego jest zorientowana na kształtowanie określonych sprawności zawodowych, najczęściej w formie materiałów dodatkowych, np. kursy pisania, telefonowania, prowadzenia negocjacji, czytania literatury fachowej itp. Zagadnienia gramatyczne nie są w nich przedstawiane systematycznie i wyczerpująco, trudno mówić o jakiegokolwiek progresji strukturalnej. W zamian za to konsekwentnie opierają się na właśnie wprowadzonym materiale językowym. Rezygnuje się z tradycyjnych opisów gramatyki formalnej na rzecz gramatyki pragmatycznej. Ćwiczenia utrwalające struktury gramatyczne wiążą się logicznie z tematyką specjalistyczną, której prezentacja przebiega progresywnie i w sposób wyczerpujący. W porównaniu do niej prezentacja gramatyki może sprawiać wrażenie nieuporządkowane i przypadkowe.

Takie ujęcie gramatyki łatwo rozpoznać w kursach: *Telefonieren am Arbeitsplatz*, P. Süß (1997), *Gesprächstraining Deutsch für den Beruf*, K. Namuth, T. Lüthi (1998), *Deutsch im Hotel. Korrespondenz*, P. Barberis, E. Bruno (2002), *Business Correspondence*, L. Loughheed (1999), *Telephoning in English*, J. Naterop, R. Revell (1998), *Professional Presentations*, M. Goodale (1998).

▼ Język fachowy jako kontynuacja

Podręczniki na poziomie średnim lub początkującym wyższym, zakładając opano-

wanie podstaw języka, nadają dalszej nauce bardzo silną orientację zawodową. Rezygnują one również z dokładnego i systematycznego przedstawiania zagadnień gramatycznych. Często nie ma na ich pełną prezentację miejsca, ze względu na szczegółowe omówienia tematów zawodowych i rozwój wszystkich, a nie tylko jednej sprawności. Oprócz struktur wprowadzanych zwykle na poziomie średnim, powtarza się też wybrane formy podstawowe używane w kontekście specjalistycznym. W porównaniu do kursów ogólnych komponent gramatyczny może wydawać się tutaj również zaniedbywany. Jego opis jest bardziej formalny niż w przypadku pierwszego podejścia, bardziej sformalizowane są też ćwiczenia gramatyczne.

Na takiej zasadzie jest ujęta gramatyka w kursach: *Deutsch lernen für den Beruf*, A. Höffgen (1996), *Arbeitsprache Deutsch*, S. Kaufmann i inni (1998), *Kontakt Deutsch. Deutsch für berufliche Situationen*, U. Miebs, L. Vehovirta (2001), *Head for Business*, J. Naunton (1998), *Infotech*, S. R. Esteras (2002), *Be My Guest. English for Hotel Workers*, F. O'Hara (2003).

▼ Język fachowy jako alternatywa

Wprowadzenie certyfikatów zawodowych (np. *Deutsch für den Beruf, Business English Certificate*) spowodowało zapotrzebowanie na kursy języka specjalistycznego także na poziomie zerowym, które stały się alternatywą dla kursów ogólnych. Tak postawiony cel wyraźnie określa sposób prezentacji zagadnień gramatycznych, które są omawiane systematycznie i szczegółowo. W odróżnieniu od kursów ogólnych inna może być kolejność wprowadzania struktur gramatycznych, np. wcześniejsze wprowadzenie strony biernej, nominalizacji itp. Podręczniki takie mogą też kontrastować struktury języka ogólnego i fachowego⁸⁾. Zakładając, iż progresja gramatyczna jest podporządkowana celom komunikatywnym, jej ujęcie w podręcznikach języka ogólnego może się bardziej różnić od jej przedstawienia w podręcznikach fachowych. Te drugie bowiem są opracowywane w ramach

⁷⁾ Braunert, Jörg (2000). „Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen“, w: *InfoDaF 27*, 4/2000, s. 414-427.

⁸⁾ Braunert, Jörg (2000). „Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen“, w: *InfoDaF 27*, 4/2000, s. 419.

bardziej ścisłej tematyki specjalistycznej. Wprowadzenie w elementarne struktury języka odbywa się równocześnie z wprowadzeniem w podstawowe sytuacje zawodowe, a wprowadzające kursy ogólne uznaje się za dłuższą i mniej efektywną drogę prowadzącą do osiągnięcia tego samego celu.

Kursy fachowe ujęte jako alternatywa dla języka ogólnego stanowią: *Deutsch für den Beruf*, K. Namuth, T. Lüthi (1998), *Deutsch im Beruf – Wirtschaft*, H. Kelz, G. Neuf (1993), *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, D. Macaire, G. Nicolas (1995), *Dialog Beruf*, N. Beckert, J. Braunert (1997-99), *Market Leader*, D. Cotton, D. Falvey, S. Kent (2001), *In Company*, M. Powell, S. Clarke (2002).

Analizując dokładnie omówione typy kursów języka specjalistycznego, można odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania i wątpliwości, dotyczące prezentacji struktur gramatycznych na zajęciach języka fachowego, w następujący sposób:

- ▶ ich opanowanie przed rozpoczęciem kursu zawodowego nie tylko nie jest konieczne, ale stanowi wręcz niepotrzebną stratę czasu, gdyż kursy fachowe zakładają zwykle przyswojenie języka w jak najszybszym tempie,
- ▶ szybkie opanowanie języka fachowego bez wcześniejszego wprowadzającego kursu ogólnego nie odbywa się kosztem rzetelnego poznania struktur gramatycznych, ponieważ kursy fachowe, rezygnując z licznych obowiązkowych tematów na zajęciach ogólnojęzykowych, pozwalają na ich właściwą integrację z tematyką zawodową,
- ▶ struktury gramatyczne języka fachowego wykazują redukcję w stosunku do języka ogólnego już na poziomie podstawowym, co również znacznie ułatwia ich przyswojenie,
- ▶ zasady wdrażania i opanowania reguł gramatycznych są związane ściśle z typem kursu fachowego, przy czym szczególnie

należy pamiętać o możliwości zmniejszania fachowości tekstu przez stosowanie struktur bardziej typowych dla języka ogólnego.

Bibliografia:

- Braunert, Jörg (2000), „Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen”, w: *InfoDaF* 27, 4/2000, s. 414-427.
- Brieger, Nick, Pohl, Alison (1999), *Technical English. Vocabulary and Grammar*, Oxford: Smart Publishing.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992), *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996), *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*, Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1998), *Fachsprachen und Fachkommunikation*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fuhr, Gerhard (1989), *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gutterer, Gisela, Latour, Bernd, (1982), *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*, Dortmund: Lambert Lensing.
- Hahn, Walter von (1981), *Fachsprachen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hahn, Walter von (1983), *Fachkommunikation, Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
- Herbert, A. J. (1989), *The Structure of Technical English*, London: Longman.
- Hoffmann, Lothar (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1987), *Fachsprachen, Instrument und Objekt*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Hoffmann, Lothar (1988), *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kalverkämpfer, Hartwig, Weinrich, Harald (red.) (1985), *Deutsch als Wissenschaftssprache*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kelz, Heinrich, P. (1983), *Fachsprache. Band 1.: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn: Dümmlers Verlag.
- Reinhardt, Werner, Köhler, Claus, Neubert, Gunter (1992), *Deutsche Fachsprache der Technik*, Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schröder, Hartmut (1988), *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

(sierpień 2005)

Zapraszamy na nasze strony internetowe:

www.codn.edu.pl



Katarzyna Baumann¹⁾
Londyn

Czynniki podmiotowe wpływające na proces uczenia się języka obcego

Znaczący wpływ na proces uczenia się języka obcego mają takie czynniki podmiotowe jak motywacja, osobowość, uzdolnienie językowe oraz wiek ucznia. Przypomnijmy je.

Motywacja

Podstawowym zagadnieniem w procesie nauczania/uczenia się jest problem motywacji. Motywacja jest rozumiana jako wewnętrzny mechanizm, który uruchamia i organizuje ludzkie zachowanie oraz kieruje na osiągnięcie celu. Według W. Łukaszewskiego (w: Strelau, 2000) rodzaje motywacji są klasyfikowane według potrzeb i pragnień ludzkich. Związek motywacji z działaniami zmierzającymi do zaspokajania potrzeb podkreśla np. A. H. Maslow (1990:99). Na trzy czynniki związane z problemem motywacji w procesie nauczania/uczenia się języków obcych zwrócił uwagę S. Garczyński (w: Strelau, 2000).

- ▶ Motywacja wzmacnia przyjmowanie nowych informacji, a ich przeżywanie pobudza i nasila uwagę, co w konsekwencji przyczynia się do lepszej i skuteczniejszej pracy oraz trwalszego zapamiętywania.
- ▶ Uczeń silnie motywowany włącza się do pracy na lekcji i z chęcią wykonuje prace domowe. W zespole zdradza większą chęć

czynnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym.

- ▶ Silnie rozbudzona motywacja przyczynia się do tego, że uczeń zawsze znajdzie czas na naukę, szczególnie dotyczy to pracy domowej.

Istnieje pewien związek między potrzebami i motywacją. Potrzeba prowokuje motywację psychiczną (przeżycie) i rzeczową (dążenie do przedmiotowego zaspokojenia). Zatem, gdy jednostka zaspokoi wszystkie potrzeby, jej motywacja zostaje ukierunkowana na samorealizację. Kolejną klasyfikacją potrzeb jest propozycja A. H. Maslowa (*op. cit.*, s.15), który akcentuje dwa rodzaje potrzeb:

- ▶ *wynikające z niedostatku* – np. potrzeby zaspokajające głód fizjologiczny, potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i identyfikacji oraz potrzeba szacunku,
- ▶ *potrzeby rozwoju* – np. potrzeba samorealizacji lub też samourzeczywistnienia wyrażająca się przez potrzeby: twórczości, wiedzy, informacji i piękna.

Niewątpliwie należy zwrócić uwagę na potrzebę rozwoju, która może być uwarunkowana stopniem uzdolnienia jednostki. Uzdolnienia do nauki języków obcych należą do tej grupy potrzeb. Powszechnie sądzi się, że w toku realizacji potrzeby potęgują się zamiast być zaspokajane. Można też spotkać się z twierdzeniem, że czynnikiem wysuwającym się

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

o krok naprzód przed potrzeby są aspiracje, wiążące się z motywacjami zadań, stawianymi przez samego człowieka (Maslow, *op. cit.*, s. 57).

Z problemem motywów w procesie uczenia się jest związane również pojęcie aspiracji. „Przez poziom aspiracji rozumie się to, czego oczekuje osobnik w zakresie swoich osiągnięć (...). Pewien poziom aspiracji można uznać za najbardziej korzystny w sytuacji uczenia się, natomiast aspiracje o poziomie zbyt niskim w stosunku do możliwości jednostki wywierają wpływ ujemny. Oprócz ujemnego efektu natychmiastowego zwraca się uwagę na niebezpieczeństwo wykształcenia się niekorzystnych cech osobowości: w przypadku aspiracji zbyt wysokich – poczucie braku powodzenia, niedoceniań przez innych, utrata wiary we własne siły, w przypadku aspiracji zbyt niskich – brak ambicji, niechęć do podejmowania większych wysiłków, wygodnictwo” (Buhodolska i Włodarski w: Strelau, 2000).

Reasumując można przyjąć, za Strelauem (2000) że: „(...) motywami uczenia się będą układy podnieć działające jako siła dynamiczna poruszająca jednostkę do nauki i ukierunkowująca jej działalność na osiągnięcie zamierzonego celu”. W procesie nauczania/uczenia się języka obcego występuje z reguły kilka motywów u danego ucznia, dlatego zbiór owych motywów można nazwać motywacją. Motywacja, zdaniem R. Gardnera i W. Lamberta (w: Crystal, 1997), jest indywidualną cechą ucznia, decydującą o wynikach uczenia się – wpływa na szybkość i jakość przyswajania języka obcego.

Warunkiem porozumienia językowego jest psychiczny kontakt z rozmówcą. Bez potrzeby takiego kontaktu nie tylko nie ma porozumienia i interakcji językowej, ale także nie ma przyswajania języka²⁾. Im większa potrzeba kontaktu, tym większa motywacja poznania języka. Potrzeba kontaktu to gotowość zrozumienia partnera i wczucie się w jego sytuację (empatia). Intensywność empatii jako cecha indywidualna ucznia proporcjonalnie wpływa pozytywnie na proces przyswajania języka obcego (Crystal, *op. cit.*).



Osobowość

Osobowość ucznia i zespół cech indywidualnych mają znaczący wpływ na sukces w przyswajaniu języka obcego. Są ludzie mniej lub bardziej uzdolnieni do nauki języków. Jedni swobodnie opanowują język obcy, inni, będąc w tym samym wieku i ucząc się w tych samych warunkach, napotykać na duże trudności. Przyswajanie języka należy rozpatrywać jako proces złożony, pamiętając, że niektóre cechy osobowości mają wpływ na jego przyswajanie.

Uczniowie bardzo dobrzy w dużej większości wykazują w badaniach osobowości tzw. silne ego, rozumiane jako wysoko rozwinięte cechy sumienności, wytrwałości, poszanowania norm oraz zdecydowania w działaniu (Cattel, 1957 w: Strelau, 2000). Uważa się ich za potencjalnie lepszych uczniów, ponieważ mniej obawiają się popełnić błędy, swobodniej mówią w języku obcym, a jak wiadomo – praktyka w mówieniu przyspiesza przyswojenie tej kompetencji językowej. Takie osoby chętniej podejmują ryzyko wypowiedzi, nawet jeżeli co do jej poprawności nie mają całkowitej pewności. Mniej obawiają się kompromitacji, a to prowadzi do szybszego sprawdzania hipotez, które uczący się tworzy poznając język. Dwie cechy są tutaj najważniejsze – mniejsza obawa przed wypowiedzianiem się i gotowość do nawiązywania kontaktów (Komorowska, 1999:99).

Nie można jednoznacznie określić, jaki jest wpływ czynników emocjonalnych na nauczanie czy uczenie się. Należy bowiem brać pod uwagę:

- ▶ korelację między motywem a celem jakiejś czynności; im bardziej są one oddalone, tym większe jest prawdopodobieństwo emocjonalnego napięcia, utrudniającego wykonanie tej czynności,
- ▶ obecność czynników stresogennych, takich jak ocenienie zadania jako zbyt trudnego, brak czasu, negatywna ocena nauczyciela lub innych uczniów,
- ▶ tło emocjonalne, stosunek do nauczycie-

²⁾ Z procesem nauczania/uczenia się języka obcego wiążą się poza motywacją m.in. takie pojęcia psychologiczne, jak: percepcja, apercepcja i pamięć, zapamiętywanie logiczne i mechaniczne (w związku z opanowaniem poszczególnych sprawności językowych), zapominanie, zainteresowanie.

la, przeżyte sukcesy czy niepowodzenia w podobnych sytuacjach,

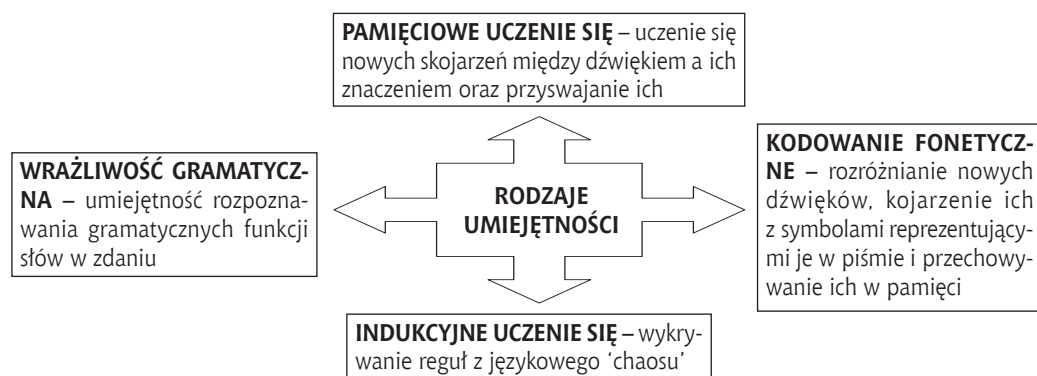
- ▶ specyfikę osobowości uczącego się.



Uzdolnienia językowe

J. Carroll (1999) definiuje zdolności językowe jako umiejętność szybkiego uczenia się nowego języka i możliwość osiągnięcia wysokiego stopnia jego znajomości. Uważa on, że zdolności językowe są odwrotnie proporcjonalne do ilości czasu poświęconego na opanowanie nowego języka czy też jakiegoś problemu językowego.

Zdolności ucznia zazwyczaj nie są pod każdym względem jednakowe. Uczenie się i naturalne przyswajanie języka wiążą się z pamięcią, która jest cechą indywidualną, uwarunkowaną takimi trwałymi cechami jednostki jak np. inteligencja (Komorowska, 1999) lub cechami, które u danej jednostki ulegają modyfikacjom, np. motywacja czy nastawienie. Jedni pamiętają materiał językowy, czyli elementy leksykalne i zasady gramatyki lepiej, inni mają z tym kłopoty. Osoby z lepszą pamięcią w porównywalnych warunkach przyswajają język szybciej niż osoby z gorszą pamięcią. Za najważniejszą cechę indywidualną zapamiętywania uważa



Rodzaje umiejętności stanowiące o globalnych uzdolnieniach językowych wg Carroll (1999).

się natomiast inteligencję. Istnieje wiele dowodów na zależność między ilorazem inteligencji a zakresem zapamiętywania treści i szybkością jej przyswajania. Od inteligencji zależy zrozumienie danej partii materiału, poddanie go analizie, syntezie, porównaniu, uszeregowaniu według sensu, przekształceniu oraz logicznemu zorganizowaniu. Jest to zatem bardzo skomplikowany proces poznawczy (Maruszewski, 1998).

G. Neufeld (1997) twierdzi, że każdy człowiek potrafi nauczyć się podstaw języka obcego. Różnice między jednostkami dotyczą jedynie wyższych form kompetencji językowej, a te z kolei są przyswajane w zależności od poziomu inteligencji danego człowieka. Inteligencja wiąże się z intelektualnymi aspektami języka, jak np. czytanie i pisanie. Natomiast uzdolnienia językowe dotyczą słuchania i mówienia. Tak więc inteligencja i uzdolnienia językowe w ścisły sposób wiążą się ze sobą.



Wiek ucznia

Zdaniem S. Oyama (1996) wymowa obcojęzyczna najlepiej jest przyswajana w wieku do 10 lat, natomiast składnia i morfologia w wieku 11-15 lat. Wymowa i jej przyswajanie jest poniekąd wynikiem działania mięśni twarzy. Z punktu widzenia fizycznej artykulacji głosek jest to proces skomplikowany, w którym biorą udział setki różnych mięśni produkując w ciągu sekundy około 14 głosek. Sprawność tych mięśni i ich plastyczność bezpośrednio wpływają na jakość produkowanych głosek. Mięśnie zaangażowane w artykulację podlegają tym samym prawom fizjologii, co inne mięśnie – wraz z wiekiem zanika ich plastyczność. Poznając język obcy należy także nauczyć się nowych ruchów. Mięśnie języka czy warg prowadzą kontrolowane przez siebie organa w „stare miejsca”, wykonując wyćwiczone

przez lata ruchy specyficzne dla danego języka macierzystego. Ucząc się nowych ruchów należy przezwyćczyć przyzwyczajenia i nawyki istotne dla wymowy języka pierwszego przez uzupełnienie ich nowymi, istotnymi dla nowej sytuacji językowej. Wiek krytyczny dla przyswajania wymowy ma, oprócz neurologicznego, także i aspekt fizyczny (motoryczny). Dzieci starsze osiągają lepsze wyniki w testach sprawdzających składnię i morfologię, gdyż mają lepiej opanowane techniki testowania. Mając poza sobą kilka lat szkolnego doświadczenia wiele razy zetknęły się z testami i sprawdzianami. Dysponują one także pełniejszym systemem semantycznym i przy przyswajaniu języka obcego muszą jedynie nauczyć się syntaktycznej reprezentacji tego systemu. Nastolatki mają lepszą pamięć niż dzieci młodsze i lepiej potrafią ją organizować. Nauczyły się już lepiej z tej pamięci korzystać opanowując różne techniki kojarzenia, zapamiętywania itp. Umiejętność rozwiązywania problemów, dedukowania reguł i ustalania wyjątków wzrasta z wiekiem. Stąd właśnie przewaga nastolatków nad dziećmi młodszymi. Podsumowując – wiek i jego rola w przyswajaniu języka obcego ma co najmniej cztery aspekty:

- ▶ neurologiczny,
- ▶ fizyczny (motoryczny),
- ▶ psychologiczny (psycholingwistyczny),
- ▶ oraz socjolingwistyczny (kulturowy) (za op. cit. Oyama).



Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że każdy z przedstawionych czynników podmiotowych, tj. motywacja, osobowość, uzdolnienie językowe oraz wiek ucznia, mają znaczący wpływ na proces uczenia się języka obcego. Zatem będąc lektorem języka obcego należy o tych czynnikach pamiętać i brać je pod uwagę; dostosowując program nauczania języka obcego do poziomu grupy/klasy nie wolno nam zapominać o indywidualnych, podmiotowych czynnikach determinujących proces uczenia się.

Literatura

- Carroll, J., Sapon, S. (1999), *Modern language aptitude test*, New York: The Psychological Corporation.
- Crystal, D. (1997), *English as a global language*, Cambridge University Press.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSIP.
- Maruszewski, T. (1998), *Psychologia poznawcza*, Poznań: Wydawnictwo PTS.
- Maslow, A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Pax.
- Neufeld, G. (1997), „On the acquisition of prosodic and articulator features in adult language learning”, w: *Canadian Modern Language Review*, no 34.
- Oyama, S. A. (1996), „Sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system”, w: *Journal of Psycholinguistic Research*, no 5.
- Strelau, J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2. Gdańsk: GWP.

(wrzesień 2005)

Mirosław Pawlak¹⁾

Turek

Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów



Wprowadzenie

Pomimo zmian, jakie nastąpiły w ostatnich kilkunastu latach w dydaktyce języków

obcych, nadal dość powszechne jest przekonanie, że sukces w nauce języka zależy przede wszystkim od nauczyciela, który powinien nie tylko biegle władać językiem, ale także posiadać odpowiednie przygotowanie

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

pedagogiczne oraz cechy osobowościowe, które pozwoliłyby uczącym się osiągnąć upragniony cel. Jakże często bowiem można usłyszeć w rozmowach z rodzicami lub samymi uczniami, że nauczyciel jest niekompetentny, niczego nie potrafi nauczyć czy wręcz zniechęca do nauki bądź też, co jest z pewnością o wiele bardziej optymistyczne, że doskonale zna język, inspiruje i zachęca do podejmowania dodatkowych wysiłków, a na jego lekcjach nie sposób się nudzić. Abstrahując od tego, na ile takie opinie stanowią odzwierciedlenie rzeczywistości, a na ile subiektywnych odczuć i oczekiwań, trudno się nie zgodzić, że kwalifikacje nauczyciela, jego osobowość czy też zaangażowanie mogą w wielu przypadkach okazać się kluczowym czynnikiem decydującym o efektywności procesu dydaktycznego. Z drugiej jednak strony należy pamiętać, że nawet najlepszy nauczyciel, korzystający z nowoczesnego podręcznika i wykorzystujący w swojej pracy najbardziej sprawdzone i skuteczne techniki i metody, nie jest w stanie zapewnić uczącym się opanowania danego języka w stopniu, który umożliwi im efektywne funkcjonowanie w większości sytuacji życia codziennego, nie mówiąc już o wykorzystywaniu go w nauce i pracy. Dzieje się tak dlatego, że system językowy jest tworem niezwykle złożonym i zróżnicowanym, a skuteczna komunikacja wymaga nie tylko opanowania i automatyzacji poszczególnych jego elementów, ale także umiejętności dostosowania produkcji językowej do konkretnej sytuacji i kontekstu (Wenden, 1991; Harmer, 2001). Tak ambitne cele nie są po prostu możliwe do osiągnięcia, gdy nauka ogranicza się do trzech czy czterech lekcji w tygodniu w grupach, w których jest od kilkunastu do kilkudziesięciu uczniów, różniących się zarówno pod względem poziomu opanowania języka, jak również zdolności, motywacji, stylów i strategii uczenia się.

W takiej sytuacji niezbędne jest, aby uczniowie przejęli część odpowiedzialności za proces przyswajania języka, stając się coraz bardziej samodzielni i niezależni od nauczyciela, co z jednej strony pozwoli im lepiej wykorzystać możliwości nauki podczas lekcji, a z drugiej umożliwi im skuteczne uczenie

się poza szkołą. Innymi słowy, dla zwiększenia efektywności nauczania języka obcego konieczne jest rozwijanie w uczniach postaw autonomicznych. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie sposobów, dzięki którym praca z *Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (Bartczak, Lis, Marciniak i Pawlak, 2005) może przyczynić się do osiągnięcia tego celu. W pierwszej jego części omówię przyczyny pojawienia się podejść o charakterze autonomicznym, podejmę próbę zdefiniowania pojęcia autonomii oraz zaprezentuję powody, dla których warto ją rozwijać podczas lekcji języka obcego. Celem drugiej części artykułu jest przeanalizowanie poszczególnych części *Portfolio* pod kątem ich wpływu na kształtowanie autonomii ucznia i studenta.



Geneza, definicje, zalety autonomii

Choć mało kto zakwestionowałby obecnie konieczność rozwijania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym w dydaktyce języka obcego, a liczba książek, artykułów i wystąpień konferencyjnych związanych z tą tematyką pokazuje, że metodocy i badacze wciąż próbują jak najlepiej zrozumieć jej istotę i wypracować jak najbardziej efektywne techniki jej rozwijania, warto się przez chwilę zastanowić nad przyczynami tak dużego zainteresowania promowaniem samodzielności uczniów. W pierwszej kolejności należy tutaj wspomnieć, że autonomia i niezależność to wartości, które zdominowały zachodnioeuropejską filozofię, psychologię, pedagogikę i politykę w dwudziestym wieku, czego doskonałym wyrazem były radykalne propozycje reformy systemu edukacji, które zaproponowali Freire (1974), Illich (1971) czy Rogers (1969) i które miały na celu postawienie na pierwszym miejscu ucznia w całym systemie kształcenia (por. Benson i Voller, 1997; Benon, 2001). Nie mniej ważne były badania mające na celu analizę cech osób, odnoszących sukces w nauce języka. Wykazały one, że osoby takie wykazują zachowania o charakterze autonomicznym,

są niezależne, świadome swoich potrzeb i posiadają wiedzę oraz umiejętności niezbędne do efektywnej pracy nad językiem (Drożdżał-Szelest, 2004). Równie istotne były wyniki badań nad różnicami indywidualnymi wśród uczniów oraz strategiami uczenia się, które pokazały, że nie jest możliwe przeprowadzanie lekcji w taki sposób, aby uwzględnić wszystkie style poznawcze, motywacje, osobowości oraz potrzeby i preferencje uczących się. Jak pisze Komorowska (2003:168), „*Tylko postawienie na samodzielność uczniów umożliwia dobór takich form pracy, które najlepiej odpowiadają ich indywidualnym preferencjom*”. Nie bez znaczenia dla popularyzacji idei autonomii było także odrzucenie behawiorystycznej koncepcji uczenia się i pojawienie się podejścia komunikacyjnego, które kładło główny nacisk na przekazywanie autentycznych treści w sytuacjach zbliżonych do naturalnych i doprowadziło do podkreślenia roli ucznia w procesie przyswajania języka i uwzględnienia jego przekonań, preferencji i doświadczeń. Nie można w końcu zapomnieć o względach czysto praktycznych, takich jak ciągle zwiększająca się liczba osób uczących się języków czy postępująca komercjalizacja w tym zakresie, a także o rozwoju technologii komputerowej i informacyjnej (por. Benson i Voller, 1997; Benson, 2001).

Zadaniem o wiele trudniejszym od zaprezentowania genezy podejść o charakterze autonomicznym jest zdefiniowanie autonomii i określenie jej miejsca w dydaktyce języków obcych, co może nieco dziwić biorąc pod uwagę wspomniane powyżej zainteresowanie metodyków i badaczy. Jak wyjaśniają Benson i Voller (1997), w nauce języków obcych pojęcie autonomii może odnosić się do:

- ▶ sytuacji, w których uczniowie pracują samodzielnie (np. praca z edukacyjnym programem komputerowym),
- ▶ umiejętności, które umożliwiają samodzielną naukę (np. zdolność identyfikacji swoich mocnych i słabych stron),
- ▶ wrodzonej zdolności ograniczanej przez instytucje edukacyjne (np. nauka w szkole powoduje ograniczanie naturalnej skłonności do wykazywania zachowań autonomicznych),
- ▶ przejęcia odpowiedzialności za proces ucze-

nia się (np. umiejętność wyznaczania celów, doboru materiałów itp.).

- ▶ prawa uczniów do decydowania o swojej nauce (np. czego, kiedy i w jaki sposób będą się uczyć).

Autonomia może być postrzegana jako cecha jednostki, gdy mamy na myśli uczenie się bez pomocy nauczyciela poza klasą szkolną, jak i grupy, jeśli kładziemy nacisk na przewartościowanie podziału praw i obowiązków między uczniem a nauczycielem w typowym kontekście edukacyjnym. Co więcej, rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych może być postrzegane jako sposób osiągnięcia konkretnego celu, jakim jest bardziej efektywna nauka, jak również jako cel sam w sobie, gdzie uczenie się języka stanowi swego rodzaju przepustkę do większej samodzielności (Benson i Voller, 1997). Warto tutaj także wspomnieć, że według niektórych badaczy (np. Riley, 1988; Jones, 1995), autonomia i niezależność to wartości charakteryzujące przede wszystkim szeroko pojętą kulturę zachodnią i trudno mówić o ich uniwersalności. Z tego powodu zaleca się zazwyczaj sporą ostrożność, jeśli chodzi o promowanie postaw autonomicznych wśród uczących się reprezentujących konteksty edukacyjne, gdzie samodzielność ucznia jest niezwykle rzadko w pełni docenianym celem procesu dydaktycznego, jak ma to na przykład miejsce w krajach azjatyckich.

Biorąc pod uwagę kontrowersje dotyczące tak fundamentalnych kwestii, trudno się dziwić, że istnieje wiele różnych definicji autonomii, które różnią się między sobą w kwestii tego, nad czym uczący się powinni tak naprawdę przejąć kontrolę (Benson, 2001). I tak Holec (1981) koncentruje się na różnych komponentach procesu uczenia się (np. wyznaczanie celów, dobór metod i technik, samoocena itp.), Little (1991) skupia się na psychologicznym wymiarze autonomii (np. umiejętność refleksji, podejmowania decyzji, niezależnego działania itp.), a Benson (1996) podkreśla umiejętność samodzielnego decydowania o celach i przedmiocie nauki, kładąc nacisk na sytuacyjnych i społecznych elementach zachowań autonomicznych. Oceniając rolę, jaką może odgrywać *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* w rozwijaniu

autonomii ucznia, logicznym rozwiązaniem wydaje się przyjęcie jak najbardziej praktycznej definicji, a więc takiej, którą można odnieść bezpośrednio do konkretnych zachowań uczących się. Dlatego też punktem odniesienia dla dalszych rozważań będzie koncepcja autonomii zaproponowana przez Dam (2002), będąca rozwinięciem najwcześniejszej i najczęściej cytowanej definicji, którą wprowadził Holec (1981). I tak, *autonomia jest tutaj rozumiana jako chęć i umiejętność przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się, która przekłada się na zdolność samodzielnego wyznaczania celów nauki, doboru odpowiednich materiałów, metod i zadań, ich organizacji i realizacji oraz rzetelnej samooceny*. Dam (2002) podkreśla również, że o zachowaniach autonomicznych możemy mówić zarówno w przypadku nauki języka w klasie szkolnej, jak i poza nią. Tak więc, dla przykładu, autonomiczny uczeń potrafi dostrzec, że musi poświęcić więcej uwagi sprawności mówienia, decyduje, że powinien regularnie przygotowywać, nagrywać i odsłuchiwać swoje wypowiedzi na różne tematy, jest w stanie się zmobilizować do wykonywania tej czynności przez pewien czas i w końcu ocenić swoje postępy, ustalić dalszy plan działań i wytyczyć kolejne cele. Poza tym w celu osiągnięcia celu, uczeń taki potrafi także wykorzystać możliwości rozwijania sprawności mówienia, jakie dają mu lekcje języka obcego przez aktywne w nich uczestnictwo, używanie tylko języka docelowego przy wykonywaniu zadań w parach i małych grupach, czy też zwracaniu uwagi na cechy języka używanego przez nauczyciela. Trzeba sobie oczywiście zdawać sprawę, że bardzo niewielu uczniów będzie w stanie i faktycznie zechce być do tego stopnia samodzielnymi, co nie oznacza bynajmniej, że nie powinniśmy zachęcać ich do wykazywania takich zachowań.

Jest bardzo wiele powodów, dla których warto rozwijać autonomię podczas lekcji i, jak już wspomniałem powyżej, zdecydowana większość metodyków i badaczy jest zdania, że sukces w nauce języka jest możliwy tylko w przypadku aktywnego zaangażowania się ucznia. Po pierwsze żyjemy w czasach, kiedy postęp w różnych dziedzinach jest tak szybki, że jesteśmy zmuszeni przyswajać nową wiedzę i umiejętności praktycznie przez całe życie,

a nauka języka obcego nie jest tutaj wyjątkiem. Nigdy nie możemy być przecież pewni, jakich języków będziemy potrzebować w przyszłości, ani w jakim celu będziemy wykorzystywać język, który już znamy lub którego się akurat uczymy. Nawet w przypadku absolwentów filologii obcych praca w firmie farmaceutycznej czy kancelarii prawnej będzie zapewne wymagać opanowania zupełnie nowego słownictwa, żargonu czy rejestru, a w związku z tym umiejętność szybkiej i efektywnej nauki będzie tutaj nieoceniona. Należy także wspomnieć, że uczeń autonomiczny jest lepiej przygotowany i bardziej chętny do refleksji nad procesem przyswajania języka, co przekłada się na umiejętność określania celów i sposobów nauki, dokonywanie obiektywnej samooceny, a ostatecznie skutkuje zwiększeniem wiary we własne umiejętności, wzrostem motywacji i większymi szansami na sukces. Nie bez znaczenia jest także fakt, że uczący się, którzy przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się, mają większe szanse na przyswojenie nie tylko technicznej wiedzy deklaratywnej (np. reguły gramatyczne czy pojedyncze słowa), która okazuje się często bezużyteczną w sytuacjach życia codziennego i jest stosunkowo łatwo zapomiana, ale także praktycznej wiedzy proceduralnej (np. umiejętność komunikowania się czy też pamięciowo opanowane zdania i wyrażenia), która pozwala na efektywne funkcjonowanie w sytuacjach życia codziennego oraz przenoszenie opanowanych umiejętności w nowe sytuacje. Nie bez znaczenie pozostaje także fakt, że autonomia jest elementem składowym wszelkiego rozwoju indywidualnego i społecznego, przyczynia się do podniesienia skuteczności uczenia się, sprzyja transferowi umiejętności i procesowi indywidualizacji. Wynika z tego, że promowanie postaw autonomicznych podczas lekcji języka obcego może się przyczynić do pełniejszego i lepszego funkcjonowania uczniów w ich codziennym życiu i doprowadzić do bardziej skutecznego przyswajania wiedzy i umiejętności z innych dziedzin (Dam, 2002; Komorowska, 2003).

Ze względu na fakt, że autonomia jest pewnym stanem psychologicznym, nie da się jej nauczyć w taki sam sposób jak wymowy, słownictwa i gramatyki, ale można i należy

podejmować działania, które przygotowują uczących się do przejęcia odpowiedzialności za proces przyswajania języka. Mogą one między innymi polegać na podnoszeniu świadomości uczniów co do ich mocnych i słabych stron czy też przekonań, preferencji i oczekiwań, przeprowadzaniu treningu strategii uczenia się, włączaniu ich w proces planowania i przeprowadzania lekcji, przygotowywaniu do tworzenia dłuższych prac projektowych, indywidualizowaniu prac domowych czy też wdrażaniu do samooceny i oceny wzajemnej (por. Nunan, 1999; Harmer, 2001; Komorowska, 2003). Doskonałym sposobem rozwijania zachowań autonomicznych jest także zachęcenie uczniów do regularnej pracy z *Europejskim portfolio językowym*, a rola, jaką dokument ten może odgrywać w zachęcaniu uczących się do przejęcia odpowiedzialności za proces przyswajania języka, zostanie omówiona poniżej.



Rozwijanie autonomii ucznia przy pomocy Europejskiego portfolio językowego

Ponieważ struktura i funkcje *Europejskiego portfolio językowego* były już wielokrotnie omówione na tych łamach (np. Głowacka, 2002, 2004; Marciniak, 2005), przedstawienie w tym miejscu po raz kolejny szczegółowej charakterystyki dokumentu byłoby nieuzasadnione. Warto jednak wspomnieć, że niezależnie od kraju, gdzie jest opracowane i grupy wiekowej, do której jest adresowane, każde *Portfolio* jest własnością użytkowników, którzy samodzielnie decydują, jak i kiedy z nim pracować i komu je zaprezentować. Poza tym wszystkie dokumenty tego typu muszą obligatoryjnie składać się z trzech części, tzn. *Paszportu językowego*, *Biografii językowej* i *Dossier*, i powinny spełniać dwie zasadnicze funkcje, a mianowicie funkcję dokumentacyjną, polegającą na ukazaniu przebiegu i efektów nauki oraz funkcję wychowawczą, która ma na celu skłonienie ucznia do refleksji nad procesem przyswajania języka (Lenz, 2004). W kontekście rozważań dotyczących rozwijania autonomii bardziej interesująca jest ta druga funkcja, ponieważ to właśnie sposob

jej realizacji ma wpływ na to, w jakim stopniu regularne wypełnianie *Portfolio* ma szansę przyczynić się do większej samodzielności uczących się. W zależności od grupy odbiorców funkcja wychowawcza może być w mniejszym lub większym stopniu wyekspozowana, a z uwagi na odmienne przeznaczenie poszczególnych części dokumentu nie jest ona wszędzie w jednakowym stopniu widoczna. Ze względu na specyficzne uwarunkowania polskiego kontekstu edukacyjnego oraz cechy charakterystyczne uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, które omówiłem we wcześniejszej publikacji na łamach *Języków Obcych w Szkole* (Pawlak, 2005), to właśnie na funkcję wychowawczą położono ogromny nacisk przy opracowywaniu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+)*. Miało to przede wszystkim na celu promowanie postaw autonomicznych, które pozwoliłyby użytkownikom na rozwinięcie umiejętności identyfikacji swoich potrzeb i oczekiwań, samodzielnego wyznaczania celów, planowania i monitorowania procesu uczenia się, systematycznego dokumentowania i autodiagnozy swoich osiągnięć oraz obiektywnej samooceny.

Częścią *EPJ 16+*, w której funkcja wychowawcza została w największym stopniu uwypuklona i która w związku z tym może w największym stopniu przyczynić się do promowania postaw autonomicznych, jest *Biografia językowa*. Na samym początku uczący się mają za zadanie regularne podsumowywanie swoich doświadczeń w nauce języków obcych oraz w poznawaniu innych narodowości i kultur. Choć na pierwszy rzut oka zawarte w niej tabele, w których trzeba między innymi wpisać informacje o nauce języków w szkole i poza nią, wyjazdach i stażach zagranicznych, kontaktach z językami obcymi w najbliższym otoczeniu czy też pytania otwarte, dotyczące kompetencji interkulturowej, mają na celu zachęcenie uczących się do regularnego dokumentowania swoich doświadczeń, można przyjąć, że przyczyniają się one także do promowania postaw autonomicznych. Pozwalają one bowiem użytkownikom uświadomić sobie, że kontakt z językiem obcym to nie tylko zajęcia w szkole czy na uczelni, kursy i lekcje prywatne, ale także wiele sytuacji życia

codziennego. Może to spowodować, że zaczną oni przywiązywać większą wagę do niedocenianych sposobów ekspozycji na język i będą się starać bardziej aktywnie poszukiwać okazji wykorzystania posiadanych umiejętności językowych. I tak na przykład, uzupełniając informacje dotyczące korespondencji z obcokrajowcami, uczący się może zauważyć, że dawniej bardzo często wymieniał listy z rówieśnikami z innych krajów a teraz już tego z braku czasu nie robi i zdecydować się na odnowienie kontaktów przy wykorzystaniu poczty elektronicznej. Zapisując z kolei swoje obserwacje dotyczące innych kultur i języków, może dojść do wniosku, że warto zwracać większą uwagę na typowe zachowania rodzimych użytkowników języka, bo może się to okazać pomocne podczas różnego rodzaju wyjazdów zagranicznych. Sytuacja wygląda bardzo podobnie w przypadku części *Biografii* poświęconej pomocom dydaktycznym i materiałom, z których można korzystać podczas nauki. Z jednej bowiem strony użytkownik ma możliwość zaznaczenia, z czego korzysta podczas nauki i odnotowania zmian w tym zakresie, ale z drugiej ma okazję poznania środków, których do tej pory nie używał i może zdecydować, że warto byłoby po nie sięgnąć przy realizacji celów, które sobie wyznaczył. Jeśli na przykład uzna, że musi popracować nad rozumieniem ze słuchu, może dojść do wniosku, że mogą mu w tym pomóc nie tylko nagrania dołączone do podręcznika czy repetytorium, ale także edukacyjne programy komputerowe, filmy DVD z napisami i oryginalną ścieżką dźwiękową czy też elektroniczne wersje popularnych słowników.

Postawy autonomiczne są rozwijane w o wiele bardziej bezpośredni sposób w sekcjach *Biografii* zatytułowanych *Jak uczyć się języków?* i *Co mogę powiedzieć o sobie jako osobie uczącej się języków?* W pierwszej z nich użytkownik znajdzie listy technik i strategii uczenia się, które mogą okazać się niezwykle pomocne w opanowywaniu różnych podsystemów języka i sprawności, może zaznaczyć te, które w tej chwili stosuje, odnotować zmiany w tym zakresie w pewnych odstępach czasu oraz dopisać wypracowane przez siebie sposoby nauki. Rola tej części w rozwijaniu postaw autonomicznych jest trudna do przecenienia, gdyż

uczący się zapoznają się z nowymi strategiami uczenia się a jednocześnie mają poczucie, że ich własne wybory w tym zakresie są doceniane i warte udokumentowania. Mają oni w rezultacie możliwość eksperymentowania z różnymi sposobami uczenia się przez dłuższy czas i dokonania wyboru tych, które najbardziej odpowiadają ich osobowości i stylom poznawczym i mogą w największym stopniu przyczynić się do sukcesu w nauce języków. Dla przykładu, na początku pracy z *EPJ 16+* uczeń może być przekonany, że najlepszym dla niego sposobem rozwijania sprawności rozumienia języka mówionego jest słuchanie tekstów piosenek i nagrań towarzyszących podręcznikom, uważając przy tym, że oglądanie programów czy wiadomości w oryginalnej wersji językowej nie ma sensu, bo i tak nie będzie w stanie nic zrozumieć. Jednak z biegiem czasu może zacząć eksperymentować także z innymi podanymi technikami i strategiami i ostatecznie dojść do wniosku, że oglądanie i słuchanie programów obcojęzycznych jest mniejszym wyzwaniem niż mogłoby się na początku wydawać i że wydatnie przyczynia się ono do lepszego rozumienia autentycznego języka mówionego.

Druga z wymienionych powyżej części ma za zadanie skłonić użytkowników do refleksji nad nauką języka, zachęcić ich do samodzielnego określenia, na ile są autonomiczni oraz identyfikacji celów oraz mocnych i słabych stron w odniesieniu do różnych języków, przy czym w każdym przypadku mają oni możliwość aktualizacji swoich wyborów. I tak na przykład, czytając po raz pierwszy stwierdzenia dotyczące postaw i oczekiwań, uczący się może być przekonany, że nauka języka ma mu przede wszystkim umożliwić czytanie literatury fachowej i zdobycie dobrej pracy, wykazując w ten sposób motywację instrumentalną. Zapoznając się jednak z innymi podanymi w tej części stwierdzeniami, może dojść do wniosku, że równie ważnym celem jest poznawanie kultury, literatury i sposobów życia rodzimych użytkowników, co świadczy o pojawieniu się motywacji integracyjnej i może skutkować podejmowaniem dodatkowych wysiłków w celu opanowania języków, którymi się posługują. Niezwykle ważne jest także danie użytkownikom możliwości samooceny stopnia swojej autonomiczności

i obserwowanie zachodzących w tym zakresie zmian w kolejnych latach pracy z *EPJ 16+*, bo z jednej strony pozwala to na identyfikację najbardziej pożądaných postaw i zachowań, a z drugiej pokazuje, co warto byłoby zmienić, aby przejąć większą odpowiedzialność za swoją naukę. Nie mniej istotne jest samodzielne określanie celów w nauce poszczególnych języków a także mocnych i słabych stron, dzięki czemu uczący się ma większą świadomość tego, nad czym chce i powinien pracować, co jest przecież nieodzownym punktem wyjścia w procesie efektywnego przyswajania języka. Jeśli bowiem celem nauki są tylko i wyłącznie podróże zagraniczne, to nie ma potrzeby bardzo dobrego opanowania wymowy, o ile to, co mówimy, jest wystarczająco zrozumiałe i zapewne nie będzie to podsystem, któremu uczący się chciałby poświęcić dużo czasu, nawet jeżeli uzna, że jest to jego pięta achillesowa w przypadku konkretnego języka. Jednocześnie z biegiem czasu może dojść do przewartościowania pierwotnych celów i użytkownik może postanowić, że chciałby wyjechać na stałe za granicę. W takiej sytuacji dobra wymowa może okazać się czynnikiem, który pozwoli na szybszą integrację z daną społecznością i uczący się może postanowić opanować ją w jak najlepszym stopniu. I w końcu niezwykle ważnym narzędziem w rozwijaniu postaw autonomicznych jest możliwość regularnego zapisywania swoich refleksji nad nauką języków, które mogą dotyczyć sukcesów i porażek, przełomowych momentów w nauce czy też własnych obserwacji dotyczących efektywności tego procesu. Co ważne, systematyczne zapiski tego typu mogą być początkiem swego rodzaju dziennika uczniowskiego i stać się z biegiem czasu niezwykle cennym źródłem refleksji i autodiagnozy. O ile uczący się dojdzie do wniosku, że jest mu to potrzebne, możliwe jest także nawiązanie w ten sposób swego rodzaju korespondencji z nauczycielem, który może proponować sposoby rozwiązywania napotykaných przez uczniów problemów i udzielać rad dotyczących efektywnej nauki, co bez wątpienia przyczyni się do ich większej samodzielności.

Niezwykle ważnym elementem każdej *Biografii językowej* są listy umiejętności, za pomocą których użytkownicy mogą dokonać

samooceny szczegółowych umiejętności językowych w odniesieniu do pięciu sprawności na podstawie poziomów określonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. W przypadku *EPJ 16+* listy umiejętności przygotowano dla wszystkich sześciu poziomów biegłości (A1-C2), a uczący się decyduje o tym, czy już potrafi użyć języka w celu wykonania określonej czynności, musi ją dalej ćwiczyć, aby ją zautomatyzować i umieć zastosować w nowych kontekstach, czy też jest to cel, który chce osiągnąć w bliższej lub dalszej perspektywie. Poza czysto praktycznym celem, jakim jest przygotowanie ucznia do udokumentowania swoich osiągnięć i uzupełnienia *Paszportu językowego*, listy umiejętności odgrywają niezwykle ważną rolę w promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym. Należy bowiem pamiętać, że umiejętność samooceny jest nieodzownym elementem przejmowania odpowiedzialności za proces przyswajania języka, który zamyka swego rodzaju cykl określania celów, planowania, doboru materiałów, technik czy strategii i samej nauki, będąc punktem wyjścia do podejmowania kolejnych wyzwań i skutecznej ich realizacji.

Przegląd sposobów, dzięki którym praca z *EPJ 16+* może się przyczynić do rozwijania autonomii ucznia, byłby niekompletny bez przeanalizowania pod tym kątem pozostałych dwóch jego części, a mianowicie *Paszportu językowego* i *Dossier*. Chociaż trudno się nie zgodzić, że w odróżnieniu od *Biografii* w obu tych częściach pierwszorzędną rolę odgrywa funkcja dokumentacyjna, także one mogą się w pewnym stopniu przyczynić do rozwijania autonomii ucznia. Jeśli chodzi o *Paszport*, to podobnie jak ma to miejsce w przypadku list umiejętności, systematyczna samoocena poziomu opanowania poszczególných sprawności w odniesieniu do znanych użytkownikowi języków ma szansę stać się punktem wyjścia dla wytyczania kolejnych celów i planowania dalszej nauki. W przypadku *Dossier* z kolei uczniowie muszą wykazać się samodzielnością dokonując wyboru prac, jakie chcą zamieścić, podając powody, dla których postanowili je dołączyć do zbioru lub okresowo aktualizując kolekcję, zastępując umieszczone wcześniej efekty swojej pracy nad językiem nowszymi,

bardziej aktualnymi i reprezentatywnymi. Co więcej, decydując się na zamieszczenie w *Dossier* wypracowania, listu czy nagrania, użytkownik musi opisać taki produkt przy użyciu podanych symboli, określając na przykład, czy jest to praca najlepsza, czy też jedynie przeciętna, a późniejsza zamiana prac wymaga od niego umiejętności ich porównania i obiektywnej oceny. Podejmując takie decyzje uczący się mają możliwość ponownego wykazania się samodzielnością i dokonania obiektywnej ewaluacji swoich własnych postępów, co może się przyczynić do rozwijania autonomii.



Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była analiza stopnia, w jakim praca z *Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* może przyczynić się do rozwijania postaw i zachowań autonomicznych wśród jego użytkowników. Jak pokazuje przedstawiona powyżej analiza poszczególnych części dokumentu, ma on szansę stać się niezwykle ważnym instrumentem służącym promowaniu niezależności i samodzielności w procesie uczenia się języków. Pracując z kolejnymi częściami *EPJ 16+* uczący się mają bowiem możliwość refleksji nad procesem przyswajania języka, jak również nad swoimi postawami, przekonaniami i oczekiwaniami w tym względzie. Mogą oni podsumować swoje dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia, wyznaczać cele, które chcieliby osiągnąć, zaplanować i monitorować sposoby ich realizacji, dokonywać wyboru najbardziej odpowiednich materiałów, technik i strategii i w końcu rzetelnie ocenić, co dokładnie udało im się osiągnąć, a co nadal wymaga doskonalenia. Innymi słowy, *EPJ 16+* pozwala uczącym się na stopniowe przejmowanie kontroli nad tymi wszystkimi elementami procesu uczenia się, które Holec (1981) i Dam (2002) wymieniają jako kluczowe elementy autonomii.

Rzecz jasna to, że *EPJ 16+* promuje postawy i zachowania autonomiczne, nie stanowi gwarancji, że wszyscy jego użytkownicy przejmą z czasem odpowiedzialność za naukę języków obcych. Po pierwsze to, że nasi uczniowie po-

siadą umiejętność samodzielnego decydowania o tym, czego, jak, kiedy i gdzie się uczyć, wcale nie oznacza, że znajdzie ona odzwierciedlenie w praktyce, bo przecież równie ważnym komponentem autonomii jest chęć bycia autonomicznym, o którą czasami tak trudno w naszym kontekście edukacyjnym. Inną kwestią jest to, że pełna autonomia jest w zasadzie niemożliwa do osiągnięcia w warunkach szkolnych, bo tam, gdzie jest nauczyciel i uczniowie, konieczna jest pewna asymetria, jeśli chodzi o wytyczanie celów nauczania, sposoby ich realizacji i ewaluacji. Bardzo ważna jest także rola, jaką w promowaniu postaw autonomicznych odgrywa nauczyciel, który przede wszystkim sam musi być zdolny do refleksji nad tym, jak się uczy i naucza języka, skłonny do przekazania uczącym się części odpowiedzialności za to, co się dzieje w klasie szkolnej i gotowy do stosowania takich metod pracy, aby takie przededefiniowanie ról mogło się zmaterializować. Jest to o tyle ważne, że chociaż autonomii nie da się nauczyć, to na pewno ma ona większe szanse rozwijać się w sytuacji, gdy nauczyciel będzie starał się zachęcać uczniów do większej samodzielności i niezależności. Pomimo tych ograniczeń, praca z *EPJ 16+* czy też z wersjami *Portfolio* przeznaczonymi dla innych grup wiekowych może w dużym stopniu przyczynić się do realizacji tego ambitnego celu, choć z pewnością także tutaj rola nauczycieli i wykładowców jest nie do przecenienia.

Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I., Pawlak, M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (wydanie drugie pilotażowe), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Benson, P. (1996), „Concepts of autonomy in language learning”, w: Pemberton, R. i inni, *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, s. 27-34.
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy*, Harlow: Pearson Education.
- Benson, P., Voller, P. (1996), „Introduction: Autonomy and independence in language learning”, w: Benson, P., Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman. 1-12.
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Dam, L. (2002), „Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning”, w: Pulverness, A. (red.),

- IATEFL 2002 York Conference Selections, Whitstable, Kent: IATEFL, s. 41-52.
- Drożdźał-Selest, K. (2004), „Strategie uczenia się języka obcego. Badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, s. 31-43.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder & Herder.
- Głowacka, B. (2002), „Europejskie portfolio językowe – droga do wielojęzyczności”, w: *Języki Obce w Szkole 4*, s. 39-44.
- Głowacka, B. (2004), „Europejskie portfolio językowe – mimo wszystko potrzebny jest nauczyciel”, w: *Języki Obce w Szkole 4*, s. 21-31.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- Illich, I. (1971), *Deschooling society*, London: Calder & Boyars.
- Jones, J. (1995), „Self-access and culture”, w: *ELT Journal* 49, s. 228-234.
- Lenz, P. (2004), „The European Language Portfolio”, w: Morrow, K. (red.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marciniak, I. (2005), „Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe po kilku latach”, w: *Języki Obce w Szkole 5*, s. 3-9.
- Nunan, D. (1999), *Second language teaching and learning*, New York: Heinle & Heinle.
- Pawlak, M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”, w: *Języki Obce w Szkole 3*, s. 22-29.
- Riley, P. (1988), „The ethnography of autonomy”, w: Brookes, A., Grundy, P. (red.), *Individualization and autonomy in language learning*, ELT Documents 131. London: Modern English Publications in association with the British Council (Macmillan), s. 12-34.
- Rogers, Carl R. (1969), *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, London: Prentice Hall International.

(styczeń 2005)

Małgorzata Adams-Tukiendorf¹⁾

Opole

Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym



Pisanie w języku angielskim

Pisanie w języku angielskim (czy innym języku obcym) jest jedną z podstawowych sprawności językowych, które są nieodłączną częścią procesu nauczania tego języka. Jednakże w wielu przypadkach zarówno uczniowie, jak i nauczyciele traktują ją jako umiejętność najtrudniejszą do wykształcenia, przede wszystkim za sprawą trzech powodów.



Pisanie jest złożone

Pisanie zawiera w sobie wiele elementów składowych, które wymagają uwagi piszącego (cf. Hyland, 2003). Tu należy wymienić:

- ▶ zadanie do wykonania (realizacja zadania zgodnie z treścią polecenia; cel pisania),
- ▶ język (w tym kontekście jest to język obcy),
- ▶ format tekstu (jego typ, np. pocztówka, list, recenzja czy esej),
- ▶ treść tekstu (realizacja tematu),
- ▶ osobę piszącego (wiedza strategiczna, na przykład transfer wcześniejszych doświadczeń w pisaniu w języku ojczystym do nowego kontekstu; procesy kognitywne uaktywnione podczas pisania, na przykład znajdowanie myśli, które będą potem wykorzystane do realizacji tematu, planowanie organizacji tekstu, pisanie właściwe, czyli układanie myśli w całość w formie tekstu, a następnie analiza powstałego tekstu; sfera afektywna, na przykład wewnętrzne zahamowania

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Opolskiego.

związane z podejmowaniem się pisania (syndrom pustej kartki), czy z koniecznością oddania pracy do oceny, często związane z niską samooceną własnych umiejętności językowych).

- ▶ osobę czytającego (wymagania czytelnika co do formalności języka, formatu tekstu, poprawności gramatycznej itp.).

Zwracanie uwagi na wszystkie te elementy jednocześnie jest fizycznie niemożliwe (cf. Skehan, 1998). W zależności od tego, przez jaki proces przechodzi piszący w danym momencie, jego uwaga może zmieniać swój kierunek, co z kolei sugeruje, że pisanie nie jest łatwe do nauczania (się).

▶ Pisanie jest czasochłonne

Realizacja tematu zwykle wiąże się z koniecznością jego przemyślenia, czasem zdobycia dodatkowych informacji czy zaplanowania, jakie myśli pojawią się na początku, w środku czy na końcu tekstu, a to zabiera niejednokrotnie znacznie więcej czasu niż samo pisanie. Fizyczny proces zapisu myśli na kartce papieru również wymaga czasu, choć nieraz jest to tylko preludium przed fazą analizy tekstu, która może trwać właściwie bez ograniczeń czasowych – piszący może wracać do tekstu wielokrotnie, aby zmienić treść, przenieść myśli, uzupełniając je lub wykreślając, poprawić błędy itd., do momentu, gdy tekst będzie go satysfakcjonował lub gdy tekst będzie spełniał wymogi narzucone przez czytelnika albo samo zadanie. Ponieważ praca w klasie wiąże się z limitem czasu, nauczyciel często podejmuje decyzję, by proponować zadania rozwijające pisanie jako formę zadania domowego. W wielu przypadkach jest to dobry pomysł, szczególnie jeśli uczniowie mają już wprawę w pisaniu, znają strategie pomagające im w samodzielnej pracy i są na tyle zdyscyplinowani, aby w pełni wykorzystać dany im czas na dopracowywanie tekstu. Jednak uczniowie z małym przygotowaniem odkładają wykonanie zadania na tak zwaną ostatnią chwilę, czyli tak naprawdę w ogóle nie korzystają z komfortowych warunków pisania w domu. Ich prace są pisane pośpiesznie i pobieżnie. Niejednokrotnie czas poświęcony na pisanie w domu jest znacznie krótszy od czasu, jakim dysponują

na lekcji (efektywność jego wykorzystania jest minimalna).

▶ Pisanie jest mało motywujące

Oprócz tego, że pisanie zabiera dużo czasu, jest ono postrzegane przez uczniów jako czynność monotonna i mało satysfakcjonująca. Wielu uczniów traktuje fazę przygotowującą do pisania za zupełnie zbędną, w której tylko marnują czas. Również demotywująca jest faza analizy własnego tekstu. Ponieważ rezultatem pisania jest forma fizyczna dyskursu – słowo zapisane na papierze – piszący ma przed sobą dowód na to, jakie posiada ogólne umiejętności językowe i umiejętności tworzenia tekstu. W danym momencie może skupić swoją uwagę na wybranych lub wszystkich aspektach tekstu. W związku z tym, że pierwsza wersja tekstu przeważnie jest zbiorem myśli nie do końca jeszcze przemyślanych i połączonych ze sobą logicznie (poziom kohezji), większość z tych myśli nie jest rozwinięta tylko wymieniona (poziom płynności); sam tekst zawiera więcej błędów gramatycznych (poziom koherencji), uczeń może odczuwać ogólne niezadowolenie ze swojej pracy, co może powodować obniżenie motywacji do dalszej pracy z tekstem (liczba zauważonych błędów czy niedociągnięć jest demotywująca). Z drugiej strony, jeśli piszący przyjmie swoją pierwszą wersję za najlepszą i zrezygnuje z analizy szczegółów, a więc z możliwości udoskonalenia tekstu, ocena jego pracy przez czytelnika (innego ucznia czy samego nauczyciela) może być również mało satysfakcjonująca, co może spowodować dalsze obniżenie samooceny.

▶ Pisanie w szkole średniej – przygotowanie do egzaminu maturalnego

Mając przed sobą ten wyjątkowo „czarny scenariusz” nauczyciel języka obcego sam może odczuwać chęć odsuwania konieczności nauczania sprawności pisania. Jednak mimo tak ewidentnych przeszkód nauczyciel w szkole

średniej nie może pozbawić uczniów okazji rozwijania umiejętności tworzenia tekstu pisanego, choćby z tego powodu, że egzamin maturalny w obecnej wersji wymaga od uczniów zdawania testu pisemnego z języka obcego przynajmniej na poziomie podstawowym, a częścią takiego testu jest – obok innych sprawności – pisanie (cf. CKE, 2003).

▼ Typy zadań

Egzamin maturalny z języka obcego zawiera na poziomie podstawowym (Arkusz 1) dwa zadania na pisanie, które są obowiązkowe, a na rozszerzonym (Arkusz 3) dodatkowo jedno zadanie (CKE, 2003). Pierwsze zadanie wymaga napisania określonej krótkiej formy (brak limitu słów, choć jest limit „przestrzeni” na kartce). W poleceniu jest podany kontekst sytuacyjny oraz informacja do wykorzystania. Oceniana jest głównie umiejętność wykorzystania podanej informacji we własnym tekście (maks. 4 punkty) oraz poprawność gramatyczna (1 punkt). Drugie zadanie to pisanie formy dłuższej (limit słów od 120 do 150) w określonym kontekście sytuacyjnym, z wykorzystaniem podanej w poleceniu informacji. Oprócz punktów za wykonanie polecenia uczeń otrzymuje dodatkowe punkty za właściwy format tekstu oraz za bogactwo językowe i poprawność językową (maks. 10 punktów za całe zadanie). Uczniowie mają średnio 50 minut na wykonanie obu zadań. W zadaniu trzecim (na poziomie rozszerzonym), uczeń wybiera jeden z trzech tematów i pisze formę dłuższą (limit słów 200-250; nota bene: każdy temat wiąże się z jego realizacją w innym typie tekstu). Punkty są przyznawane za rozwinięcie tematu (treść), format tekstu (kompozycja) oraz poprawność i bogactwo językowe (maks. 18 punktów za całe zadanie). Uczniowie mają średnio 60 minut na wykonanie trzeciego zadania pisemnego.

Dane na temat wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego (CKE, 2005) pokazały, że najłatwiejsze w Arkuszu 1 było zadanie pierwsze na pisanie (zad. 6 – notatka – średnia=0,86). Prawdopodobnie jest to związane z faktem, że ocenie podlegała przede

wszystkim komunikatywność. Wystarczyło, aby uczeń zapisał w języku obcym podane w poleceniu informacje, a otrzymywał za każdą jeden punkt, nawet jeśli popełnił błędy językowe. Zadanie drugie na pisanie (zad. 7 – list formalny) okazało się ogólnie średnio trudne (średnia=0,67), jednak najtrudniejsze w arkuszu. W tym przypadku może być to związane z tym, że 60% oceny stanowią punkty za formę i poprawność. Ponadto list formalny jest zasadniczo trudniejszy od prywatnego. Na poziomie rozszerzonym z danych dowiadujemy się, że zadanie na pisanie (zad. 14) było średnio trudne (średnia=0,66). Uczniowie uzyskali najlepsze wyniki za kompozycję (typ tekstu i jego organizacja), następnie za treść (realizacja tematu), słabsze wyniki były uzyskane za bogactwo i poprawność językową (nota bene: te dwa ostatnie aspekty istotnie różnicowały uczniów zdających maturę z języka angielskiego w zakresie rozszerzonym; CKE, 2005, s. 31).

▼ Typy tekstów

W zakresie podstawowym pisemnej części egzaminu maturalnego z języka obcego uczeń ma wykazać się umiejętnością napisania dwóch określonych krótkich form użytkowych. Niemniej jednak powinien być przygotowany do realizacji zadania w ramach ośmiu typów tekstów: notatka, pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, wiadomość, list prywatny i prosty list formalny. W zakresie rozszerzonym uczniowie mają za zadanie napisać jeden dłuższy tekst, który może być rozprawką, recenzją, opisem lub opowiadaniem. Z danych dotyczących wyników matury 2005 z języka angielskiego w województwie dolnośląskim i opolskim wynika, że najczęściej wybieranym typem tekstu była rozprawka – 48%, na drugim miejscu pojawił się opis – 26%, na trzecim recenzja – 22% (OKE, 2005). Mogło to być związane z częstotliwością pisanego poszczególnych typów tekstów podczas lekcji języka (rozprawka uważana za tekst trudniejszy mogła być częściej ćwiczona, stąd większa pewność uczniów i wybór tego typu tekstu).



Przygotowanie uczniów do części „Pisanie” w teście maturalnym z języka obcego

Mając powyższe na uwadze, nauczyciel języka obcego powinien podejść do nauczania sprawności pisania strategicznie, jeśli jego celem jest przygotowanie uczniów do zdania części „Pisanie” na egzaminie maturalnym. Jeżeli uczniowie mają przed sobą jeszcze ponad rok lub dwa pracy przygotowawczej, nauczyciel może zaplanować proces nauczania pisania wykorzystując jeden z poniższych modeli, wprowadzając i ćwicząc pisanie stopniowo, ale systematycznie, aby dać uczniom jak najwięcej możliwości praktycznego zastosowania poznawanych elementów. Natomiast jeżeli uczniowie są już w klasie maturalnej i pozostało im tylko kilka miesięcy do przygotowania się do całego egzaminu, nauczyciel może skupić się na wyposażeniu uczniów w umiejętność radzenia sobie z konkretnymi zadaniami testowymi, szczególnie przez zwrócenie ich uwagi na typ zadań proponowanych na egzaminie (analiza treści polecenia) i zaproponowanie technik pomagających w realizacji tych zadań²⁾. Podkreślić jednak należy, iż ważne jest przećwiczenie wybranych technik, aby uczeń mógł ocenić, które dają mu obserwowalne efekty. Ponieważ czas na pracę w klasie jest dość ograniczony, nauczyciel może zaproponować samodzielne ćwiczenie.



Modele do nauczania pisania w języku obcym³⁾



Model I

Celem nauczania jest doskonalenie umiejętności pisania na poziomie zdania. Uwaga jest skupiona przede wszystkim na poprawności gramatycznej na poziomie zdania i na poszerzeniu zakresu słownictwa niezbędnego do rozbudowywania zdań. Uczeń poznaje także zasady

łączenia zdań w tekst, choć typ tekstu nie jest istotny (tekst w tym modelu to tylko zbiór zdań na jeden temat). Model ten jest odpowiedni dla uczniów początkujących. W procesie nauczania pisania wyróżniamy tu następujące fazy:

1. Zapoznanie uczniów z językiem

Uczniowie poznają wybrane elementy z zakresu gramatyki i słownictwa najczęściej w kontekście (tekst do czytania). Ten cel spełniają typowe lekcje gramatyczno-leksykalne.

2. Pisanie kontrolowane

Uczniowie ćwiczą pisanie przez wykonywanie zadań mechanicznych, często skupionych na utrwalaniu gramatyki (np. łączenie zdań prostych w zdanie złożone; uzupełnianie tekstu z lukami w formie testu wyboru; przepisywanie tekstu modelowego, zmieniając określoną strukturę na inną – na przykład tekst w czasie teraźniejszym na tekst w czasie przeszłym; czy podmiot w tekście w liczbie pojedynczej na podmiot w liczbie mnogiej, dostosowując oczywiście całość pod względem strukturalnym).

3. Pisanie kierowane

Uczniowie tworzą własny tekst na podstawie tekstu modelowego (np. imitacja tekstu z podstawieniem własnych informacji, często na podstawie zestawu pytań).

4. Wolne pisanie

Uczniowie samodzielnie tworzą tekst krótszy lub dłuższy, wykorzystując poznane wcześniej struktury i zestawy leksykalne oraz znając ogólne zasady dotyczące formy tekstu (np. *Napisz o swoich wakacjach; Napisz o pogodzie w twoim kraju*).

Co uczeń zyskuje, rozwijając pisanie według tego modelu? W kontekście egzaminu maturalnego uczeń jest przygotowany od strony językowej – ma opanowane struktury gramatyczne, zna określony zestaw wyrazów, potrafi łączyć wyrazy w proste zdania, a potem przekształcać zdania proste w złożone. Potrafi napisać kilka zdań w danym temacie. Ten model pomaga przygotować uczniów do realizacji pierwszego maturalnego zadania na pisanie (Arkusz 1, zadanie 6).

²⁾ Patrz s. 56 tego artykułu, cf. Adams-Tukiendorf & Rydzak, 2003; de Bono, 1999; Buzan & Buzan, 1996; Ferris & Hedgcock, 1998.

³⁾ cf. Hyland 2002, 2003; Reid, 1993.

Model II

Celem nauczania jest doskonalenie umiejętności pisania na poziomie akapitu. Uwaga jest skupiona na tekście, na jego spójności i odpowiedniej organizacji. Uczeń nabywa nawyku poprawnej organizacji tekstu z wyraźnym podziałem na wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Ponadto ćwiczy tworzenie zdań kluczowych – tezy (*thesis statement*) i zdań wprowadzających poszczególne akapity (*topic sentence*) oraz zapamiętuje całe frazy użyteczne podczas pisania określonych typów tekstów. Model ten jest odpowiedni dla uczniów, którzy już opanowali podstawy języka. W procesie nauczania pisania wyróżniamy tu następujące fazy:

1. Analiza tekstu modelowego

Nauczyciel wprowadza różne typy tekstów. Uczniowie doskonalą rozumienie treści tekstu (ta faza odpowiada typowym lekcjom na czytanie – *reading comprehension*). Ponadto uczniowie analizują tekst pod względem organizacji (rozpoznanie wstępu, rozwinięcia, zakończenia) oraz analizują kolejność prezentowanych myśli – spójność przekazu.

2. Praca nad językiem

Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na łączniki zdań i na łączniki akapitów (*transitions*) – zwroty wykorzystywane do wyrażania określonych funkcji językowych w języku pisanym; styl tekstu.

3. Imitacja tekstu modelowego

Szkielet tekstu modelowego – rozprawka

Wstęp – teza

Rozwinięcie

Akapit 1 – pierwszy aspekt

(zdanie wprowadzające + zdania rozwijające
– przykłady popierające aspekt 1)

Akapit 2 – drugi aspekt

(zdanie wprowadzające + zdania rozwijające
– przykłady popierające aspekt 2)

Akapit 3 – trzeci aspekt

(zdanie wprowadzające + zdania rozwijające
– przykłady popierające aspekt 3)

Itd.

Zakończenie

Uczniowie tworzą własny tekst na podstawie tekstu modelowego z zachowaniem

poprawnej organizacji – podział na wstęp, rozwinięcie, konkluzję.

4. Rozwinięcie tekstu według planu

Uczniowie tworzą własny tekst, wykorzystując podaną informację. Treść jest zwykle osadzona w kontekście sytuacyjnym.

Pracując nad pisaniem według tego modelu, uczniowie przygotowujący się do egzaminu maturalnego nie powinni mieć żadnych problemów z zadaniami w zakresie podstawowym (zadanie 6 i 7), ponieważ podstawą do zdobycia punktów w tych zadaniach jest umiejętne zastosowanie informacji podanej w poleceniu. Ćwicząc pisanie z poziomu tekstu, uczniowie nabywają nawyk umieszczania swoich myśli we właściwej w danym kontekście sytuacyjnym formie.

Model III

Celem nauczania jest skupienie uwagi na osobie piszącego, a szczególnie na procesach, przez jakie przechodzi podczas tworzenia tekstu. Model ten podkreśla wagę kreatywności oraz wcześniejszego doświadczenia w pisaniu. Fazy procesu nauczania są następujące:

1. Przygotowanie do pisania

Uczniowie rozważają temat, poświęcają czas na zbieranie myśli, pomysłów na realizację tematu oraz na planowanie. Nauczyciel może zaproponować cały wachlarz technik stosowanych bardzo często w języku angielskim⁴:

- ▶ wolne pisanie (*freewriting*),
- ▶ burza mózgów (*brainstorming*),
- ▶ lista (*listing*),
- ▶ pytania dziennikarskie (kto, co, gdzie, kiedy, jak, dlaczego),
- ▶ sześcian (*cubing*),
- ▶ sześć kapeluszy de Bono (*six thinking hats*).

2. Pisanie właściwe (wielokrotne)

Uczniowie zapisują myśli w formie tekstu, łącząc zebrane we wcześniejszej fazie myśli w logiczną całość. Jednak typ tekstu jest tutaj mało ważny. Najważniejsza jest realizacja tematu i szeroko rozumiana kreatywność. Poprawność językowa jest na drugim planie. Możliwe jest

⁴ Szczegóły dotyczące tych technik znajdują się w części tego artykułu: *Techniki przygotowujące do pisania*, s. 56.

wielokrotne przepisywanie tekstu i analizowanie oraz poprawianie (wersja pierwsza – brudnopis; wersja ostateczna – czystopis).

3. Analiza tekstu

Uczniowie ćwiczą samodzielny analizę własnego tekstu ze zwróceniem uwagi przede wszystkim na treść. Inne aspekty także mogą być brane pod uwagę w zależności od celu analizy. Nauczyciel może zachęcić uczniów najpierw do analizy tekstów innych uczniów (*peer feedback*), a dopiero potem do zauważania szczegółów we własnej pracy (*self-revision*).

4. Edycja tekstu

Pracując nad ostateczną wersją tekstu, uczniowie skupiają się na poprawności gramatycznej, interpunkcji i pisowni wyrazów. Tekst jest gotowy do oceny.

Ten model rozwija w uczniach przede wszystkim umiejętność wyrażania własnych myśli na dany temat; dla ułatwienia tematy przeważnie nawiązują do osobistych przeżyć uczniów, ich doświadczeń i do znanego kontekstu. Poza tym uczniowie poznają i ćwiczą techniki generowania myśli i planowania oraz analizy tekstu. Można wykorzystać brudnopis na zapisanie pierwszej wersji tekstu, a następnie dopracować ją i przepisać do czystopisu. W tym podejściu do pisania pierwsza wersja tekstu nigdy nie jest najlepsza – zawsze znajdzie się fragment(y), który można zmienić na lepszy pod względem trafności wyrażania myśli, zilustrowania jej czy choćby poprawności językowej. Umiejętność zebrania myśli na dany temat i ułożenia ich w logiczną całość jest bezcenna w przypadku zadania maturalnego w zakresie rozszerzonym (zadanie 14), natomiast właściwie ukierunkowana analiza tekstu z pewnością będzie przydatna podczas pisania każdego tekstu – krótkiego czy dłuższego⁵⁾.

Model IV

Celem tego podejścia jest rozwijanie w uczniach umiejętności pisania, wykorzystując pracę z tekstem czytany. Tu najważniejszy jest temat, czyli treść oraz słownictwo, które pozwala tę treść wyrazić. Natomiast typ tekstu

czy poprawność gramatyczna są na drugim planie. Fazy procesu nauczania w tym modelu są następujące:

1. Wprowadzenie tematu z wykorzystaniem tekstu

Uczniowie zapoznają się z tekstem, czytają go ze zrozumieniem i poznają fakty dotyczące tematu przewodniego.

2. Uaktywnienie tematycznej wiedzy uczniów

Nauczyciel może nawiązać do bezpośrednich doświadczeń uczniów, do ich osobistej orientacji w temacie (*personalizacja zadań*).

3. Wprowadzenie / poszerzenie słownictwa tematycznego

Nieodłącznym elementem tego modelu jest praca nad słownictwem tematycznym. Nauczyciel może zaproponować różne ćwiczenia poszerzające i utrwalające całe zestawy leksykalne. Jest to baza językowa, którą uczniowie następnie wykorzystują w pisaniu.

4. Czytanie innych tekstów

Zanim jednak klasa przejdzie do pisania, nauczyciel ma za zadanie zachęcić do wyszukiwania dalszych informacji tematycznych w innych tekstach / innych źródłach (praca z materiałami autentycznymi – czasopisma, Internet itp.).

5. Reagowanie na materiał ilustracyjny

Elementem uzupełniającym może być wykorzystanie zdjęć czy rysunków dostosowanych do tematyki przewodniej. To pomaga uczniom w kojarzeniu oraz zapamiętywaniu informacji, a także w wyrabianiu własnej opinii.

6. Zbieranie faktów, opinii na dany temat

W tej fazie uczniowie gromadzą materiał do pisania, korzystając z przeczytanych tekstów i przeanalizowanego materiału ilustracyjnego. Nauczyciel może zaproponować typowe dla tej fazy techniki – ćwiczenia typu burza mózgów, mapa myśli itp. (por. model III).

7. Szukanie związków między faktami i opiniami

Uczniowie rozpatrują zebrany materiał i planują pracę pisemną, wybierając najważniejsze punkty, najtrafniejsze przykłady.

⁵⁾ Patrz przypis 4.

8. Pisanie tekstu z wykorzystaniem podanych informacji

Uczniowie rozwijają plan w pełny tekst.

Ponieważ model ten łączy pisanie z czytaniem, uczniowie jednocześnie doskonalią dwie ważne sprawności językowe – czytanie ze zrozumieniem i pisanie na podstawie uzyskanych z tekstu informacji. Praca z tekstem tematycznym z różnych dziedzin pozwala także na poszerzenie wiedzy tematycznej uczniów (nauczanie międzyprzedmiotowe). W odniesieniu do egzaminu maturalnego takie podejście do pisania pomaga przygotować uczniów szczególnie do realizacji wybranego tematu w zadaniu w zakresie rozszerzonym (Arkusz 3, zadanie 14). Ponadto znajomość słownictwa pozwala na wzbogacenie każdego tekstu pod względem językowym (bogactwo językowe jest punktowane zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym).



Techniki przygotowujące do pisania

Cel: zbieranie myśli, planowanie tekstu; przełamywanie blokady wewnętrznej

Swobodne pisanie (freewriting)

Ćwiczenie polega na zapisie non-stop myśli, które przychodzą w danej chwili do głowy. Chodzi tu o wyłapanie wszystkich myśli, zarówno tych, które są przywołane tematem, jak i tych zupełnie bez związku. Ważne jest, aby piszący nie odrywał długopisu od papieru, a w momencie, gdy nie „obserwuje” żadnych sprecyzowanych myśli, aby kontynuował pisanie, zastępując je pisaniem fraz typu „*nic nie przychodzi mi do głowy*”. Po kilku takich frazach pamięć może się odblokować i pojawią się cenne spostrzeżenia, obserwacje, opinie itp. Czas trwania to około 10 minut. W tym ćwiczeniu nie należy przejmować się formą, poprawnością czy logiką zapisu. Powstały zapis nie będzie czytany przez inne osoby – piszący sam dokonuje analizy, aby wyłowić te myśli, które pomogą w dalszym przygotowaniu do pisania tekstu właściwego. Technika ta jest wy-

korzystywana najczęściej do pracy z tematem angażującym piszącego osobiście – szczególnie do pisania kreatywnego. W egzaminie maturalnym kontekst zadań na pisanie w zakresie podstawowym wprawdzie może odnosić się do sytuacji, w której uczeń jest „obecny”, jednak nie wymaga się od niego kreatywności. Natomiast zadanie w zakresie rozszerzonym jest punktowane częściowo za przekaz treści na dany temat – tutaj kreatywność może zostać wykorzystana szczególnie w przypadku pisania opowiadania czy opisu.

Burza mózgu (brainstorming)

Ta jakże często stosowana technika polega na ukierunkowaniu myśli przez kojarzenie ich z tematem (odpowiedź na pytanie: „*Co ci przychodzi do głowy, kiedy myślisz o temacie*”). Forma zapisu jest nieco różna od poprzedniej techniki. W swobodnym pisaniu uczeń zapisuje linearnie zdania czy frazy, zaczynając od lewego górnego rogu kartki. W burzy mózgu temat zajmuje centralne miejsce na kartce, a wszystkie skojarzenia są zapisywane dość chaotycznie wokół niego. Następnie analizuje się powstały zapis i wybiera te myśli, które staną się podstawą do pisania właściwego tekstu. Technikę tę stosuje się w klasie zwykle jako zadanie grupowe, gdzie pomysły uczniów są zapisywane na tablicy. Jednak zadanie to można równie efektywnie przeprowadzić indywidualnie – wówczas każdy uczeń samodzielnie zbiera myśli na dany temat. W odniesieniu do egzaminu maturalnego burza mózgow może być użyteczna podczas rozwiązywania zadania w zakresie rozszerzonym (wypowiedź pisemna na wybrany temat).

Mapa myśli (mind-mapping)

Różnica między burzą mózgu a mapą myśli polega na stopniu usystematyzowania zapisu. W mapie myśli kojarzone z tematem myśli są grupowane według hierarchii ważności w stosunku do tematu. Dodatkowym elementem jest tworzenie wizualnego obrazu całości – myśli są łączone wyraźnymi strzałkami lub liniami, jedno słowo kluczowe wiedzie do następnego. Technika ta jest szczególnie cenna podczas opra-

cowywania tematu, notowania myśli z nim związanych – czyli bardziej podczas wcześniejszego przygotowywania się do egzaminu niż na samym egzaminie. Mając tak obrazowo przygotowane notatki uczeń jest w stanie więcej odtworzyć podczas egzaminu: przypomnieć sobie pojęcia – słowa kluczowe niezbędne do realizacji tematu czy zaplanować swoją wypowiedź. Ta forma notowania jest zwykle preferowana przez uczniów, u których dominuje prawa półkula, którzy nie zapamiętują w sposób linearny, lecz wykorzystują formę mapy do rejestrowania informacji w pamięci. Tematy przygotowane wcześniej obrazowo, z wykorzystaniem różnej czcionki, kolorów i graficznych symboli / rysunków, na egzaminie maturalnym będą łatwiejsze do opracowania w formie tekstu, na przykład w zadaniu na poziomie rozszerzonym. Jednak, jak podkreśla twórca techniki, Tony Buzan, aby uczeń potrafił efektywnie przygotować, a potem wykorzystać swoje mapy myśli, niezbędne jest pozytywne podejście do samego pojęcia zapisu myśli w tej formie.

▼ **Sześcian (cubing)**

Technika sześciangu polega na opracowaniu tematu z sześciu różnych perspektyw. Oczywiście w zależności od tego, jaki jest cel pisania, można skupić uwagę na wybranych perspektywach, jednak dobrze jest pamiętać wszystkie opcje. Procedura wymaga skupienia się na temacie i na odpowiedzeniu na następujące pytania w obrębie kolejnej perspektywy:

1. **Opis**
 - ▶ Co to jest? (definicja pojęcia)
 - ▶ Jak to wygląda? (opis zewnętrznego wyglądu)
2. **Porównanie**
 - ▶ Do czego jest to podobne?
 - ▶ Od czego się to różni? (punkt odniesienia pomagający w zrozumieniu nowego pojęcia / tematu)
3. **Kojarzenie**
 - ▶ Z czym ci się to kojarzy?
 - ▶ Co ci to przypomina? (sytuację? miejsce? osobę? doświadczenie?)
4. **Analiza**
 - ▶ Z czego się to składa? (elementy składowe / typologia)

5. **Aplikacja**

- ▶ Jak możesz tego użyć?
- ▶ Co możesz z tym zrobić?

6. **Argumentacja**

- ▶ Jakie są argumenty za a jakie przeciw w tym temacie?

Ta technika może być przydatna szczególnie podczas przygotowania tematu w ostatnim zadaniu pisemnym – poziom rozszerzony. Zarówno opis, recenzja, jak i rozprawka mogą zostać przygotowane na podstawie analizy tematu według tych pytań.

▼ **Sześć kapeluszy (de Bono)**

W podobny sposób funkcjonuje technika sześciu kapeluszy de Bono. Różnica polega tylko na innym doborze perspektyw, z punktu widzenia których uczeń opracowuje temat. Każdy kapelusz jest oznaczony konkretnym kolorem dla wzmocnienia kojarzenia i zapamiętywania, co on symbolizuje. Biały kolor oznacza obiektywność, stosunek neutralny; czerwony to emocje. Kolor czarny symbolizuje ostrożność lub problem (pesymizm), a żółty stronę pozytywną (optymizm). Zielony to kolor kreatywności, a niebieski – porządku i organizacji. De Bono podkreśla, że pracując z kapeluszami możemy skupić się na jednej lub kilku perspektywach. Ich kolejność jest także dowolna – zależy od potrzeb danej sytuacji, danego tematu do przemyślenia. Technika kapeluszy pomaga opracować złożony temat przez ukierunkowanie myślenia w stronę jednego aspektu w danej chwili. Nie trzeba wykorzystywać wszystkich kapeluszy; do poszczególnych kapeluszy można powracać, jeśli znajdzie taka potrzeba i jeśli wymaga tego cel, dla realizacji którego jest wykorzystywana technika. W kontekście pisania i to w warunkach poważnego egzaminu, uczeń ma na celu przede wszystkim wykonać zadanie, czyli zrealizować temat pod względem treści i formy. Jak mu w tym pomogą kolorowe kapelusze?

Biały kapelusz to fakty, informacje. „Zakładając” go, zadajemy następujące pytania:

- ▶ Co wiem na wybrany temat?
- ▶ Jakie znam fakty z nim związane? (fakty sprawdzone / fakty domniemane)
- ▶ Jakie informacje potrzebuję jeszcze zdobyć, aby zrealizować temat?

To ostatnie pytanie jest zasadne w sytuacji, kiedy uczeń opracowuje temat w domu lub w klasie; podczas egzaminu uczeń skupia się już tylko na tym, co wie.

Czerwony kapelusz to uczucia i emocje oraz opinie.

- ▶ Jak się czuję w stosunku do tematu?
- ▶ Jakie są moje emocje, gdy myślę o temacie?
- ▶ Co myślę o tym temacie?

Tu nie trzeba wyjaśniać, dlaczego pojawiają się takie a nie inne uczucia. Najważniejsze jest je sprecyzować.

Czarny kapelusz to ostrożność.

- ▶ Jakie są problemy / słabe punkty w tym temacie?
- ▶ Na co należy zwrócić uwagę? (coś jest niebezpieczne, nielegalne, nie przynoszące korzyści, zatruwające itp.)
- ▶ Jakiej jest ryzyko?

Dobrze jest uzasadnić, dlaczego uważa się coś za ryzyko czy słaby punkt.

Żółty kapelusz sugeruje słońce – stronę jasną, pozytywną – efektywność.

- ▶ Jakie są korzyści / mocne strony w tym temacie?
- ▶ Jaki jest najlepszy możliwy scenariusz w tym temacie?
- ▶ Jak można pokazać to, co znane / znajome w tym temacie w innym świetle?

Zielony kapelusz to kreatywność – coś nowego.

- ▶ Jakiej zmiany można wprowadzić w tym temacie?
- ▶ Co przychodzi mi do głowy, kiedy myślę o tym temacie – czy istnieje jakaś alternatywa tej myśli / to samo w nowym świetle?
- ▶ Czy można sprowokować nowy sposób postrzegania tego tematu? (rola absurdu w przełamywaniu myślenia schematycznego)

Niebieski kapelusz odpowiada za kontrolę myśli.

- ▶ Jaki jest mój cel?
- ▶ Jaką technikę / strategię wybiorę, aby zrealizować mój cel?
- ▶ Jak chcę zorganizować moje myśli? Jaka będzie ich kolejność?
- ▶ Które myśli są nadrzędne, a które wspomagające?
- ▶ Które myśli wprowadzą / rozwiną / zakończą temat?

Technika kapeluszy pomoże w usystematyzowanym i sprawnym opracowaniu tematu, szczególnie jeśli formatem tekstu jest rozprawka czy recenzja. Pojęcie niebieskiego kapelusza natomiast przyda się także w organizacji myśli podczas wykonywania innych zadań na pisanie.

Technika pytań dziennikarskich

Prosta technika pytań dziennikarskich jest najczęściej używana podczas pracy nad opowiadaniem czy raportem z wydarzenia. Wykorzystuje podstawowe pytania szczegółowe: Kto? Co? Kiedy? Gdzie? Jak? Dlaczego?, które rozwijają się w pełne pytania odnoszące się bezpośrednio do wybranego tematu. Na egzaminie maturalnym uczeń może wybrać opowiadanie do realizacji tematu w zadaniu na poziomie rozszerzonym. Wówczas ta technika będzie mu najbardziej pomocna.

Arkusze do analizy tekstu w poszczególnych zadaniach na pisanie w teście maturalnym

Arkusze 1, zadanie 6 – Poziom podstawowy

Ćwiczenie 1. Przełożenie informacji

	Zaznacz	TAK	NIE
1. Pierwsza informacja została wykorzystana.		[...]	[...]
2. Druga informacja została wykorzystana.		[...]	[...]
3. Trzecia informacja została wykorzystana.		[...]	[...]
4. Czwarta informacja została wykorzystana.		[...]	[...]

Ćwiczenie 2. Poprawność gramatyczna

Zanalizuj każde zdanie pod kątem poprawności gramatycznej. Podkreśl te części zdania, w których jest błąd. Popraw błędy znalezione w zdaniach.

(Nota bene: jest to typowe ćwiczenie na poprawę błędów, tylko że uczniowie pracują na własnych zdaniach; można najpierw zaproponować

poprawianie zdań kolegów – łatwiej zauważa się błędy w pracach innych osób).

Arkusz 1, zadanie 7 – Poziom podstawowy

Ćwiczenie 1. Przełożenie informacji

	Zaznacz	TAK	NIE
1. Pierwsza informacja została wykorzystana.	[...]	[...]	
2. Druga informacja została wykorzystana.	[...]	[...]	
3. Trzecia informacja została wykorzystana.	[...]	[...]	
4. Czwarta informacja została wykorzystana.	[...]	[...]	

Ćwiczenie 2. Typ tekstu

Zanalizuj format tekstu.

1. Czy twój tekst wygląda, jak:
 - ▶ list (Jakie są cechy charakterystyczne listu?)
 - ▶ wypracowanie (Jakie są cechy charakterystyczne wypracowania?)
2. Ile jest akapitów?
3. Czy długość tekstu odpowiada limitowi słów? (Czy tekst wydaje się za krótki / za długi?)

Ćwiczenie 3. Poprawność gramatyczna

Zanalizuj każde zdanie pod kątem poprawności gramatycznej. Podkreśl te części zdania, w których jest błąd. Popraw błędy znalezione w zdaniach.

Ćwiczenie 4. Płynność / bogactwo językowe

Zanalizuj tekst, zwracając uwagę na:

- ▶ Różnorodność strukturalną (np. Ile czasów zostało użytych? Czy są zdania warunkowe? Czy jest mowa zależna? Czy jest strona bierna? itp.).
- ▶ Różnorodność leksykalną (Czy zdarzają się powtórzenia słów / zwrotów? Czy zostały użyte przymiotniki / przysłówki?).

Arkusz 3, zadanie 14 – Poziom rozszerzony

Ćwiczenie 1. Kompozycja

1. Jaka jest myśl przewodnia tekstu? Zakreśl kółkiem zdanie, które bezpośrednio wyraża tę myśl. (teza pracy zwykle zawarta we wstępie)

2. Czy cały tekst skupia się na tej myśli przewodniej? Czy znajdujesz jakieś zdania, które odbiegają od tematu? Podkreśl te zdania. (trzymanie się tematu)
3. Czy tekst zawiera wszystkie informacje niezbędne do zrozumienia tematu? Czy masz ochotę zadać pytanie do jakiegoś fragmentu tekstu? Zapisz to pytanie na marginesie pracy. (pełne rozwinięcie tematu)
4. Czy tekst jest dla ciebie interesujący?
5. Co ci się najbardziej podoba w tej pracy? Sprecyzuj.
6. Co sugerujesz autorowi, aby ulepszyć tę pracę? Sprecyzuj.
(Nota bene: to ćwiczenie można najpierw wykonać w parach; łatwiej nabrać dystansu do cudzej pracy niż do własnej).

Ćwiczenie 2. Typ tekstu

Zanalizuj format tekstu.

1. Czy twój tekst wygląda jak:
 - ▶ recenzja (Jakie są cechy charakterystyczne recenzji?),
 - ▶ rozprawka (Jakie są cechy charakterystyczne rozprawki?),
 - ▶ opis (Jakie są cechy charakterystyczne opisu?),
 - ▶ narracja (Jakie są cechy charakterystyczne opowiadania?).
2. Ile jest akapitów?
3. Czy wyraźny jest podział na wstęp, rozwinięcie i zakończenie?
4. Czy długość tekstu odpowiada limitowi słów? (Czy tekst wydaje się za krótki / za długi?)

Ćwiczenie 3. Poprawność gramatyczna

Zanalizuj każde zdanie pod kątem poprawności gramatycznej / pisowni / interpunkcji. Podkreśl te części zdania, w których jest błąd. Popraw błędy znalezione w zdaniach.

Ćwiczenie 4. Płynność / bogactwo językowe

Zanalizuj tekst, zwracając uwagę na:

- ▶ Różnorodność strukturalną (np. Ile czasów zostało użytych? Czy są zdania warunkowe? Czy jest mowa zależna? Czy jest strona bierna? itp.).
- ▶ Różnorodność leksykalną (Czy zdarzają się powtórzenia słów / zwrotów? Czy użyte zostały przymiotniki / przysłówki?).



Podsumowanie

Rola nauczyciela języka obcego często sprowadza się do efektywnego przygotowania uczniów do egzaminów określających uzyskany przez nich poziom umiejętności językowych. W warunkach polskich na poziomie szkoły średniej takim egzaminem formalnym jest obowiązkowy egzamin maturalny. W tym przypadku przygotowanie dotyczy zarówno zakresu znajomości języka (gramatyka i leksyka) i podstawowych sprawności językowych – receptywnych (czytanie i słuchanie ze zrozumieniem) oraz produktywnych (mówienie i pisanie), jak również strategicznego podejścia do zadań testujących. Jeśli chodzi o sprawność pisania, nauczyciel powinien wyposażyć uczniów w następujące umiejętności:

- ▶ analizę polecenia,
- ▶ gromadzenie myśli na dany temat,
- ▶ uświadomienie zakresu języka niezbędnego do wyrażenia tych myśli,
- ▶ analizę własnego tekstu,
- ▶ zaplanowanie wykonania zadania / zadań egzaminacyjnych w czasie.

Wykorzystanie omówionych strategii powinno dać uczniom poczucie kontroli podczas realizacji zadań. Aby jednak uczeń mógł je opa-

nować, nauczyciel powinien stworzyć w klasie warunki zbliżone do egzaminacyjnych, regularnie proponując zadania rozwijające pisanie i utrwalające wyżej wymienione strategie.

Bibliografia

- Adams-Tukiendorf, M., Rydzak, D. (2003), *Developing writing skills. A manual for EFL students*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- Bono, de, Edward (1999), *Six thinking hats*, New York: Back Bay Books.
- Buzan, Tony, Buzan, Barry (1996), *The mind map book*, New York: Plume.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2003), *Informator maturalny z języka angielskiego*, http://www.cke.edu.pl/podstrony/inform_matur/angielski.pdf
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2005), *Matura 2005. Języki nowożytnie*, http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki/języki_obce.pdf
- Ferris, D., Hedgcock, J. S. (1998), *Teaching ESL composition. Purpose, process and practice*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hyland, Ken (2002), *Teaching and researching writing*, London: Longman.
- Hyland, Ken (2003), *Second language writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu (2005), *Raport z egzaminu maturalnego z języków obcych na Dolnym Śląsku i Opolszczyźnie w sesji wiosennej 2005 roku*, http://www.oke.wroc.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=56
- Reid, Joy M. (1993), *Teaching ESL writing*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Skahan, Peter. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- (grudzień 2005)

Justyna Machniewicz¹⁾

Warszawa

Nie bójmy się partykuł

Jesteśmy nauczycielami języka niemieckiego, a tak rzadko słysząc partykuły w naszych zwrotach do uczniów. Może część z nas obawia się tego, co nieznane, co właściwie nie ma polskiego odpowiednika.... Mam tu na myśli partykuły modalne, które nadają naszej wypowiedzi emocjonalny charakter i są bezsprzecznie elementem żywego języka. Z moich obserwacji wynika, że słówka *mal*, *bloß*

czy akcentowane *ja* są konsekwentnie unikane przez nauczycieli w szkołach. Jedynie lektorzy Instytutu Germanistyki oraz nauczyciele niemieckiej szkoły, gdzie zbierałam materiał językowy do mojej pracy magisterskiej, wykazywali dużą swobodę w posługiwaniu się zdaniem o charakterze poleceń (nie tylko zdaniami rozkazującymi) z użyciem wymienionych partykuł modalnych. A właściwie te trzy partykuły

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w warszawskich szkołach językowych i doktorantką Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

należą do typowych Aufforderungspartikeln, bez których nasze polecenia brzmią szorstko i przypominają wyuczony schemat z regularnie powtarzanym bitte lub nawet bez tego zwrotu grzecznościowego. Nawiązuję w tym miejscu do sytuacji, gdy nauczyciele zwracają się do uczniów w języku niemieckim, natomiast gdy mówią po polsku, wtedy nawet bitte jest zastępowane przez proszę.

Porównajmy zatem cztery warianty tego samego polecenia:

1. Komm an die Tafel!
2. Komm bitte an die Tafel!
3. Komm *mal* an die Tafel!
4. Komm bitte *mal* an die Tafel!

Pierwsze zdanie mogłoby służyć wojskowemu jako rozkaz, podczas gdy drugie to uprzejma prośba pozbawiona elementu subiektywnego. W trzecim poleceniu brakuje wprawdzie nadmiernej uprzejmości, jest natomiast wyraźny komunikat: *Podejź do tablicy z własnej woli – ja Cię do tego nie zmuszam*. Wariant czwarty wydaje się być najtrafniejszym poleceniem zawierającym zarówno element grzecznościowy, jak i sygnał emocjonalnego nastawienia nadawcy do treści komunikatu.

Równie obrazowo można przedstawić funkcję partykuły *bloß* w kontekście wypowiedzi. W tym przypadku jednak mamy do czynienia z dwoma użyciami tej partykuły- albo w pozycji nieakcentowanej (*bloß*) albo w pozycji akcentowanej (***bloß***). Nas interesują polecenia jako akty mowy. Zatem przyjrzyjmy się następującym zdaniom o charakterze poleceń:

1. Laß ihn reden! (Er stört uns nicht.)
2. Laß ihn *bloß* reden! (Er stört uns nicht.)
3. Gebt alle Bücher zurück!
4. Gebt ***bloß*** alle Bücher zurück!

Surowy charakter zdania rozkazującego nr 1 można złagodzić ironicznym tonem głosu, który jest adekwatny do zaistniałej sytuacji, gdy uczeń przeszkadza na lekcji, a kolega go ucisza. Autentyczniej zabrzmiałby jednak nasz komunikat, jeśli zastosujemy nieakcentowaną partykułę *bloß* i wyrazimy w ten sposób naszą subiektywną postawę: *Pozwól mi mówić – przecież mnie to wcale nie obchodzi – on nam nie przeszkadza*. W ten sposób pośrednio wpłyniemy na zachowanie niezdyscyplinowanego ucznia.

Przejdźmy do polecenia trzeciego. Kategorie rozkazu możemy jeszcze wzmocnić posługując się w czwartym zdaniu akcentowaną partykułą *bloß*, która nadaje naszemu poleceniu groźny charakter: *Oddajcie wszystkie książki – w przeciwnym razie grożą wam poważne konsekwencje*. To ostatnie użycie partykuły *bloß* pokrywa się z użyciem akcentowanego *ja*, na przykład:

Seid ***ja*** vorsichtig! = Seid ***bloß*** vorsichtig!

Mam nadzieję, że powyższe przykłady są przekonujące. Z drugiej strony można kwestionować słuszność posługiwania się partykułami modalnymi w poleceniach, skoro zawarte w nich komunikaty mogą być nieczytelne dla polskiego ucznia. Ale czyż nie jest rolą nauczyciela i autorów podręczników do nauki języka niemieckiego oswojenie uczniów z niemieckimi partykułami w autentycznych tekstach i w zwrotach nauczycielskich?

Jako lektor jestem zdania, że w dobie dominacji metody komunikacyjnej wprowadzanie na zajęcia elementów pragmatycznych w postaci partykuł modalnych powinno stać się obowiązkiem każdego nauczyciela języka niemieckiego. Należy przy tym pamiętać, iż w procesie przyswajania partykuł modalnych zaznacza się negatywny wpływ języka polskiego. Te części mowy w języku, które niejednokrotnie utożsamiamy z partykułami języka niemieckiego, nie zawsze oddają charakter partykuł, ich niuansy znaczeniowe i funkcję. Leksem *bloß* jest pod tym względem reprezentatywny. Występuje on bowiem w kilku ekwiwalentach w języku niemieckim, m. in. jako przymiotnik, przysłówki, partykuła gradualna oraz w czterech wariantach partykuły modalnej, podczas gdy polscy uczniowie kojarzą ją ze słowem *tylko*. Tak zubożony obraz partykuły dowodzi jedynie braku na lekcjach tematu gramatycznego, jakim są partykuły – część mowy języka niemieckiego.

Poniżej proponuję kilka zwrotów, by urozmaicić nasz język na zajęciach:

Setzt euch bitte mal hin.

Steht jetzt bitte mal auf.

Kannst du bitte mal den Text auf Seite 10 vorlesen?

Würdest du bitte mal die Tafel sauber machen?

Könntest du das mal beantworten?

Es wäre gut, wenn ihr euch mal ab und zu etwas aufschreiben würdet.
 Ich hätte mal eine Frage.
 Wir schauen uns mal die zweite Seite an.
 Jetzt musst du mal nachdenken.
 Moment mal!
 Seid ja vorsichtig beim Gebrauch der Artikel!
 Lach ja nicht, wenn dein Klassenkamerad etwas falsch ausspricht!
 Erzählt mir bloß nicht, wir hätten das nicht durchgenommen!
 Stört bloß nicht!
 Du kannst bloß so weiter stören.
 Könntet ihr bloß den Ton etwas leiser stellen?

A oto przykład ćwiczenia, które jest oparte na czynnościach językowych (*Sprachhandlungen*), przez co ułatwia zrozumienie komunikatów wyrażanych przez daną partykułę. Ponadto pozwala na automatyzację w stawianiu partykuł modalnych na właściwym miejscu w zdaniu, tzn. za czasownikiem w 2. os. l.p. i l. mn. trybu rozkazującego lub na granicy tematu i rematu (tego, co jest dane w wypowiedzi i tego, co jest nowe).

Üb. Was passt? Mal, bloß oder ja?

a) WARNEN ODER DROHEN

Versuch bitte mal, durch eindringliche Aufforderungen zu warnen oder zu drohen und auf diese Weise die genannte Situation zu ändern!

1. Eva fährt das Auto ohne Führerschein.
 Du drohst:
2. Die Jungen machen in der Straßenbahn viel Krach.
 Du warnst:

3. Martin steht immer zu spät auf.
 Du drohst:

b) ERMUNTERN

Wie ermunterst du die folgenden Personen?

1. Katrin, die sagt: „Ich bin leider stark erkältet“.
 Du ermunterst sie:
2. Jörg, der sagt: „Ich bin hoffnungslos in Monika verliebt, aber ich kann ihr das nicht sagen“.
 Du ermunterst ihn:
3. Helmut, der sagt: „Ich habe so viel Arbeit“!
 Du ermunterst ihn:

c) INTERESSENLOSIGKEIT AUSDRÜCKEN

Versuch mal, spontan zu reagieren!

1. A: Er stört uns doch.
 Du:
2. A: Aber sie schreit die ganze Zeit!
 Du:
3. A: Werden sie denn endlich still sein?
 Du:

Kolejna propozycja pracy z partykułami modalnymi to historyjka obrazkowa (*Bildergeschichte*). Każdy z nas może bowiem wykorzystać podobny komiks w języku niemieckim jako atrakcyjną formę przygotowania ćwiczeń komunikacyjnych.





Aus der Geschichte „Die Verlorene Welt“. Lustiges Taschenbuch Nr. 213, 5-188.²⁾

Wymienione przykłady wprowadzania partykuł modalnych na zajęciach języka niemieckiego stanowią część procesu nauczania autentycznego języka niemieckiego, który dominuje w dialogach. Dlatego tak ważny jest aspekt pragmatyczny w nauczaniu partykuł oraz żywa interakcja między nauczycielem a uczniami. Ponadto należy stwarzać uczniom jak najczęściej możliwości pracy w grupie bądź w parach, by mogli ze sobą rozmawiać w języku niemieckim, używając struktur z partykułami modalnymi do wyrażania nie tylko własnych próśb i życzeń, ale również zdziwienia, dezaprobaty czy entuzjazmu. Ogromną pomocą okażą się również nowe podręczniki, w których scenki dialogowe obfitują w partykuły. Jednak jako nauczyciele powinniśmy zwracać uczniom

szczególną uwagę na znaczenie tychże partykuł w wypowiedziach oraz wzbogacać lekcje o ćwiczenia automatyzujące i kontekstualizujące. W ten sposób nauczymy ich swobodnej, nacechowanej elementami emocjonalnymi rozmowy, co zaowocuje w kontaktach z native speakerami.

Zatem po co ten strach? Nie bójmy się partykuł!

Bibliografia

- Helbig, Gerhard, Helbig, Agnes (2001), *Deutsche Partikeln richtig gebraucht?*, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
 Butzkamm, Wolfgang (1996), *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Dillingen.

(wrzesień 2005)

²⁾ Z artykułu: Kjell T. Heggelund (Tromsø): zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF- Perspektive, http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html, *Linguistik online* 9, 2/01.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Katarzyna Kieszkowska¹⁾

Warszawa

O Europejskim portfolio językowym dla dorosłych²⁾

W lutym 2005 r. przekazaliśmy na ręce 95 nauczycieli pilotażową wersję *Europejskiego portfolio językowego Eaquals-Alte dla dorosłych (EPJ)*, w celu przeprowadzenia pilotażu właściwego tego dokumentu wśród osób dorosłych uczących się języków obcych. Celem pilotażu było przetestowanie polskojęzycznej wersji *EPJ dla dorosłych* pod względem precyzyjności tłumaczenia wersji

jako pomoc dydaktyczną wspomagającą proces uczenia się i nauczania języków obcych osób dorosłych pracujących zawodowo.

Pilotaż, który trwał do końca czerwca 2005 r. poprzedziły zorganizowane w CODN w Warszawie dwie sesje szkoleniowe dla nauczycieli. W czasie szkolenia nauczyciele otrzymali kompendium, w którym zostały zawarte ogólne informacje o *Europejskim portfolio językowym*, opis wytyczonych celów i założeń pilotażu oraz zasady pracy z tym dokumentem. Kompendium okazało się niezbędnym narzędziem dla nauczyciela uczestniczącego w tym projekcie. Oprócz szczegółowego opisu poszczególnych części *EPJ dla dorosłych*, zawierało również propozycje ćwiczeń i elementów zajęć, które ułatwiały wprowadzenie *Portfolio* do toku nauczania/uczenia się.

Słuchacze, do których trafiły egzemplarze *Portfolio*, w większości uczyli się języka obcego w środowisku pracy. Pilotaż objął zajęcia z języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego oraz włoskiego. Nauczyciele pracowali dla 22 szkół językowych z sektora prywatnego z całej Polski oraz dla Studium Języków Obcych Akademii Obrony Narodowej.

Założyliśmy, iż *Portfolio* jest tak skonstruowane, że nie wymaga dodatkowej instrukcji. Nauczyciel natomiast został zobowiązany do pomocy uczestnikom pilotażu w zrozumieniu określeń dotyczących sprawności językowych,



polskiej i rosyjskiej, sprawdzenie jednoznaczności wskaźników biegłości językowych w listach umiejętności na poziomach od A1 do C2 oraz jasności, precyzji i spójności zawartych w *EPJ* tekstów informacyjnych i poleceń, jak i efektywności i trafności zastosowanych rozwiązań dotyczących struktury i grafiki. Pragnęliśmy sprawdzić ten dokument

¹⁾ Autorka jest prezesem Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języka Angielskiego (PASE). Koordynowała prace nad *Europejskim portfolio językowym dla dorosłych*.

²⁾ *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych EAQUALS-ALTE* można kupić w księgarniach językowych lub w księgarni CODN w Warszawie – również wysyłkowo – cena 20 zł.

do których uczeń może nie być przyzwyczajony. W fazie pilotażu dodatkowo poprosiliśmy nauczycieli o:

- ▶ wy tłumaczenie uczniom znaczenia nowatorskiego podejścia do świadomego uczenia się zawartego w *Portfolio*,
- ▶ próbę przekonania uczniów do stosowania *Portfolio* dla celów pilotażu, a przy okazji również dla ich własnej korzyści, tj. bardziej efektywnego uczenia się języka,
- ▶ okresowe przypominanie uczniom o wypełnianiu *Portfolio* i podpowiadanie odpowiedniej kolejności procedur,
- ▶ odpowiadanie na wszystkie pytania uczniów dotyczące *Portfolio* i monitorowanie wypełniania,
- ▶ przekazywanie swoich obserwacji w specjalnie przygotowanych ankietach.

Pilotaż przebiegł bez zakłóceń, nauczyciele mieli możliwość bieżącego kontaktowania się z osobami prowadzącymi go³⁾. Na prośbę nauczycieli został on przedłużony o miesiąc. W trakcie pilotażu w maju podczas *Longman May ELT Festival: The Changing World* odbyło się szereg prezentacji poświęconych *Europejskiemu portfolio językowemu Equals-Alte dla dorosłych*. Seria szkoleń została przeprowadzona przez Elżbietę Jarosz dla nauczycieli z Łodzi, Wrocławia, Gdańska, Poznania, Krakowa i Warszawy. Jej celem było zaprezentowanie pilotażowej wersji tego dokumentu oraz wysłuchanie pytań i wątpliwości nauczycieli, którzy w trakcie tych spotkań dzieli się swoimi spostrzeżeniami związanymi z wdrożeniem *EPJ* do szkół publicznych oraz do sektora prywatnych szkół językowych.

Po zakończeniu pilotażu słuchacze i nauczyciele przekazali nam swoje uwagi dotyczące pracy z *EPJ*, które pomogły nam opracować ostateczną wersję *EPJ dla dorosłych*. Niektóre z nich przytoczę poniżej, mogą one bowiem zainteresować przyszłych użytkowników *Portfolio*.

▼ Przydatność *EPJ* w opinii słuchaczy

Zdecydowana większość słuchaczy przyjęła *EPJ* na swoich zajęciach z zaciekawieniem. Koncepcja i założenia *EPJ* trafiły do przekonania

uczniów dorosłych w ponad 90%, lecz prawie połowa słuchaczy nie do końca w pełni identyfikowała się z potrzebą prowadzenia i wypełniania *Portfolio*. Najczęściej powtarzające się komentarze słuchaczy, dotyczące satysfakcji czerpanej z pracy z *EPJ*, były związane z możliwością samodzielnej oceny swoich umiejętności. Słuchacze docenili również możliwość analizy dotychczasowych osiągnięć oraz określenia swojej ścieżki rozwoju językowego na przyszłość, często podkreślali samoocenę jako ćwiczenie, które sprawiało im dużo satysfakcji. W szczególności satysfakcjonowała ich możliwość monitorowania swoich postępów, zajęcia z autonomii oraz wypełnianie części *EPJ* zwanych *Dossier* oraz *Biografia językowa*: opowiadanie o doświadczeniach, dzielenie się nimi, podpowiadanie sobie technik uczenia się.

Słuchacze odpowiadając na pytanie, jakie osobiste korzyści odnieśli w kontakcie z *EPJ*, pisali o poznaniu swoich mocnych i słabych stronach w procesie uczenia się języka. Docenili również fakt, iż mogli po raz pierwszy przy okazji pracy z *EPJ* wyznaczyć swoje priorytety w uczeniu się języka. Na pierwszym miejscu wymieniali nabyty dzięki pracy z *EPJ* wzrost świadomości co do własnych umiejętności językowych. Następnie docenili fakt, iż *EPJ* pomogło zmobilizować ich do dalszej nauki przez określenie obszarów do osiągnięcia. Często też wspominali, iż dzięki *EPJ* dowiedzieli się, na jakim poziomie się uczą i gdzie znajdują się względem innych poziomów. Słuchacze określili *EPJ* jako narzędzie, które ułatwiło im samoocenę i narzędzie, które pozwoliło im na samorefleksję nad procesem uczenia się języków.

Jeśli chodzi o konstruktywną krytykę dokumentu, to uwag było stosunkowo dużo. Większość została uwzględniona przy opracowaniu wersji ostatecznej *Portfolio*. Nie wszystkie jednak były możliwe do wprowadzenia. Musieliśmy zachować zgodność z oryginalną wersją *EPJ EAQUALS-ALTE*. Dzięki temu polska wersja może stać się ułatwieniem dla tych, którzy zechcą stosować wersję elektroniczną *Portfolio*, dostępną na stronie Rady Europy (www.coe.int).

Większość słuchaczy jest zainteresowana kontynuowaniem pracy z *EPJ* po pilotażu.

³⁾ Elżbieta Jarosz i Katarzyna Kieszowska ze stowarzyszenia PASE.

Jednak zbyt krótki okres samej pracy z *EPJ* nie pozwolił na wytworzenie pełnej potrzeby dalszej pracy z tym dokumentem. Idea *EPJ* jest na tyle innowacyjna dla dorosłego ucznia, iż 3 miesięczny okres pracy nie wystarczył na zmianę świadomości oraz wytworzenie samoistnej potrzeby automotywacji i samooceny. Odpowiedzi na pytanie dotyczące chęci dalszej pracy z *EPJ* były zależne od indywidualnej metody pracy nauczyciela z grupą. Słuchacze tego samego nauczyciela byli w całości negatywnie bądź pozytywnie nastawieni do kontynuacji pracy z dokumentem.

Idea *Portfolio dla dorosłych* jest jeszcze prawie nieznaną w naszym kraju. W związku z tym *Portfolio* było wykorzystywane prawie wyłącznie na zajęciach. Słuchacze wypełniali *Portfolio* całkowicie samodzielnie pod kątem uporządkowania oceny znajomości języków w swoim CV. Na ogół nauczyciele wstępnie wyjaśniali instrukcje do poszczególnych części *Portfolio* oraz przygotowywali ćwiczenia językowe, które pomagały słuchaczom w sprawdzaniu określonych umiejętności. Słuchacze kontynuowali pracę w domu, a następnie opisywali swoje wrażenia na zajęciach, dzieląc się spostrzeżeniami i uwagami z resztą grupy i nauczycielem. Czasem, pomimo wstępnych wyjaśnień nauczyciela, słuchacze mieli problem ze zrozumieniem danego wskaźnika językowego. Wówczas na kolejne zajęcia nauczyciel przygotowywał dalsze zadania i sytuacje, które ułatwiały zrozumienie danego punktu i pozwalały na dalsze, wspólne budowanie odpowiednich sytuacji komunikacyjnych w celu określenia danej umiejętności. Pomoc nauczyciela ograniczała się więc do weryfikacji tego, co słuchacz samodzielnie wypełniał na zajęciach lub w domu.

Większość nauczycieli regularnie przypominała słuchaczom o wypełnianiu *Portfolio*. w większości przypadków opinie słuchaczy na temat własnych umiejętności pokrywały się z opinią nauczyciela.

Niektórzy słuchacze wypełniali *Portfolio* pod kątem znajomości więcej niż jednego języka. Na ogół możliwość samooceny własnych umiejętności w kilku językach dawała im dużo satysfakcji. Były jednak również przypadki mniej satysfakcjonujących prób samooceny

dotyczące języka od dawna nieużywanego (język rosyjski), gdzie słuchacze nie byli w stanie stwierdzić, na jakim są poziomie.

Większość słuchaczy przyznała, że *EPJ* pomogło im właściwie określić swoje umiejętności językowe i jako narzędzie do samooceny *Portfolio* zawsze otrzymywało wysokie noty. Niemal wszyscy słuchacze uważali, że *EPJ* to ciekawy pomysł, motywujący do pracy. Wątpili jednak, czy *EPJ* stanie się rzeczywiście oficjalnym dokumentem europejskim zaświadcującym o znajomości języka obcego. Opinie taką wyrażali również pracodawcy, dla których *Portfolio* zdecydowanie nie jest gwarancją znajomości języka przez pracownika. W związku z tym dominowało wśród ankietowanych słuchaczy przekonanie, że z powodu braku wiedzy w środowisku pracowniczym, bezcelowe jest prowadzenie *Portfolio* poza zajęciami. Zapominali jednak, że nie to jest podstawową ideą *Portfolio*.

► Przydatność *EPJ* w opinii nauczycieli

Prawie wszyscy nauczyciele przyznali, że praca z *EPJ* stymuluje, a wręcz zmusza do dyskusowania ze słuchaczami zarówno na temat zawartości programów, jak i metod i technik nauczania, co w konsekwencji prowadzi do lepszego dostosowywania programów i metod nauczania do potrzeb słuchaczy. *Portfolio* zmusza do refleksji nad praktycznymi umiejętnościami wynikającymi z każdej lekcji, z każdego semestru, a więc na bieżąco pozwala docenić wagę celów krótkoterminowych.

Ważnym, a może i najważniejszym elementem zapoznawania dorosłego ucznia z *EPJ* jest sposób wprowadzania idei wielojęzyczności i wprowadzenia samego dokumentu na zajęciach. Sukces tej części pracy z *EPJ* stanowił później o sukcesie dalszej samodzielnej już pracy uczniów w domu. Sam bardzo krótki pilotaż oraz brak wystarczającego przeszkolenia lektorów mógł w wielu przypadkach zaburzyć odbiór tego projektu.

Praca z *Portfolio* nieuchronnie prowadzi do uświadamiania sobie w większym stopniu potrzeby samooceny i odpowiedzialności słuchaczy za naukę. Dla nauczycieli, którzy zawsze byli wyczuleni na takie potrzeby, *Portfolio*

stanowi narzędzie pomocne w przekonywaniu słuchaczy do potrzeby autonomii w nauczaniu języków. Nauczyciele, którzy nie przywiązywali wcześniej dużej wagi do samooceny i autonomii, przyznawali że praca z *Portfolio* po raz pierwszy dała im możliwość wspólnej ze słuchaczami analizy ich postępów, przedstawionej w przejrzysty i przystępny sposób, a przez to skutecznie zwiększyła motywację do nauki. Podniesienie samoświadomości u słuchaczy skutkowało większą świadomością u lektora.

Większość założeń przedstawionych w czasie wstępnych szkoleń została zrealizowana. Uczestnicy pilotażu przyznają jednak, że specyfika prowadzenia kursów dla dorosłych w firmach, gdzie przeprowadzano pilotaż, a zwłaszcza stosunkowo krótki czas przeznaczony na pilotaż sprawiły, że realizacja wszystkich wstępnych założeń nie była możliwa.

EPJ okazało się trudne w użyciu i nieprzyjazne dla słuchaczy krótkich kursów. Mimo, że wzbudziło pozytywne zainteresowanie u wszystkich słuchaczy, jednak brak czasu na odpowiednie przeprowadzenie całego procesu samooceny i uzupełniania *Portfolio* spowodował, że została doceniona głównie idea i kryteria dotyczące samooceny uczniów.

Główny cel przeprowadzenia pilotażu został jednak osiągnięty: spora grupa zainteresowanych słuchaczy będzie kontynuować prace z *EPJ*.

▼ Jak jest tak naprawdę z przydatnością *EPJ* dla dorosłych

- ▶ *EPJ* zobowiązuje słuchacza do samodzielności w procesie uczenia się i kształtuje pozytywne nastawienie do swoich umiejętności, co motywuje do dalszej pracy i lepszej współpracy z nauczycielem.
- ▶ *Portfolio* uświadamia, że nie tylko nauczyciel, ale również słuchacz powinien być osobą oceniającą. Pokazuje słuchaczowi, jak trudno jest czasem jednoznacznie oceniać (np. przydzielić do danego poziomu), jak różna może być ocena w obrębie różnych sprawności językowych.
- ▶ Pracując z *Portfolio*, słuchaczom jest łatwiej ocenić własne postępy i zauważyć braki.

- ▶ Wyposażeni w narzędzie samooceny, jakim jest *EPJ*, słuchacze z większą świadomością i wiarą we własne umiejętności podchodzą do uczenia się języka.
- ▶ *Portfolio* uczy, że odpowiedzialność za naukę leży głównie po stronie ucznia, że może on i powinien kierować swoim procesem nauczania i kontrolować go.
- ▶ Nawet nie pracując z *EPJ*, a jedynie omawiając samą jego ideę można było zauważyć u słuchaczy wzrost świadomości językowej (wskazują na to pierwsze zajęcia z *EPJ*).
- ▶ *EPJ* uświadamia nauczycielom znaczenie kompetencji cząstkowych i potrzebę uzupełniania materiału z zakresu realizowanego podręcznika w większym niż dotychczas stopniu w konkretnych obszarach, dotyczących głównie rozwijania umiejętności słuchania i czytania.
- ▶ *EPJ* prowokuje staranniejsze przygotowywanie zajęć, dobieranie ćwiczeń ukierunkowanych na wszystkie umiejętności, ułatwiających słuchaczom samoocenę, a przez to bardziej efektywną naukę. Przygotowując takie ćwiczenia, nauczyciel zwraca większą uwagę na to, jakie konkretne umiejętności są w nich ćwiczone.
- ▶ *EPJ* pozwala na większą kontrolę nad procesem uczenia się/nauczania zarówno przez podnoszenie świadomości ucznia, jak i przez kształtowanie świadomości nauczyciela.

Powyższa lista nie jest zapewne kompletna, i nie wiem, czy jest możliwe jej skończenie. Każdy z nas inaczej się uczy, ma inne potrzeby związane z nauką, wymaga odmiennego traktowania i osiąga różne efekty. Jak trudno jest nauczyć się języka, wszyscy wiemy. Ci, którzy się go nauczyli wiedzą ponadto, jak trudno jest utrzymać jego znajomość. Wśród naszych znajomych są zapewne osoby, które co roku zaczynają się uczyć tego samego języka od podstaw. Może to właśnie dla nich będzie najbardziej przydatne *Europejskie portfolio językowe*? Jedno jest jednak pewne, słuchacz musi sam ocenić, czy *Portfolio* może mu pomóc w jego nauce, natomiast nauczyciel niewątpliwie musi go o nim poinformować.

(grudzień 2005)

Metoda projektu w edukacji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka francuskiego

O edukacji interkulturowej

Pedagogika holistyczna wywodząca się z psychologii humanistycznej, socjologii społecznej i podejścia kognitywnego opiera się na założeniu, że człowiek stanowi nierozdzielną całość, a wiedza i umiejętności powstają w ciągłym procesie interakcji między wszystkimi wymiarami osobowości: kognitywnym, afektywnym i działaniowym.

Szeroko pojęte współczesne kształcenie nauczycieli ma przygotować ich do autonomicznego, twórczego rozwoju i wyboru własnej „koncepcji działania nauczycielskiego”, ponieważ „proces stawiania się nauczycielem jest rozciągnięty w czasie i zależy od osobistego zainteresowania kandydatów do zawodu własnym uczeniem się i poczucia odpowiedzialności za ten proces”²⁾.

Współczesne wstępne kształcenie nauczycieli języków obcych winno być więc edukacją holistyczną, biorącą pod uwagę wszystkie wymiary osobowości studenta, integrującą teorię

i praktykę, wiedzę i umiejętności w celu jak najlepszego przygotowania go do pełnienia nowych ról i realizacji złożonych zadań dydaktycznych w przyszłej karierze zawodowej.

Przeniesienie środka ciężkości z procesu nauczania na proces uczenia się spowodowało zmianę ról nauczyciela: z nauczyciela-przekaznika wiedzy na nauczyciela-organizatora, nauczyciela-doradcę i nauczyciela-mediatora³⁾. Zdaniem znawców przedmiotu⁴⁾, nauczyciel języków obcych, dostarczając uczniom narzędzia komunikacji, ponosi większą odpowiedzialność niż nauczyciele innych przedmiotów. W słowie „KOMUNIKOWAĆ SIĘ” zawiera się bowiem bardzo wiele znaczeń: oznacza ono nie tylko przekazywać informacje i je odbierać, ale przede wszystkim: ZROZUMIEĆ SIĘ, POROZUMIEĆ, ZAKCEPTOWAĆ, UCZYĆ SIĘ.

Europejski system opisu kształcenia językowego (*Cadre commun européen pour les langues*)⁵⁾ określa kompetencje ogólne, jakimi powinien dysponować użytkownik lub uczący się języka obcego.

KOMPETENCJE OGÓLNE (według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego)

Wiedza deklaratorywna /savoir/	Umiejętności /savoir-faire/	Uwarunkowania osobowościowe / savoir-etre /	Umiejętność uczenia się /savoir-apprendre/
<ul style="list-style-type: none">▶ Wiedza o świecie▶ Wiedza socjokulturowa▶ Świadomość / wrażliwość / interkulturowa	<p>1. PRAKTYCZNE</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Społeczne▶ Życiowe▶ Zawodowe <p>2. INTERKULTUROWE</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Dostrzeganie związków między kulturą własną i obcą▶ Pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą	<p>1. POSTAWY</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami i społeczeństwami▶ Skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia <p>2. MOTYWACJE</p>	<p>1. WRAŻLIWOŚĆ JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA</p> <p>2. OGÓLNA WRAŻLIWOŚĆ I SPRAWNOŚĆ FONETYCZNA</p> <p>3. TECHNIKI UCZENIA SIĘ</p>

¹⁾ Autorka jest kierownikiem sekcji języka francuskiego w NKJO Uniwersytetu Zielonogórskiego.

²⁾ Stanisław Dylak (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, w: Kruszewski, K. (red.), „Pedagogika w pokoju nauczycielskim”, Warszawa: WSiP.

³⁾ Zawadzka, Elżbieta. (1996). *Neofilolog*, czasopismo PTN, nr 13, Poznań.

⁴⁾ Magdalena Bedyńska, Krystyna Kowalczyk w raporcie CELV *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues* (2004), Editions du Conseil de l'Europe.

⁵⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Radzenie sobie z nieporozumieniami interkulturowymi i wynikającymi z nich konfliktami ▶ Przewycięzanie stereotypów 	3. SYSTEM WARTOŚCI 4. POGLĄDY 5. STYLE POZNAWCZE 6. CECHY OSOBOWOŚCIOWE	4. UMIEJĘTNOŚCI HEURYSTYCZNE
--	---	--	-------------------------------------

Jak wynika z powyższego zestawienia kompetencje ogólne składają się na kompetencję interkulturową, bez której komunikacja naprawdę nie mogłaby zaistnieć.

Pojęcie kompetencji interkulturowej zawiera w sobie:

- ▶ Umiejętność nawiązania relacji między kulturą rodzimą a kulturą obcą.
- ▶ Uwrażliwienie na pojęcie kultury oraz umiejętność rozpoznania i zastosowania różnych strategii w celu nawiązania relacji z przedstawicielami innych kultur.
- ▶ Zdolność pełnienia roli mediatora między kulturą własną i kulturą innego obszaru językowego⁶⁾.

Nauczyciel języków obcych ma pomóc młodym ludziom rozwinąć ich kompetencję interkulturową, tak aby zachowując swoją tożsamość narodową, byli zdolni zintegrować się ze społeczeństwem europejskim. Jeśli przyszli nauczyciele języków obcych mają być mediatorami językowymi i kulturowymi oraz „edukatorami” interkulturowości, to sami muszą posiadać tę kompetencję interkulturową (rozumianą jako znajomość wiedzy socjo-kulturowej i umiejętność jej nauczania, a także postawy i umiejętności interkulturowe). Powinni „przeżyć” tę edukację w kształceniu wstępnym.

Edukacja interkulturowa posiada trzy wymiary: kognitywny, afektywny oraz działaniowy i jest dynamicznym procesem składającym się z kilku faz⁷⁾.

Fazy edukacji interkulturowej	Cele / zadania
SPOJRZEĆ NA SIEBIE „Z ZEWNĄTRZ”	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Umieć dokonać analizy naszych zwyczajów, sposobów myślenia i życia. ▶ dokonać analizy tego, co zazwyczaj oceniamy jako pozytywne

	i negatywne w naszej rzeczywistości społecznej i kulturowej, <ul style="list-style-type: none"> ▶ umieć wyjaśnić tę rzeczywistość ludziom, którzy jej nie znają, ▶ zdawać sobie sprawę ze swoich reakcji na inne grupy społeczne i kulturowe.
ZROZUMIEĆ ŚWIAT, W KTÓRYM ŻYJEMY	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozumieć, że świat, w którym żyjemy, jest współzależny i że społeczeństwa potrzebują siebie nawzajem, ▶ zdawać sobie sprawę, że wszyscy ponosimy odpowiedzialność za świat, w którym żyjemy.
POZNAĆ I „OSWOIĆ SIĘ” Z INNYMI RZECZYWISTOŚCIAMI / KULTURAMI /	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Analizować własną wiedzę na temat innych kultur; ▶ rozumieć, że nie istnieją kultury wyższe i niższe, ▶ rozumieć, że każda kultura jest rezultatem i wytworem innej rzeczywistości, ▶ zdać sobie sprawę, że każda kultura nosi w sobie aspekty pozytywne, z których mogliśmy brać przykład oraz aspekty negatywne, które moglibyśmy krytykować.
POJMOWAĆ RÓŻNICE W SPOSÓB POZYTYWNY	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozumieć, że różnice między kulturami są atutem, a interakcje między różnymi kulturami są wzbogacające dla poszczególnych jednostek oraz całych społeczeństw (każde społeczeństwo może nauczyć się czegoś od innych społeczeństw i kultur i w zamian nauczyć wiele innych).
ROZWIJAĆ POZYTYWNE POSTAWY, WARTOŚCI I ZACHOWANIA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kłaść nacisk na promowanie ważnych wartości: prawa człowieka, akceptacja innych, tolerancja, szacunek, solidarność, pokojowe rozwiązywanie konfliktów.

Specjaliści, autorytety w dziedzinie interkulturowości – Martine Abdallah-Pretceille⁸⁾, Roberto Miguelez⁹⁾, Michael Byram¹⁰⁾

⁶⁾ *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des Langues Vivantes (2000), s. 84.

⁷⁾ *Kit pédagogique: tous différents, tous égaux* (1995). Strasbourg, Centre Européen de la Jeunesse, Direction de la Jeunesse, s. 47-49.

⁸⁾ Abdallah-Pretceille, M. (1997), *Education et l'altérité*, w: „Revue des sciences de l'éducation”, vol. XXIII (1), s. 126.

⁹⁾ Miguelez, R. (1997), *Education au dialogue: éducation pour la paix*, w: „Revue des sciences de l'éducation”, vol. XXIII, s. 106.

¹⁰⁾ Byram, Michael. (2003), *Identité sociale et enseignement des langues étrangères*, w: „Identité sociale et dimension européenne”. Wyd. Rady Europy

– podkreślają fakt, iż zrozumienie drugiej osoby wymaga pracy nad samym sobą, nad własnym subiektywizmem. Prawdziwym wyzwaniem pedagogicznym edukacji interkulturowej jest więc kształcenie umiejętności określenia swojej tożsamości społecznej oraz proces decentracji – spojrzenia na siebie i na własną kulturę oczami przedstawiciela innej kultury.

W następnej kolejności, następuje etap „empatii”, zrozumienia „inności”, spotkania się z innymi „tożsamościami” społecznymi i innymi kulturami.

Edukacja interkulturowa studentów nauczycielskiego kolegium języków obcych jest procesem złożonym i ma dwa ważne kierunki działania:

- ▶ jest skierowana do studenta jako podmiotu uczącego się języka obcego,
- ▶ jest edukacją przyszłego nauczyciela języka obcego.

Pojawia się więc ważne pytanie: *W jaki sposób jak najlepiej zrealizować to zadanie?* Moim zdaniem, metodą umożliwiającą doskonałą realizację edukacji interkulturowej w tych dwóch kierunkach, jest metoda projektu.

Projekt ma na celu wszechstronny rozwój studenta, ponieważ angażuje wszystkie jego kompetencje ogólne: wiedzę, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe, kompetencję uczeniową. Sprzyja wzięciu na siebie odpowiedzialności, rozwija autonomię i umiejętności społeczne. Spełnia wszystkie postulaty współczesnej dydaktyki:

- ▶ uczenie się w działaniu,
- ▶ skoncentrowanie na uczącym się (decentracja działania pedagogicznego z nauczyciela na ucznia),
- ▶ zapewnienie autentyczności sytuacji uczenia się,
- ▶ uczenie się twórcze,
- ▶ zapewnia autonomię i socjalizację,
- ▶ podejście holistyczne (całościowe),
- ▶ interdyscyplinarność,
- ▶ integrację sprawności językowych,
- ▶ różnorodność form pracy, technik i materiałów.



Praktyczne zastosowanie metody projektu w edukacji interkulturowej studentów

▼ I. W ramach modułu edukacja interkulturowa na zajęciach z dydaktyki języka francuskiego w NKJO Uniwersytetu Zielonogórskiego po wykładzie wprowadzającym w tematykę interkulturową i dyskusji, zrealizowaliśmy ze studentami w roku akademickim 2003/2004, następujące projekty:

- ▶ Broszurę zawierającą inwentarz ćwiczeń na każdy etap edukacji interkulturowej oraz scenariusze lekcji europejskich na różnych poziomach nauczania w wersji dwujęzycznej: *Europa na lekcjach języka obcego*.

Przykład I: EUROPA NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO – materiały metodyczne dla nauczycieli (scenariusze lekcji i inwentarze ćwiczeń)

Przygotowując ten projekt, studenci przeżywali sami najważniejsze etapy edukacji interkulturowej. Dzięki tej pracy projektowej:

- ▲ zapoznali się ze specjalistyczną terminologią interkulturową,
- ▲ zrozumieli, co to jest tożsamość osobista i społeczna,
- ▲ uświadomili sobie potrzebę decentracji i spojrzenia z zewnątrz na własną kulturę,
- ▲ nauczyli się, jak stworzyć (zaplanować i zrealizować) moduł dydaktyczny na temat interkulturowości,
- ▲ stosowali nowe technologie: przepisywanie, skład i obróbka tekstu, kserowanie i składanie stron, korekta,
- ▲ poznali się lepiej dzięki pracy grupowej i w tandemach,
- ▲ nauczyli się akceptować „różnorodność” członków grupy,
- ▲ stosowali wiedzę i umiejętności w konkretnych zadaniach.

Fragment broszury: Inwentarz ćwiczeń na poszczególne etapy edukacji interkulturowej¹¹⁾

A. S'IMAGINER DE L'EXTERIEUR

- ▲ Réseau d'associations avec le mot POLOGNE.

¹¹⁾ Autorki studentki III roku NKJO/F; rok akademicki 2003/2004: Marta Kalinowska, Justyna Hryckiewicz, Honorata Dolińska, Kamila Jasnoch.

- ▲ Les élèves notent au tableau toutes leurs associations avec LA POLOGNE.
- ▲ Ensuite, ils inventent une courte histoire ou un poème à partir des associations proposées → travail en binômes.
- ▲ Travail en groupe de 3, 4 personnes. Chaque groupe doit inventer une définition différente du mot « Polonais » (humoristique, scientifique, sous forme de recette culinaire, sous forme de poème, de publicité, ou d'annonce). Puis, on tire de chaque définition proposée un élément caractéristique et l'on crée ensemble la définition d'un Polonais moyen – l'enseignante écrit cette définition au tableau.
- ▲ (stéréotypes) Les apprenants réfléchissent aux stéréotypes qu'ils connaissent sur les Polonais. Ils les écrivent au tableau; p.ex. les Polonais boivent beaucoup, ils volent, etc. Puis, en groupes, ils réfléchissent si ces stéréotypes sont vrais et d'où ils viennent.
- ▲ Des extraterrestres francophones viennent en Pologne et ils ne comprennent rien à ce que nous faisons (il faut préciser, p.ex. ils ne comprennent pas ce que nous faisons la veille de Noël, ou les comportements des hommes envers les femmes). Les élèves jouent les scènes- l'un est extraterrestre, l'autre Polonais.
- ▲ Les élèves écrivent une lettre à un ami étranger. Ils lui expliquent ce qu'ils aiment dans la culture polonaise et ce qu'ils trouvent critiquable.
- ▲ L'enseignant montre les images avec les habitudes des Français et des Polonais (en désordre). Par ex. un garçon qui mange du fromage, la fête du départ de l'hiver, etc. Les élèves doivent comparer les images qui „parlent“ de la France avec celles qui „parlent“ de la Pologne.
- ▲ Il faut présenter un article concernant un pays étranger et le comparer avec la situation actuelle dans le pays dans lequel les élèves habitent. Puis, on fait un exposé sur ce thème devant la classe.

B. COMPRENDRE LE MONDE DANS LEQUEL ON VIT

- ▲ Tour de table : « *Grâce aux autres cultures je peux...* ».
- ▲ Les supports: le texte “Les inventions étaient

à la mode” (“*La France aux 100 visages*”). Les élèves doivent repérer dans le texte les inventions et les inventeurs. P.ex. le crayon à papier- Conté; la montgolfière- Mongolfier; la ligne télégraphique; un parachute; la boîte de conserve, etc. Puis, on peut discuter, par exemple, faire un débat : “*Si Bell n'avait pas inventé le téléphone....*” etc.

C. SE FAMILIARISER AVEC LES AUTRES REALITÉS

- ▲ Les apprenants font un portrait des habitants de plusieurs pays. Ils doivent chercher les images si c'est possible. Quel représentant de quel pays possède le plus grand nombre de traits positifs et lequel, le plus grand nombre de traits négatifs ? Est-ce que les élèves trouvent une explication?
- ▲ Les élèves doivent trouver les symboles caractéristiques pour la France, pour leur propre pays et pour les pays qu'ils connaissent.
- ▲ Un exercice vrai/faux sur les Français ou sur d'autres nationalités, p.ex. les Allemands, les Anglais etc. Exemples :

Les Anglais ne mangent pas de pudding, surtout pas pendant Noël.

Les enfants en France ne vont pas à l'école le mercredi.

En France, on mange très vite.

Au tableau, il y a des noms de quelques pays étrangers, p.ex. l'Allemagne, la France, les Etats-Unis, la Russie, etc. Les élèves: cherchent des associations, font de petits dialogues (à deux): chaque groupe représente une autre nationalité. Les représentants d'une nation donnée se rencontrent. Les élèves présentent les habitudes et les traits caractéristiques de cette nationalité.

- ▲ Travail en binômes : l'enseignante distribue à chaque binôme la fiche avec une nationalité concrète (p.ex. un Français, une Chinoise, un Américain, un Italien, un Russe, un Anglais). Chaque groupe invente les détails concernant son personnage (prénom, nom, âge, profession, état civil, l'endroit où cette personne habite, etc.) et crée l'histoire de vie de ce personnage. Ensuite, les groupes présentent leur héros en s'exprimant à la première personne du singulier, p.ex. : « *Je m'appelle François Dubois, je suis né à ... etc.* »

D. APPREHENDER LA DIFFÉRENCE DE MANIÈRE POSITIVE

- ▲ Dialogue entre 2 personnes: chaque personne choisit le pays dans lequel elle habite et décrit tout ce qui est le meilleur dans « son » pays parce qu'elle souhaite que son ami ait envie de le découvrir.
- ▲ Les élèves travaillent dans de petits groupes. Ils doivent trouver les analogies dans l'histoire de 2 pays (p.ex. les événements historiques ou/et culturels en France et en Pologne) puis les écrire dans deux colonnes (la même chose avec les différences).
- ▲ Les élèves parlent de Noël en Pologne, en France et aux Etats-Unis (ils peuvent faire un tableau avec les coutumes). Puis, ils inventent une fête idéale pour eux – pluriculturelle, à partir de toutes les coutumes.
- ▲ Les apprenants doivent associer les noms des pays à un produit alimentaire typique, par ex. :

France	pizza
Italie	hamburger
USA	baguette

E. ENCOURAGER LES ATTITUDES, LES VALEURS ET LES COMPORTEMENTS POSITIFS

- ▲ Les élèves expriment leur conception du monde idéal (p.ex., la paix, la liberté, la tolérance). Puis, l'enseignant leur demande si l'on fait quelque chose pour trouver la solution aux problèmes mondiaux (guerre, racisme, famine, écologie, etc.)

Travail sur l'expression écrite. Les élèves doivent développer l'idée suivante: «*Tous les citoyens doivent connaître les lois de leur pays*».
- ▲ L'expression écrite: *Où est la limite de la tolérance ? Prenez en considération les différents domaines de la vie dans les différentes cultures.*
- ▲ Les élèves imaginent qu'ils sont fleurs et ils écrivent soit une lettre soit un petit poème à l'homme où elles avouent comment elles voudraient être traitées.
- ▲ Questionnaire sur les valeurs des jeunes: rédigez les questions, interrogez votre entourage, rapportez les résultats en classe, puis classez-les en valeurs sociales, morales, religieuses, etc. Lesquelles vous paraissent les plus importantes ou les plus nécessaires à l'heure actuelle ?

- ▶ Séminarium naukowo-dydaktyczne na temat europejskiej polityki językowej.

Przykład II: SEMINARIUM

Zorganizowanie seminarium na temat europejskiej polityki językowej i przygotowanie materiałów dydaktycznych przez studentów III roku sekcji języka francuskiego NKJO zrzeszonych w Kole Młodych Romanistów, jest praktyczną realizacją postulatu edukacji interkulturowej. Było to „uczenie się w działaniu”, odkrywanie wiedzy na temat europejskiej polityki językowej, ale również nabywanie umiejętności praktycznych związanych z pracą badawczą, organizacyjną i redakcyjną (np. przygotowywanie zaproszeń i afiszy, ułożenie programu, korzystanie z nowoczesnych technologii i urządzeń technicznych, negocjacje z pracownikami uczelni i instytucjami, współpraca w grupie).

1. ETAPY REALIZACJI PROJEKTU: SEMINARIUM NAUKOWE

Etap realizacji projektu	Umiejętności
PROJEKTOWANIE	<ul style="list-style-type: none">▲ Propozycje pomysłów i tematów▲ Precyzyjne sformułowanie tematu▲ Jasne określenie celów projektu▲ Poszukiwanie osób lub instytucji wspierających
PLANOWANIE	<ul style="list-style-type: none">▲ Określenie zadań: organizacyjnych i badawczych▲ Podział tych zadań▲ Określenie środków, strategii do ich realizacji▲ Dokumenty do przygotowania lub zredagowania
REALIZACJA 1. Zbieranie i opracowywanie materiałów	<ul style="list-style-type: none">▲ Poszukiwanie informacji▲ Analiza informacji▲ Opracowywanie informacji – przygotowywanie wystąpień.
2. Organizacja formy działania /seminarium /	<ul style="list-style-type: none">▲ Próbne wygłoszenie referatów▲ Organizacja seminarium: przygotowanie zaproszeń, plakatów i programów, zamówienie i przygotowanie sali, przygotowanie poczęstunku na przerwę kawową, kwiaty dla honorowych gości itd.

PREZENTACJA EWALUACJA	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Prezentacja referatów podczas seminarium. ▲ Podsumowanie seminarium w trakcie zajęć z dydaktyki.
-----------------------	---

2. PROGRAM SEMINARIUM: EUROPEJSKA POLITYKA JĘZYKOWA

- ▲ *Europejska polityka językowa* – dr Zofia Magnuszewska
- ▲ *Wymiany międzynarodowe w Europie* – Karolina Sieniatyńska
- ▲ *Nauczanie początkowe* – Agnieszka Jastrzębska
- ▲ *Rola instytucji i programu EVLANG w kształceniu wczesnoszkolnym* – Justyna Hryckiewicz
- ▲ *Nauczanie języków obcych niepełnosprawnych* – Joanna Malinowska
- ▲ *Globalizacja i Frankofonia* – Anna Makowska
- ▲ *Bruksela – miasto dwujęzyczne i wielokulturowe* – Anna Krzyśka
- ▲ *Jak studiować we Francji* – Joanna Moskwa
- ▲ *Rola schematów poznawczych w interdyscyplinarnym i interkulturowym kształceniu językowym* – dr Marek Kuczyński
- ▲ *Kategoryzacja rzeczywistości jako istotna zmiana w europejskiej przestrzeni kulturowej* – Marta Kołodziejczyk
- ▲ *Psycholingwistyczne podstawy edukacji interdyscyplinarnej* – Elżbieta Deher

FORMY PRACY W TYCH DWÓCH PROJEKTACH

Formy pracy	Typy wykonanych czynności
Praca indywidualna	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wyszukiwanie informacji ▶ Redagowanie referatów ▶ Korekta ▶ Przygotowanie wystąpienia
Praca w parach	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zadania organizacyjne ▶ Edycja tekstu ▶ Konceptualizacja metodyczna
Praca w grupach	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zadania organizacyjne ▶ Konceptualizacja metodyczna

II. Inne ważne projekty realizowane cyklicznie:

1. Wydarzenia kulturalne, takie jak:
 - ▶ Międzynarodowe Dni Frankofonii,
 - ▶ Ogólnopolski Uniwersytecki Festiwal Filmu Krótkometrażowego w Języku Francuskim.

2. Wymiany studentów sekcji francuskiej NKJO i Uniwersyteckiego Instytutu Kształcenia Nauczycieli z Caen.
3. Organizowanie konkursów dla młodzieży szkolnej uczącej się języka francuskiego (poetycki, cywilizacyjny, ekspresji twórczej).
4. Imprezy studenckie związane z rytmem roku akademickiego, np. *Otrzęsiny I roku*, *Wieczór Wigilijny*
5. Warsztaty dla młodzieży gimnazjów i liceów (ludyczne, multimedialne i fonetyczne).

Przykład III: WARSZTATY LUDYCZNE (dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych prowadzone przez studentów II roku NKJO UZ, sekcja języka francuskiego, w roku akademickim 2002 /03).

Animatory: studenci II roku

PROGRAM

1. Kalambury
Prezentacja pantomimiczna czasowników (*manger, boire, chanter, danser, regarder, aller, écouter, aimer, parler, détester...*).
Rysowanie zdań, na przykład: *Un garçon va au cinéma, Une fille écoute de la musique, Un Chinois visite la France.*
2. Głuchy telefon.
Przykłady zdań do powtarzania: *Un chasseur sans son chien, Les chaussette d'archiduchesse*
3. Literki
Każda grupa losuje literkę alfabetu i musi ją pokazać bez słów (pantomima, mimika).
Następnie wszystkie grupy muszą znaleźć jak najwięcej słów zaczynających się na ich literę.
4. Gry i ćwiczenia słownikowe.
 - a) szubienica (*Le jeu du pendu*),
 - b) anagramy,
 - c) zagadki i rebusy.
5. Gimnastyka po francusku (do muzyki francuskiej).
6. Komunikacyjna gra planszowa (*Jeu de l'oie*).
7. Rozsypanki dialogowe – do ułożenia i odegrania.
8. „MEMORY” – dwa zestawy kartoników z obrazkami.
Animator podaje słowo po francusku, a grupa musi znaleźć jak najszybciej obrazek z odpowiednikiem rysunkowym tego słowa.

9. Projekty kulturalne w ramach obowiązkowych dla studentów, zajęć warsztatowych, tzw. Ateliers – prowadzonych nieodpłatnie przez nauczycieli kolegium (np. wypracowanie konkretnych wytworów: filmu krótkometrażowego, sztuki teatralnej, gazetki sekcji języka francuskiego, gazetki dydaktycznej, wystawy).
4. Prezentacja wybranej lektury psychopedagogicznej za pomocą mapy myśli.
5. Redagowanie zbiorku poezji lub innych tekstów.
6. Praca w grupach nad wspólną powieścią:
 - a) sensacyjną,
 - b) o miłości.
7. Opracowanie zbiorku przysłów francuskich i ich odpowiedników polskich w wersji plastyczno-słownej.

III. Mniejsze prace projektowe

1. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa na lekcji języka francuskiego – scenariusze lekcji i inwentarze ćwiczeń.
2. Gra planszowa utrwalająca funkcje komunikacyjne czy problemy gramatyczne.
3. Afisz reklamowy dla trzech stron internetowych przydatnych nauczycielom języka francuskiego.

Reasumując, doświadczenie wspólnej pracy nad projektem umożliwia studentom przeżycie interkulturowości w praktyce (rozumienie drugiego człowieka, empatię, komunikowanie się z nim, współdziałanie) i jest doskonałym przygotowaniem do aktywnego funkcjonowania w przyszłym życiu zawodowym.

(styczeń 2005)

Stanisława Indzerowska¹⁾
Legnica

O programie nauczania języków obcych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy

Znajomość języków obcych nabiera w jednoczącej się Europie po transformacji fundamentalnego znaczenia. Na szczególną uwagę zasługuje ona w uczelniach zawodowych, które zajmują się kształceniem przyszłych biznesmenów, politologów i urzędników państwowych w najważniejszych urzędach administracji publicznej czy też administratorów ochrony środowiska, służb socjalnych i turystyki. Takie kierunki kształcenia wymagają przygotowania określonych programów językowych, które pomogą uczącym się szybko i z sukcesem przyswoić leksykalne, morfologiczne i składniowe osobliwości języka specjalistycznego, tj. mowy biznesu, języka medialnego i języka zarządzania. W takim programie na pierwsze miejsce wysuwa się tematyka z określonym zakresem słów i wyrażeń, dopasowanych do wybranego kierunku studiów. Stają się modne i coraz bar-

dziej znane słowniki tematyczne lub precyzyjnie opracowane sylabusy.

W legnickiej uczelni można studiować zarządzanie przedsiębiorstwem, administrację, politologię, integrację europejską, turystykę, zarządzanie inżynierskie i inżynierię komputerową. Wybór języka obcego jest indywidualną decyzją studenta. Zasadą jest jednak, że studenci, bez względu na to, jakiego języka obcego uczyli się w szkole średniej, nie mogą rozpoczynać jego nauki od poziomu zerowego. Celem kształcenia językowego, realizowanego przez Studium Języków Obcych, jest rozszerzenie już nabytej wiedzy językowej studenta, pokonywanie nowych nieznanymi barier językowych, rozumienie i posługiwanie się językiem specjalistycznym, profesjonalnym. Największe możliwości mają ci studenci, którzy jako przedmiot egzaminu maturalnego wybrali język rosyjski, niemiecki lub angielski.

¹⁾ Autorka uczy języka rosyjskiego specjalistycznego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy.

Nieco inaczej jest na kierunku Organizacja Turystyki i Rekreacji. Tu studenci mają do wyboru dwa języki. Pierwszy język jest językiem kontynuacji – naukę którego studenci już dawno rozpoczęli w szkole średniej, natomiast naukę drugiego języka obcego mogą rozpocząć od poziomu zerowego. Najczęściej wybierają jako drugi język – język rosyjski – bowiem szkoły do których uczęszczali, nie miały w programie nauczania języka rosyjskiego.

Połączenie języka angielskiego z językiem rosyjskim, języka niemieckiego z rosyjskim czy języka francuskiego z rosyjskim jest u nas uważane za najlepsze. Ale w województwie dolnośląskim w niektórych szkołach średnich nie przerwano nauczania języka rosyjskiego i dlatego każdego roku niewielka liczba studentów wybiera język rosyjski jako język kontynuacji. Wówczas uczą się od poziomu zerowego języka niemieckiego, angielskiego lub francuskiego.

Ważne miejsce w kształceniu językowym w naszej Uczelni zajmuje przydział do grup językowych o poziomach A1, A2, B1, B2, C1, C2, zgodnym z poziomami Rady Europy. Rok akademicki, tak jak i w innych szkołach wyższych, rozpoczyna się u nas 1 października, ale już we wrześniu lektorzy spotykają się z nowymi studentami, aby napisali swój pierwszy uczelniany test językowy, tzw. test kompetencji. Pozwoli on przydzielić ich do odpowiedniej grupy z określonym poziomem językowym.

Kształcenie językowe trwa w szkole trzy semestry. Liczba godzin to 90-120 w zależności od kierunku studiów. Wszędzie jednak domiunuje komunikacja w określonych sytuacjach zawodowych. Oto kilka zadań komunikacyjnych, przeznaczonych do realizacji w poszczególnych semestrach.

I. *Small talk. Kultura komunikacji i jej rodzimy charakter*

1. Poznanie kogoś.
2. Mówienie o sobie, przedstawianie się.
3. Wyrażanie podziękowań, gratulacji, życzeń, propozycji, prośby i reagowanie na nie.
4. Prowadzenie rozmowy telefonicznej: odbieranie telefonu, odbieranie informacji, prośba o udzielenie informacji, przekazywanie informacji, pozostawienie wiadomości, wymiana

informacji, prośba o połączenie z wybranym działem firmy lub urzędu,

5. Rozumienie i redagowanie ogłoszenia prasowego: dam pracę, szukam pracy.

II. *Kontakty zawodowe*

1. Pisanie życiorysu, listu motywacyjnego.
2. Uczestniczenie w rozmowie kwalifikacyjnej: rozmowa o doświadczeniu zawodowym, wykształceniu, planach zawodowych, omawianie obowiązków.
3. Orowadzanie po firmie lub urzędzie: prezentacja produktu lub usługi.
4. Prowadzenie podstawowej korespondencji służbowej zewnętrznej (e-mail, faks, list) i wewnętrznej (notatka służbowa, instrukcje, przepisy, formularze).
5. Prowadzenie rozmów z delegacją obcojęzyczną.
6. Uczestniczenie w zebraniu: przedstawianie, udzielanie głosu, zabieranie głosu, dyskusowanie, podsumowanie dyskusji.

III. *Negocjacje i analizy*

1. Umawianie się na spotkanie, odwoływanie i przekładanie spotkania.
2. Składanie oferty i odpowiadanie na nią.
3. Prowadzenie negocjacji w sprawie warunków współpracy, umowy, strategii.
4. Opisywanie danych statystycznych, wykresów, tabel, porównywanie i analizowanie danych, opisywanie tendencji rynkowych.
5. Planowanie zebrania, organizowanie imprezy.
6. Pisanie sprawozdań, streszczeń, opracowań, protokołu.

Każdy semestr kończy się sprawdzianem wiadomości – studenci piszą test zaliczeniowy i otrzymują wpis do indeksu z oceną. Po trzech semestrach kształcenia studenci zdają egzamin z wybranych języków obcych, który składa się z dwóch części: pisemnej, składającej się z testu leksykalno-gramatycznego i ustnej, sformułowania wypowiedzi według zestawu pytań. Na każdym bilecie egzaminacyjnym są dwa pytania: jedno dotyczy samodzielnej wypowiedzi na określony temat, drugie rozmowy z partnerem, stosownej do wskazanej sytuacji.

Na tym jednak nie kończy się kształcenie językowe w naszej szkole. W następnych dwóch semestrach studenci stają się słuchaczami

wykładów w języku obcym – w pierwszym 5 wykładów (15 godzin), w drugim – 10 wykładów (30 godzin). Tematyka wykładów jest ściśle związana z kierunkiem studiów, tj. z zarządzaniem przedsiębiorstwem, turystyką, biznesem, bankowością czy politologią. Wykłady prowadzą pracownicy naukowcy uczelni z wysoką znajomością języka obcego lub lektorzy, którzy legitymują się posiadaniem wiedzy z określonych dziedzin naukowych.

Testowy sprawdzian wiadomości po każdym cyklu wykładów pomaga określić osobom odpowiedzialnym za kształcenia językowe, w jakim stopniu studenci opanowali rozumienie tego niejednokrotnie trudnego języka specjalistycznego.

Organizujemy również dla naszych studentów tzw. okazjonalne wykłady – przede wszystkim w języku niemieckim i francuskim – prowadzone przez rodowitych Niemców i Francuzów, stałych współpracowników uczelni. Mamy nadzieję, że w przyszłości wzbogacimy naszą ofertę wykładami z języka rosyjskiego.

Zainteresowanym przedstawiam tematy z języka rosyjskiego, realizowane w naszej szkole i przykłady części ustnej egzaminu.

► I семестр

Small talk. Культура речевого общения и его национальный характер

1. Речевой этикет знакомства.
2. Умение рассказывать о себе, о своих близких, о друзьях, о своем хобби, о будущем.
3. Речевой этикет выражения благодарности, пожеланий и поздравлений, предложения, согласия, несогласия, совета, комплимента, тоста.
4. Этикет телефонного разговора.
5. Визитные карточки.
6. Составление объявления.
7. Наименования некоторых польских, российских и международных организаций.
8. Некоторые сокращения.

► II семестр

Профессиональные контакты

1. Умение написания биографии (CV), резюме, сопроводительного письма, заявления – анкеты.
2. Знание этикета собеседования (умение пре-

зентации своего профессионального опыта и образования, презентации своих планов на будущее и служебных обязанностей).

3. Умение ведения делопроизводства, в том числе основной служебной корреспонденции (e-mail, факс, письмо) и более сложной: записки, инструкции, бланки, анкеты.
4. Организация деловых контактов (предложение, назначение и ведение встречи с иностранцами).
5. Собрание. Ведение собрания, слова приветствия, презентация повестки дня, предоставление (лнщение) слова, беседа, подведение итогов собрания.

► III семестр

Переговоры и анализы

1. Переддоговорная переписка.
Запрос (оферта).
Ответ на запрос.
Предложение.
Принятие предложения.
Заказ.
2. Переговоры
Риторика переговоров.
Стадии переговорного процесса.
Ведение переговоров в области условий сотрудничества, завершения контракта.
3. Правила составления отчета, акта, изложения, монографии.

► Вот примеры билетов с вопросами:

15.

1. Ваш поезд опаздывает на 2 часа. Вы направляетесь в справочное бюро. Составьте диалог.
2. Расскажите, чему вы отдаете предпочтение: чтению книг, физкультуре, путешествиям?

16.

1. Вы советуete знакомому, которого сократили, читать объявления предлагающие работу. Обращайтесь на Вы. Мотивируйте свое предложение. Составьте диалог.
2. Вы бизнесмен. Расскажите, пожалуйста, немножко о своей фирме, которую Вы не так давно основали.

14.

1. Кто Вы? Представьтесь, пожалуйста.
2. Расскажите, чем Вы занимаетесь на досуге.
(sierpień 2005)

O nauczaniu języka japońskiego – wywiad z Mariko Oishi²⁾

Danuta Stanulewicz i Iza Berger: *Do Polski przyjechała Pani jako wolontariuszka organizacji Japońscy Młodzi Ekspersi d/s Współpracy z Zagranicą (JOCV)³⁾. Jak przygotowywała się Pani do pracy w Polsce?*

Mariko Oishi: Wolontariusze brali udział w specjalnym kursie. Grupa wolontariuszy wybierających się do Polski liczyła osiem osób. Przez 80 dni przebywaliśmy na zgrupowaniu w Tokio, gdzie, między innymi, uczyliśmy się języka polskiego. Mieliśmy polską lektorkę, która przez około pięć godzin dziennie (z wyłączeniem sobót i niedziel) prowadziła zajęcia z języka polskiego. Ponadto, po przyjeździe do Polski w lipcu 2001 roku spędziliśmy miesiąc w Łodzi, gdzie mieszkaliśmy u polskich rodzin i chodziliśmy na intensywny kurs języka polskiego.

Mówi Pani bardzo dobrze po polsku. Czy łatwo przyszło Pani i innym wolontariuszom opanowanie języka polskiego? Co sprawiało Pani największe trudności?

Język polski dla Japończyków nie jest łatwy. Najtrudniejsza była dla nas odmiana przez przypadki. Pewne trudności sprawiało też rozróżnienie czasowników dokonanych od niedokonanych. Ponadto, niełatwo było nauczyć się polskiej wymowy.

Przejdźmy teraz do nauczania języka japońskiego w Polsce. Jak ogólnie ocenia Pani i inni japońscy lektorzy polskich studentów?

Japońscy nauczyciele uważają, że polscy studenci są mili, grzeczni, zdolni, pracowici i chętni do nauki. Myślę, że Polacy mają też talent do uczenia się języków obcych. Wymowa japońska nie sprawia im większych trudności.

Na tle innych nacji, które mają kłopoty z nauką japońskich dźwięków, Polacy i Hiszpanie wypadają bardzo dobrze. Polscy studenci nie mają też większych problemów z japońską gramatyką.

Czy polscy studenci naprawdę nie mają większych kłopotów z nauką języka japońskiego?

Problemem numer jeden jest oczywiście nauka pisma. Zaczynamy naukę pisma zawsze od hiragany, będącej pismem sylabicznym, potem uczymy wybranych znaków kanji, a także katakany, która służy do zapisywania wyrazów obcych. O ile hiraganę czy też katakanę można stosunkowo dosyć szybko opanować, o tyle znaki kanji, pożyczone od Chińczyków, są naprawdę trudne. Uczniowie japońscy muszą opanować około 2000 znaków kanji, by zdać egzamin kończący szkołę średnią, będący odpowiednikiem polskiej matury. Wykształceni Japończycy znają oczywiście więcej kanji.

Czy nauka pisma jest jedynym problemem?

Pewne trudności sprawiają polskim studentom także japońskie partykuły, służące do oznaczania podmiotu i dopełnienia, a także inne partykuły, będące odpowiednikami polskich przyimków. Partykuły zawsze stoją po rzeczownikach i zaimkach osobowych.

Czy polscy studenci mieli problemy wynikające z różnic kulturowych?

Tak. Polacy, podobnie jak inni Europejczycy, mają kłopoty ze stosowaniem w pewnych sytuacjach zwrotów charakterystycznych dla japońskiej kultury. Trudności takich nie mają np. Chińczycy uczący się języka japońskiego.

¹⁾ Iza Berger i Danuta Stanulewicz pracują na Uniwersytecie Gdańskim. Iza Berger jest lektorką języka hiszpańskiego w Studium Języków Obcych, natomiast Danuta Stanulewicz uczy językoznawstwa w Instytucie Anglistyki.

²⁾ Pani Mariko Oishi prowadziła lektorat języka japońskiego na Uniwersytecie Gdańskim od października 2001 r. do czerwca 2003 r. Obecnie mieszka w Japonii i uczy języka japońskiego w szkole językowej w mieście Shizuoka.

³⁾ Organizacja Japońscy Młodzi Ekspersi d/s Współpracy z Zagranicą jest częścią Japońskiej Agencji d/s Współpracy z Zagranicą (Japan International Cooperation Agency – JICA). Więcej informacji o JICA, a także o lektoracie języka japońskiego, można znaleźć w artykule *Język i kultura Japonii na Uniwersytecie Gdańskim*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2005, s. 10-15.

ponieważ pewne wzory zachowań językowych są takie same dla mieszkańców Dalekiego Wschodu – niezależnie od kraju, w jakim mieszkają, i od języka, jakim się posługują.

Niektórzy japońscy wolontariusze pracowali w polskich liceach. Czy polscy licealiści chętnie uczyli się japońskiego?

Na początku wszyscy byli bardzo zainteresowani nauką. Jednak z czasem problemem okazywała się motywacja, a raczej jej brak. Polscy licealiści byli na ogół przekonani, że nigdy nie pojedą do Japonii, że nie będą potrzebować języka japońskiego w swojej przyszłej pracy. Dlatego też japońscy nauczyciele starali się urozmaicać lekcje nauką piosenek, a także informacjami o zwyczajach panujących w Japonii. Innym ogromnym problemem dla japońskich nauczycieli pracujących w polskich liceach było

ściągnięcie na sprawdzianach – zjawisko to zupełnie jest nieznanne w japońskich szkołach. Japońscy uczniowie podczas testów nigdy nie podglądają rozwiązań swoich kolegów ani nie korzystają z wcześniej przygotowanych ściągawek.

Czy także na zajęciach ze studentami uniwersytetu uczyła Pani kultury Japonii?

Tak, oczywiście. Na uniwersytecie często uczyłam piosenek i przynosiłam studentom materiały o kulturze Japonii, głównie o świętach i związanych z nimi zwyczajami. Robiłam to, żeby zapoznać studentów z bogatą kulturą mojego kraju. Ważne też było urozmaicenie zajęć, żeby studenci nie znudzili się nauką samego języka.

Serdecznie dziękujemy Pani za niezwykle interesującą rozmowę.

(czerwiec 2004)



WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

WYCHOWYWAĆ UCZĄC

E. Maksymowska, Z. Sobolewska, M. Werwicka

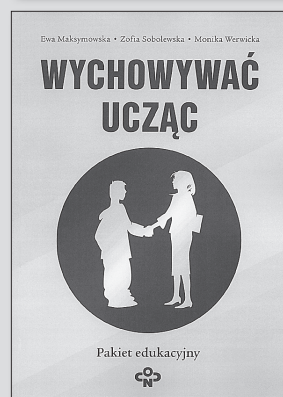
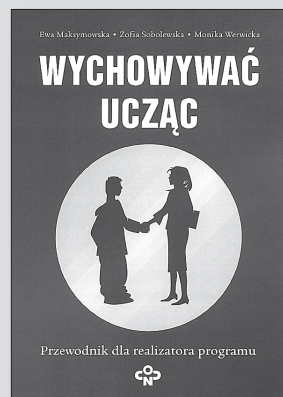
Publikacja *Wychowywać ucząc* zawiera program szkolenia dotyczącego umiejętności wychowawczych nauczyciela. Celem publikacji jest wzbogacenie metod pracy osób, które prowadzą zajęcia warsztatowe dla nauczycieli i poszukują nowych rozwiązań problemów wychowawczych w szkołach.

Publikacja składa się z:

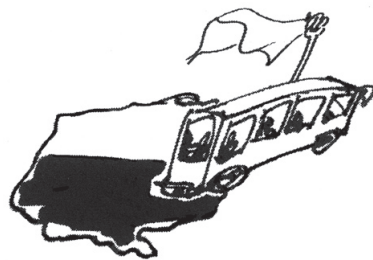
- ▶ Przewodnika dla realizatora programu,
- ▶ Pakietu edukacyjnego.

Ćwiczenia proponowane w programie szkolenia pozwalają na doskonalenie różnych umiejętności niezbędnych w pracy wychowawczej i dydaktycznej nauczycieli. Są to między innymi umiejętności:

- ▶ konstruktywnego komunikowania się z uczniami w sytuacjach trudnych,
- ▶ diagnozowania i rozumienia procesów grupowych w klasie,
- ▶ rozpoznawania zaburzonych zachowań uczniów,
- ▶ przeciwdziałania procesom destrukcyjnym na terenie szkoły,
- ▶ planowania i organizacji procesu dydaktycznego w sposób sprzyjający realizacji celów wychowawczych,
- ▶ budowania autorytetu opartego na osobistych kompetencjach.



JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ



Agnieszka Kubiczek¹⁾
Kraków

Koncepcja kohezyjnej dydaktyki języków w nauczaniu języków obcych w szkołach Badenii-Wirtembergii

Program nauczania Język obcy w szkole podstawowej

Koncepcja kohezyjnej dydaktyki języków stanowi podstawę programu nauczania *Język obcy w szkole podstawowej* niemieckiego kraju związkowego Badenii-Wirtembergii. Zgodnie z postulowanym przez Komisję i Radę Unii Europejskiej kształceniem wielojęzycznym, ministerstwo kultury tego landu postanowiło wprowadzić od pierwszej klasy szkoły podstawowej nauczanie trzech języków, w tym dwóch obcych. Ministerstwo założyło, że uczniowie mają w szkole zdobyć kompetencję językową i otrzymać podstawy do dalszej nauki języków, trwającej przez całe życie. Oprócz zwiększenia liczby godzin lekcji języków obcych potrzebne było opracowanie nowego planu nauczania, w czym pomógł projekt uniwersytetu Eberhard Karls Universität w Tybindze pod kierownictwem profesor Eriki Werlen. W pracach uczestniczyli też pracownicy 11 innych uczelni wyższych w Niemczech i Szwajcarii z kierunków pedagogicznych, językoznawczych i filologicznych. Zespół rozwiązując powierzone mu przez ministerstwo zadanie kierował się trzema zasadami:

- ▶ łączenia teorii z praktyką,
- ▶ interdyscyplinarności nauczania,
- ▶ przejrzystości celów i nauczanych treści.

Rozpoczęty w 2000 r. projekt miał uwzględnić doświadczenia zdobyte w wyniku badań przeprowadzonych w 800 szkołach oraz najnowsze osiągnięcia naukowe w dziedzinie wczesnego nauczania języków obcych. Projekt pilotowano w 470 szkołach podstawowych.

Zadania projektu

Nauka języków obcych odgrywa ważną rolę we wspólnej Europie, ponieważ umiejętność językowego porozumiewania się jest podstawą tzw. elastyczności mentalnej. Autorzy koncepcji stosując formę liczby mnogiej terminu *dydaktyka języków* (*SprachENdidaktik*) podkreślają, iż za punkt wyjścia swojej koncepcji uznają *ogólną zdolność językową człowieka*. Prof. Werlen odwołuje się w tym przypadku do francuskiego *langage*. Język jest zjawiskiem wielofunkcyjnym, albowiem to język definiuje sytuacje i relacje, nadaje tożsamość i umożliwia poznanie, pozwala się komunikować. W rzeczywistości szkolnej należy szukać powiązań w nauczaniu różnych języków. Szkolnictwo w Badenii-Wirtembergii wprowadziło w związku z tym model trzyjęzyczny, tzn. wszystkich uczniów obejmuje obowiązkowa nauka trzech języków – rozwijają oni swoją znajomość języka

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Zakonu Pijarów w Krakowie.

ojczystego i wiedzę o nim oraz opanowują podstawy języków dwóch krajów Unii Europejskiej. W przypadku wymienionego projektu są to język francuski jako język sąsiadów oraz angielski jako język komunikacji międzynarodowej.

Nowy program stawia za cel kształcenia zdobywanie *umiejętności językowo-komunikacyjnych* w miejsce dotychczasowej samej *znajomości języka* (*Sprachkenntnisse*). Kohezyjna dydaktyka języków zakłada bowiem, że sama znajomość struktur językowych to zbyt mało, oprócz niej potrzebne są umiejętności komunikowania się oraz samodzielnego uczenia się języka. Umiejętności te powinny być kształcone w czasie *lekcji językowej*, które to pojęcie (*SprachENunterricht*) dotyczy zarówno lekcji języka ojczystego, jak i lekcji języków obcych. Mają one być podstawą do rozwijania elastyczności mentalnej koniecznej w nowym zeuropeizowanym świecie.

Model trzyjęzyczny (wielojęzyczność)				
	Języki			kohezyjna pionowa
	język ojczysty – L1	język sąsiadów – L2	język komunikacji międzynarodowej – L3	
	niemiecki	francuski	angielski	
przedszkole	język ojczysty L1	język sąsiadów L2		
klasa 1-2				
klasa 3-13			język komunikacji międzynarodowej L3	
dziedzina nauki – JĘZYKI – kohezyjna dydaktyka języków				

(www.wibe-bw.de/ProjektInfos/indexProjektInfos.htm)

Za cele nauczania językowego obrano:

- ▶ wielojęzyczność dla wszystkich uczniów i rozwój kompetencji nauki języków,
- ▶ rozwój postawy uczenia się języków przez całe życie,
- ▶ perspektywy dla Europejczyka: język ojczysty i dwa języki wspólnoty,
- ▶ umiejętność samodzielnej nauki języków i posługiwania się strategiami uczenia się języków,
- ▶ umiejętność posługiwania się językiem to działanie przez język.

Centralnym zadaniem projektu było opracowanie ewaluacji planu nauczania, szczególnie jego zasad dydaktycznych oraz opracowanie propozycji optymalizacji wyników nauczania.



Umiejętności językowo-komunikacyjne

Erika Werlen wymienia trzy aspekty spojrzenia na umiejętności językowe:

1. Człowiek *zdobywa część swojej wiedzy za pomocą języka*, albowiem przez język i z jego pomocą uczymy się pojmować zjawiska, odkrywać relacje i rozumieć zachodzące w świecie procesy – m.in. w szkole, w domu, na ulicy i w miejscu pracy. Taka funkcja języka nie jest przypisana tylko językowi pierw-

szemu, ale i wszystkim kolejno poznawanym językom. Z drugiej strony, to przez zrozumienie sytuacji i działań człowiek opanowuje język. Stąd szczególnie w pierwszych klasach szkoły podstawowej ważne jest równoczesne poszerzanie wiedzy i języka.

2. *Zdolność uczenia się* polega na zdolności porozumiewania się z innymi ludźmi – byciu zrozumianym, możliwości przedstawienia swoich poglądów.

Dlatego nie można nauki posługiwania się językiem zakończyć w szkole, albowiem wraz z rozwojem człowieka zmienia się słownictwo i struktury potrzebne do opisywania nowych przedmiotów, sytuacji i wydarzeń. Zdarza się również, że po zakończeniu edukacji chcemy nauczyć się kolejnego języka i wtedy potrzebna nam będzie umiejętność samodzielnej nauki języków oraz strategie receptywne, produktywne i interakcyjne, które powinniśmy poznać w szkole.

3. Umiejętność porozumiewania się jest niezbędna do *podjęcia współpracy* – tylko ten, kto chce i umie się komunikować, może się uczyć od innych, a także uczyć innych wspólnego rozwiązywania problemów. Do współpracy włączy się tylko taka osoba, która wierzy w swoje możliwości porozumiewania się, które zostaną uwieńczone mniejszym lub większym sukcesem. Dziecko nabiera zaufania i wiary w swoje możliwości zwykle w początkowym etapie rozwoju – w przedszkolu i w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Jeśli w tej fazie dziecko nie nauczy się aktywnie brać udziału w komunikacji, będzie później przyjmować postawę uniknięcia i trzymania się z boku. Dlatego ta ostatnia umiejętność jest tak istotna w posługiwaniu się językami obcymi.

W konsekwencji nauczanie języka w świetle powyższych założeń – w szczególności zaś lekcje języków obcych – powinny się koncentrować na przekazywaniu:

- ▶ umiejętności rozumienia i bycia zrozumiałym,
- ▶ umiejętności uczenia się języka,
- ▶ nabywaniu wiedzy ogólnej w języku obcym.



Kompetencja komunikacyjna

W celu rozwijania umiejętności językowo-komunikacyjnych zespół profesor Eriki Werlen postuluje poszerzenie tradycyjnych czterech sprawności językowych, kształtowanych w szkołach, o dwie nowe, które w sumie tworzą fundament zdolności uczenia się języka (*Sprachlernkompetenz*):

Podstawowe komponenty umiejętności językowo-komunikacyjnych			
	ustne	pisemne	interakcyjne i funkcjonalne
receptywne	słuchanie	czytanie	rozumienie
produktywne	mówienie	pisanie	bycie zrozumiałym
rozumienie struktury i stosowania języka: umiejętność uczenia się języka			

(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendiktik.pdf>)

Na kompetencję komunikacyjną składają się według zespołu prof. Werlen następujące umiejętności:

Wewnętrznie zależne umiejętności językowe > kompetencja komunikacyjna		empatia + inteligencja komunikacyjna
umiejętność komunikacji	kreatywne zastosowanie	
	kreatywne rozumienie / interpretacja	
umiejętność refleksji	kontynuacyjne poszerzanie znajomości języka	
	odpowiedzialne i dalekowzroczne obchodzenie się z językiem	
znajomość systemu języka i relacji między formą a funkcją	znajomość systemu języka: powiązania: system języka – zastosowanie, forma – funkcja	

(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendiktik.pdf>)

Naukowcy badający procesy uczenia się języka są zgodni co do tego, że nabywanie języka obcego to aktywny, kreatywny i dynamiczny proces indywidualnego przetwarzania informacji: od uczniów wymaga się kreatywnych i konstruktywnych osiągnięć w zakresie rozumienia i mówienia, ewentualnie pisania. Za szczególnie ważną w powyższym modelu uznano kreatywność. Jest ona niezbędna do poprawnej interpretacji danego aktu komunikacyjnego – czy to rozmowy czy listu – dla danej sytuacji. Dlatego równie ważne jest rozwijanie empatii i inteligencji komunikacyjnej, które przyczyniają się do poprawnego zrozumienia tego, co zostało powiedziane lub napisane. Tradycyjnie w szkole uczy się zachowań językowych ograniczonych do danych sytuacji, czyli słownictwa i struktur potrzebnych do komunikowania się w obrębie określonych zagadnień tematycznych. Trudno jest bowiem przewidzieć, jakie zadania komunikacyjne i „zagadki” międzykulturowe pojawią się w przyszłości – jakiego typu rozmowy będzie musiała przeprowadzić dana osoba, z jakim słownictwem, jakimi tekstami się zetknie, jakie strategie będą dla niej przydatne. Profilaktyka kształcenia szkolnego ma polegać na wypracowaniu i wyćwiczeniu wystarczająco wielu umiejętności i strategii pomocniczych, które będzie można wykorzystać w nauce języka w dorosłym życiu. Szkoła

powinna kłaść fundamenty, które umożliwią uczniowi kontynuowanie tego, co dotychczas osiągnął.

Koncepcja dydaktyki kohezyjnej

Aby zrealizować przedstawione powyżej cele, nowy program nauczania języków obcych miał uwzględniać następujące zasady:

- ▶ odniesienie do świata rzeczywistego,
- ▶ zorientowanie na działanie,
- ▶ zorientowanie na sytuację i temat,
- ▶ zorientowanie na przeżycia i zabawę,
- ▶ integrację z innymi przedmiotami szkolnymi,
- ▶ pierwszeństwo sprawności rozumienia,
- ▶ brak linearności w procesie nauki i rozwoju językowego,
- ▶ spiralność procesu nauczania.

Są one zawarte w koncepcji kohezyjnej dydaktyki języków. W skrócie jej ideę można przedstawić następująco:

Kohezia	
kohezia pozioma	zgodność procesów nauki i nauczania w szkole i poza nią
	odniesienie lekcji języka obcego do świata rzeczywistego dziecka
kohezia pionowa	spójne przejścia między poszczególnymi poziomami szkół
	podstawy do nauki przez całe życie

(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/ Sprachendidaktik.pdf>)

Kohezia pozioma

Kohezyjna dydaktyka języków w płaszczyźnie poziomej postuluje:

- ▶ aby szkoła dążyła do stworzenia warunków podobnych do warunków nabywania języka w naturalnym otoczeniu,
- ▶ harmonizację przedszkolnego i wczesnoszkolnego nauczania języka ojczystego ze szkolną nauką języka obcego,
- ▶ uwzględnienie wielofunkcyjnej roli języka we wspólnocie europejskiej.

Kohezia pozioma				
świat życia prywatnego i zawodowego				
procesy nabywania języka	JĘZYKI			region – Europa – międzynarodowość
	L1	L2	L3	
cele nauki języka				

Dziecko posiada zdolność efektywnej nauki języka w warunkach naturalnych. Przyswaja ono język ojczysty równocześnie z nauką różnych działań i poprzez nie. Dlatego zespół uważa, że szkolne nauczanie nie może stać w opozycji do nauki pozaszkolnej: należy odnieść rzeczywistość lekcyjną do rzeczywistości pozaszkolnej dziecka przez stworzenie między nimi powiązań. Aby tego dokonać trzeba odpowiedzieć na pytania, w jakim stopniu w nauce języka obcego występują różnice i podobieństwa z procesami naturalnego nabywania języka pierwszego, jakie linie rozwojowe są dostrzegalne w nauce języka ojczystego i języka obcego w szkole. Określenie dydaktyki jako *kohezyjna* oznacza tu *zgodność* (czy też brak sprzeczności) przedmiotu, celu oraz metod nauczania, czyli w praktyce lekcyjnej konsekwentne uwzględnianie wzajemnej zależności przedmiotu i procesu nauki języka.

Zespół uważa za realne stworzenie na lekcji warunków, które uaktywnią naturalne procesy, przez dostarczanie materiału językowego o prostej budowie leksykalno-syntaktycznej, za to wysoce redundantnego pod względem semantycznym, łatwego do rozszyfrowania na podstawie sytuacji o charakterze rzeczywistej komunikacji. Dzieci należy poddać „kąpeli językowej”, która jest przemyślana dydaktycznie, co do której nie ma zarzutów pod względem jakościowym, w której język obcy jest zakorzeniony głęboko w sytuacji i działania, na podstawie których dzieci domyślają się znaczenia zwrotów. Zamiast naśladować złożone zdania, dzieci powinny w pierwszej kolejności „osłuchać się”, by nauczyć się rozu-

mieć wypowiedzi i dopiero potem się ich uczyć; albowiem produkcja wyrażen językowych jest zawsze poprzedzona ich zrozumieniem. Rozumienie języka jest wplecione w sytuację społeczną, bo sytuacja objaśnia język, a język objaśnia sytuację. Dlatego rozumienie jest powiązane z wiedzą o świecie – rozwijają się razem, a wiedza o języku wzrasta razem z wiedzą o świecie.

W szkole podstawowej powinno się stosować środki dydaktyczne łączące przed-szkolne i wczesnoszkolne nauczanie języka ojczystego ze szkolną nauką języka obcego: należy unikać sprzeczności między metodami nauczania a naturalnymi procesami nabywania języka (mogą one przyczynić się do zahamowań w nauce), zwiększać efektywność tych procesów i osiągać ukryte cele. Poza tym należy sięgać do innych języków, z którymi uczniowie mają styczność w szkole. Mają one podnosić kompetencję językową (w sensie *langage*) przez wzajemne oddziaływanie. Procesy nauki poszczególnych języków wspierają się wzajemnie, dzięki czemu dzieci mogą osiągać lepsze efekty we wszystkich nauczanych językach.

Lekcja języków obcych ma miejsce w warunkach poczucia wspólnoty europejskiej, w której tak ważną rolę odgrywają umiejętności językowo-komunikacyjne. Język jest zjawiskiem wielofunkcyjnym.

środek komunikacji: komunikowanie się ze sobą	definicja sytuacji + tworzenie relacji porozumienie i współzycie
przynależność człowieka terytorialny	sąsiedztwo + interkulturalność
	odkrywanie świata zdobywanie informacji przyswajanie wiedzy

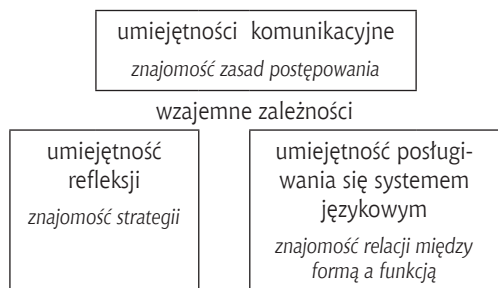
(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendidaktik.pdf>)

▼ Kohezja pionowa

Kohezja pionowa odnosi się do faktu, że umiejętności językowe powinny być kształtowane stopniowo w ciągu całego cyklu edukacyjnego z zachowaniem jednolitości procesu nauczania. Szkoła podstawowa kładzie fundamenty nauki języków obcych, na któ-

rych kolejne szkoły budują dalej kompetencję językową, tworząc podstawy do późniejszej samodzielnej nauki w warunkach pozaszkolnych – w życiu prywatnym i zawodowym. Dlatego muszą istnieć powiązania dydaktyczne i kontynuacja progresji, dzięki którym uczeń odbiera nauczanie szkolne języków jako całość. W tym celu szkoła I etapu kształcenia powinna trzymać się zasady, że dziecko chce się komunikować, czyli rozumieć i być zrozumianym, a więc uczy się w interakcji, z interakcji i dla interakcji, natomiast szkoły II i III etapu kształcenia powinny mieć program odpowiedni dla rodzaju szkoły i oferować bilingwalne czy nawet trilingwalne nauczanie, dzięki czemu uczeń zakończy edukację, posiadając zdolność do samodzielnej nauki języków i znajomość strategii ją wspomagających.

Niezwykle ważna jest *umiejętność samodzielnego uczenia się języków*. Na początku w nauce języków intuicyjnie tworzy się reguły, które uczniowie sami zaobserwują, i które przyczyniają się do rozumienia aktów mowy. Na tym etapie edukacji należy dzieci „zanurzyć” w ich język ojczysty, ale równocześnie uczyć refleksji i przetwarzania wiedzy intuicyjnej na świadomą. Rozwinięcie strategii umożliwiających rozpoznanie wzajemnych zależności między strukturami językowymi, refleksją nad nimi oraz ich użyciem, stanowią podstawę do nauki języka w kolejnych latach życia. Im więcej takich strategii zaprezentuje im szkoła, tym więcej sprawdzonych metod będzie miał uczeń do dyspozycji w przyszłej nauce języków. Warunkiem jest zagłębienie się w przedmiot nauczania (struktury języka/ów) i sam proces uczenia się. Udowodniono zależność osiągniętych efektów od tego, w jakim stopniu uczniowie sami kierują procesem nauki – uczący się samodzielnie odnoszą większe sukcesy, ale większa samodzielność w nauce wymaga szerszej palety strategii pomocnych w nauce. Nawiązanie w czasie kształcenia umiejętności językowych bezpośredniego dialogu ze światem życia pozaszkolnego może się przyczynić do zwiększenia zaangażowania we własny proces uczenia się oraz do przejścia przez ucznia odpowiedzialności za ten proces.



(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendidaktik.pdf>)

W nauczaniu należy pamiętać o spiralności procesu nauczania, czyli o tym, że człowiek uczy się języka jako systemu – w całej jego złożoności, a co za tym idzie nie linearnie lecz stopniowo, nabywając coraz większą liczbę coraz bardziej złożonych struktur. Każdy nowy element języka czy reguła jest przyswajana na podstawie tego, co już się umie i zna – a więc każdego nowego języka uczy się korzystając z wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności językowych, zarówno opanowanych w języku pierwszym, jak i w drugim i w następnych.

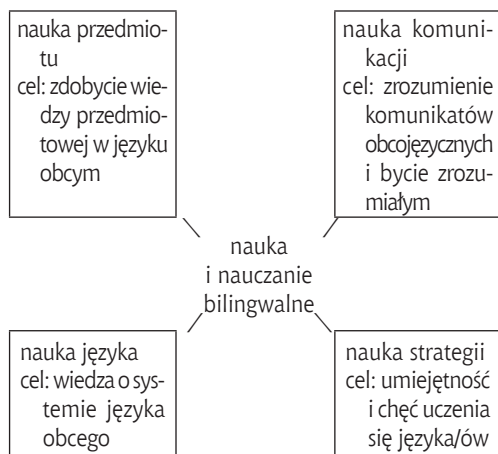
Projekt proponuje wprowadzenie *bilingwalnego nauczania i uczenia się*, czyli naukę w dwóch językach przez używanie obok języka ojczystego języka obcego jako języka służącego do przekazywania wiedzy szkolnej. Uczniowie uczą się danego przedmiotu na dwóch lekcjach w dwóch językach, które obejmują te same zagadnienia używając zarówno języka potocznego, jak i terminów fachowych. Równie ważną cechą nauki bilingwalnej jest postępowanie imersyjno-refleksyjne. Koncepcję tę określa się jako *kąpiel językową* lub *imersję*.

W szkolnym bilingwalnym uczeniu się i nauczaniu:	
język docelowy jest przekazywany zarówno imersyjnie, jak i refleksyjnie	język docelowy występuje w 3 płaszczyznach
język docelowy	język lekcji (lub nawet język szkoły) + język pracy
imersyjnie-refleksyjnie	język nauczania, także język środków nauczania + język materiałów autentycznych
	język jako przedmiot uczenia się i nauczania

(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendidaktik.pdf>)

W nauczaniu bilingwalnym są realizowane cztery cele:

- ▶ nauka przedmiotu w dwóch językach,
- ▶ nauka języka docelowego – słownictwa i gramatyki,
- ▶ nauka komunikacji – wyrażenia się zrozumiale w języku docelowym i rozumienie wypowiedzi obcojęzycznych,
- ▶ nauka strategii – jak samodzielnie uczyć się dalej języka w przyszłości.



(<http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendidaktik.pdf>)

Koncepcja dydaktyki kohezyjnej pomaga w realizacji celu, jakim jest szkolne przygotowanie do radzenia sobie w życiu w obcojęzycznym środowisku przez kształcenie i rozszerzenie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz umiejętności samodzielnej nauki języka – najpierw dla języka ojczystego, następnie dla kolejnych języków docelowych.

O przebiegu programu informują regularnie autorzy projektu na stronie ministerstwa edukacji landu Badenii-Wirtembergii: http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/down041f_k.htm

Źródła w Internecie:

- Werlen, Erika (2002), *Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule*. <http://www.wibe-bw.de/Materialien/Sprachendidaktik.pdf>
- Werlen, Erika (2002a), <http://www.wibe-bw.de/Materialien/Ulm.pdf>
- (2004) *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase „Fremdsprache in der Grundschule“ Projektinformationen* <http://www.wibe-bw.de/ProjektInfos/indexProjektInfos.htm> (czerwiec 2005)

Języki obce w Islandii²⁾

W Islandii można się swobodnie porozumieć po angielsku. Angielskim posługują się kierowcy autobusów, sprzedawczynie w sklepach, nie mówiąc już o nauczycielach czy ...uczniach. Najczęściej jest to znajomość wykraczająca poza codzienną komunikację. W Islandii tak samo jak gdzie indziej na świecie zaznaczyła się dominacja języka angielskiego, obecnego na ulicy, w kinie, w piosence. Najstynniejsza Islandka, Björk śpiewa zarówno w języku ojczystym, jak i po angielsku. Jednak osoby starszego pokolenia, zwłaszcza te mniej wykształcone, nie mówią po angielsku. Radzą sobie natomiast w innych językach północnej Europy. Najczęściej znają duński – Dania jest państwem najbliższym Islandii, a więzy między tymi dwoma krajami są ścisłe. Wynikają ze wspólnej historii. Islandia tworzyła z Danią przez wiele lat unię.

Islandzki i duński są bardzo podobne do siebie. Byłam świadkiem, jak Szwedka znająca duński i trochę norweskiego świetnie dawała sobie radę z przewodnikiem islandzkim mówiącym tylko w swoim ojczystym języku. W XIX wieku islandzki przejmował wiele zapożyczeń właśnie z duńskiego. Obecnie przywiązuje się wagę do tego, by nowe słowa powstawały na islandzkich korzeniach. Język islandzki jest ojczystym dla bardzo niewielkiej grupy, około 294 tysięcy osób³⁾. Należy on do tej samej grupy języków co duński, norweski i farski (oficjalny na Wyspach Owczych). Islandzki ma trzy rodzaje, rzeczowniki i przymiotniki odmieniają się przez przypadki.

Imigranci decydujący się na osiedlenie na tej wyspie uczą się islandzkiego. Zresztą jest ich niewiele. Islandia nie była otwarta na przybyszy. Obecne dane mówią o niecałych 3%

imigrantów w ogólnej populacji⁴⁾. Dzieciom przybywającym do tego kraju umożliwia się naukę języka islandzkiego. Celem jest jak najszybsza integracja z otoczeniem. Jednocześnie – zgodnie z najlepszymi standardami europejskimi – zapewnia się im podtrzymywanie znajomości języka ojczystego.

W ciągu kilku ostatnich lat nastąpiła w Islandii zmiana priorytetów, jeśli chodzi o nauczanie języków obcych. Obecnie obowiązkowe są dwa języki obce. Jeszcze do roku 1999 język duński był nauczany powszechnie. Obecnie językiem numer jeden jest angielski, którego poznawanie dzieci zaczynają w wieku 10 lat, w piątym roku pobytu w murach szkolnych. Nauka trwa przez 6 lat. Duński wprowadza się dwa lata później, czyli dla dzieci w wieku 12 lat. Islandia należy do nielicznej grupy krajów europejskich, gdzie wprowadzono drugi język obcy w ramach edukacji obowiązkowej na poziomie naszego gimnazjum⁵⁾. Dla 14-latków przewidziano możliwość uczenia się trzeciego języka. Najczęściej jest nim niemiecki, niekiedy francuski, sporadycznie hiszpański.

Minimalna liczba godzin języka angielskiego w 6-letnim cyklu kształcenia wynosi 16 tygodniowo. W zależności od szkoły są to więc 2-4 godziny w tygodniu. W przypadku duńskiego minimalny przydział wynosi 14 godzin na tydzień w ciągu 4 lat nauki, co przekłada się na 3-4 godziny w jednym tygodniu na danym poziomie nauczania. Nauka jest więc przyspieszona w porównaniu z językiem angielskim.

W ostatnich latach ranga języków obcych w programach szkolnych Islandii wzrasta⁶⁾. Rośnie także zapotrzebowanie na wcześniej rozpoczynaną naukę trzeciego języka obcego. Nauka

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

²⁾ Wyjazd autorki na Islandię odbył się w ramach programu Socrates Comenius 2.2 c.

³⁾ Dane dotyczą roku 2004, pochodzą z bardzo przejrzystych opracowań amerykańskich – CIA. Dostępne w wersji elektronicznej: www.cia.gov.

⁴⁾ W 2003 r. odsetek imigrantów wynosił dokładnie 2,38. Dane: jak wyżej.

⁵⁾ Dane za *Economic Survey of Iceland 2005: the role of structural policies*, OECD, 2005. Dostępne w wersji elektronicznej: www.oecd.org.

⁶⁾ Jak wyżej.

języków obcych stanowi 11% całego czasu przeznaczanego na przedmioty szkolne⁷⁾. W dydaktyce języków obcych podkreśla się potrzebę kreowania autonomii i odpowiedzialności uczniów. Technologie informacyjne mają tutaj coraz większe znaczenie. Tak jak w wielu miejscach na świecie w nauczaniu języka angielskiego wprowadza się metody komunikacyjne.

Nauka języków obcych ma w Islandii wymiar praktyczny. Obecnie co piąty student w tym kraju przynajmniej część studiów odbywa za granicą. Jest to spowodowane także tym, że możliwości wyboru kierunku studiów na miejscu nie są zbyt szerokie. Na Islandii jest tylko jeden, powstały w 1911 r. uniwersytet oraz kilka stosunkowo młodych wyższych szkół zawodowych. Przedtem miejscem studiów była Dania. Na wcześniejszych etapach edukacji uczniowie uczestniczą w wymianach szkolnych, przede wszystkim z krajami skandynawskimi, choć ostatnio zaczynają się pojawiać także inne kraje europejskie – szczególnie Francja i Wielka Brytania.

Władze oświatowe starają się zapewniać nauczycielom kursy doskonalące umiejętności językowe. Choć Islandia nie należy do Unii Europejskiej, na mocy stosownych porozumień nauczyciele mają możliwość korzystania z programów Socratesa. Doskonalenie nauczycieli często odbywa się w ściślejszej współpracy ze stowarzyszeniami nauczycielskimi.

Warto jeszcze przytoczyć kilka uwag o samym systemie szkolnym. Nauka w Islandii jest obowiązkowa dla dzieci w wieku od 6 do 16 lat. Obowiązek szkolny oznacza również, że wszelkie wydatki na materiały i na podręczniki ponosi państwo. Szkoła funkcjonuje od godziny 8.00-9.00 do 15.00-16.00. W porównaniu

z Polską dzieci w Islandii pozostają w szkole dłużej. Uczniowie uczestniczą w różnych zajęciach pozalekcyjnych, bawią się, rozwijają własne zainteresowania, zajmują się hobby. Liczba lekcji wynosi 30 godzin w klasach początkowych, 35 w kolejnych oraz 37 w odpowiedniku naszego gimnazjum. Jednostka lekcyjna trwa 40 minut. Liceum nie jest obowiązkowe, sama nauka w nim jest bezpłatna, płaci się jedynie wpisowe w wysokości około 100 euro za rok nauki. W kontekście cen warto zauważyć, że PKB Islandii na głowę mieszkańca wynosi ponad 30 tysięcy dolarów, dla porównania w Polsce ponad 11 tysięcy dolarów, tym samym mamy realną wartość 100 euro w Islandii⁸⁾.

Początek roku szkolnego nie ma stałej daty, przypada między 21 sierpnia a 1 września. Koniec zajęć wypada między ostatnim dniem maja a 10 czerwca⁹⁾.

I jeszcze jedna uwaga. W Islandii nie ma szkół prywatnych jako takich. Obecnie tylko 1% uczniów podlegających obowiązkowi szkolnemu uczęszcza do szkół prywatnych. Wszystkie z nich otrzymują wszechstronną pomoc finansową od państwa.

(kwiecień 2005)

⁷⁾ Wyliczenie za opracowaniem Eurydice z 2005 r. Dostępne w wersji elektronicznej: www.eurydice.org.

⁸⁾ Dane za CIA. Wysokość PKB została wyliczona na podstawie parytetu siły nabywczej. Dodatkowe informacje umożliwiające porównania: stopa bezrobocia w Islandii to niecałe 3,5%, w Polsce prawie 20%. Średni wiek życia w Islandii – ponad 80 lat (jeden z najwyższych na świecie), w Polsce przekracza 74 lata.

⁹⁾ W Islandii warunki klimatyczne są szczególne, wyjątkowe w skali nie tylko Europy, ale i świata. W czerwcu prawie nie ma nocy. Długie dni można przeznaczyć na aktywny odpoczynek. Dzieci w Islandii są przyzwyczajone do bliskiej obecności surowej, pięknej przyrody. Wyjścia w góry są dla nich codziennością, a sprzyja temu czerwcową i lipcową pogodą.



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna

Angielski. Trening błyskawiczny – 100 ćwiczeń x 5 minut

- ▶ Gramatyka
- ▶ Słownictwo podstawowe
- ▶ Słownictwo rozszerzone
- ▶ Konwersacje

I wydanie 2005 r.

Adaptacje publikacji niemieckich wydanych przez Compact Verlag z Monachium.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Iwona Wiśniewska¹⁾
Poznań

Lekcja internetowa – Food

W maju 2004 r. przeprowadziłam lekcję o żywności wykorzystując materiał podany na stronach internetowych. Uznałam, że będzie to ciekawsza forma zajęć dla moich uczniów i w związku z tym więcej z niej zapamiętają. Zajęcia przeprowadziłam z ówczesną klasą pierwszą gimnazjum.

Główną stroną internetową, która posłużyła nam jako źródło informacji, była: www.urbanext.uiuc.edu. Na tej stronie uczniowie mieli za zadanie znaleźć link *Nutrition & Health*, a następnie *Food for Thought*. Odnaleźli takie kategorie, jak: *Bread, Cereal, Rice and Pasta; Fruit Group; Milk, Yogurt and Cheese Group; Meat, Poultry, Fish, Dry Beans, Eggs and Nuts; Fats, Oils and Sweets; Water, Water Everywhere*.

Wcześniej zostali podzieleni na trzy grupy i każda grupa otrzymała zestaw zadań. Każdy zestaw zawierał cztery rodzaje pytań dotyczących:

- ▶ odnalezienia informacji na odpowiedniej stronie,
- ▶ odnalezienia określonych słów,
- ▶ napisania przepisu kulinarnego, korzystając z podanego na stronie internetowej,
- ▶ napisania dziennego jadłospisu bogatego w produkty z jednej grupy.

Zawartość zestawów była następująca:

ZESTAW I

Task 1. Find the answers to the questions:

1. What is jumping animals activity? (Meat Group)

2. Why is calcium an important mineral? (Milk Group)
3. What spice do you need to make Hot Chocolate Mix? (Milk Group)
4. What is a very good source of vitamin C? (Fruit Group)
5. Why is fiber important? (Bread Group)
6. In which place in the food pyramid are fats? (Fats Group)
7. How much liquid should we drink every day? (Water Group)
8. What kinds of food contain fiber? (Bread Group)
9. How long should you bake Corn Dog Cupcakes? (Meat Group)
10. Are muffins low or high in fat? (Bread Group)

Task 2. Find the words in Water Group

- | | |
|------------|----------|
| napoje | – b..... |
| pocić się | – s..... |
| pojemnik | – c..... |
| stokrotki | – d..... |
| sąsiedztwo | – n..... |

Task 3. Write in your own words the recipe for Hot Chocolate Mix.

Task 4. Write a daily menu which is rich in the products from Fats Group.

ZESTAW II

Task 1. Find the answers to the questions:

1. Why do we need proteins? (Meat Group)
2. What does meat provide? (Meat Group)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Społecznej Szkole Podstawowej i Gimnazjum nr 3 „Dębinka” w Poznaniu.

3. What happens if you soak a chicken bone in vinegar for a few days? (Milk Group)
4. Is vitamin C stored in the body? (Fruit Group)
5. What is the main source of energy? (Bread Group)
6. How many calories does one baked potato have? (Fats Group)
7. Why do we need water? (Water Group)
8. Who wrote *The Little Red Hen*? (Bread Group)
9. What has more calcium: 1 cup of broccoli or 1 cup of milk? (Milk Group)
10. What are two low fat ways of preparing meat? (Meat Group)

Task 2. Find the words in the Meat Group

komórka	–	c.....
chude mięso	–	l..... meat
wykałaczką	–	t.....
przypominać	–	r.....
pokrojony w kostkę	–	d.....

Task 3. Write in your own words the recipe for Fruit Juice Pops.

Task 4. Write a daily menu which is rich in the products from the Bread Group.

ZESTAW III

Task 1. Find the answers to the questions:

1. Why do we need iron? (Meat Group)
2. What is fruit kabob? (Meat Group)
3. What is the best source of calcium? (Milk Group)
4. What do fruits and fruit juices provide? (Fruit Group)
5. Why is vitamin C important? (Fruit Group)

6. Who wrote *Bread and Jam for Francis*? (Bread Group)
7. How many grams of fat are there in one French fry? (Fats Group)
8. How often should we drink something when we exercise? (Water Group)
9. Why shouldn't children under the age of two have low fat milk products? (Milk Group)
10. Why do we need B vitamins? (Meat Group)

Task 2. Find the words in Bread Group.

źródło	–	s.....
zastąpiony	–	s.....
bułka	–	b.....
miska	–	b.....
dynia	–	p.....

Task 3. Write in your own words the recipe for Orange Julia.

Task 4. Write a daily menu which is rich in the products from Milk Group.

W czasie tej lekcji uczniowie uczyli się wyszukiwania odpowiednich informacji, poznali nowe słowa, a także rozwijali swoją pomysłowość, układając przepis czy menu.

Pamiętajmy, że młodzież jest zafascynowana Internetem i starajmy się wykorzystać ten fakt. Prawie każda szkoła posiada pracownię komputerową, jeśli tylko uczyimy w małych grupach – każda osoba powinna mieć osobne stanowisko przy komputerze – korzystajmy z niej. Lekcje z wykorzystaniem materiałów ze stron internetowych nie tylko są ciekawe, ale przede wszystkim uczą ucznia samodzielności i wzmacniają jego motywację do nauki.

(maj 2005)

Aneta Ciesielska, Anna Janosik¹⁾
Częstochowa

Czy Internet może pomóc ?

Jeszcze dwa, trzy lata temu na takie samo pytanie odpowiedziałybyśmy: „w jaki sposób, chyba nie!”. Ale dziś...

Współczesny nauczyciel jest bombardowany nowymi podręcznikami, katalogami,

wydawnictwami słownikowymi itp. Wśród tych wszystkich pozycji stara się wybrać tę, która tak mu pomoże w pracy dydaktycznej, by jej efekty były jak najlepsze w jak najkrótszym czasie. Reforma oświaty zmusiła nauczycieli, zwłaszcza

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Częstochowie. Anna Ciesielska w Zespole Szkół im. St. Żeromskiego, a Anna Janosik w Zespole Szkół im. W. S. Reymonta.

języków obcych, do wertowania podręczników w poszukiwaniu materiałów ułatwiających realizację podstawy programowej. Jeden podręcznik przestał być wystarczającym źródłem informacji i ćwiczeń.

Najwięcej problemów sprawia zazwyczaj realizacja ścieżek edukacyjnych. Tworząc propozycje projektów i scenariuszy lekcji chcieliśmy, aby ich realizacja nie ograniczyła się jedynie do naciągnięcia tematyki konkretnej jednostki lekcyjnej do potrzeb ścieżki. Tu bardzo pomocnym okazał się Internet, nieograniczone źródło pomysłów i materiałów, który, jak przy użyciu magicznej pałeczki, otworzył jednym ruchem wiele drzwi.

Naszym celem jest pokazanie, w jakim stopniu Internet może pomóc w codziennej pracy nauczyciela, dając gotowe ćwiczenia, teksty źródłowe, pomysły i zachęcić do korzystania z jego zasobów. Prezentowane przez nas scenariusze są przeznaczone dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Mogą być realizowane w systemie międzyprzedmiotowym lub tylko na lekcjach poszczególnych języków w formie projektu. Polecane przez nas lekcje nie tylko wzbogacają słownictwo czy stanowią powtórzenie niektórych zagadnień gramatycznych, ale przede wszystkim poszerzają wiedzę uczniów o współczesnym świecie i stanowią silną motywację do nauki języków obcych przez wykorzystanie środków już dziś ogólnodostępnych i lubianych przez młodzież. Oto kilka naszych propozycji.



Edukacja europejska

Ścieżka ta jest idealnym przykładem realizacji współpracy międzyprzedmiotowej. Może być realizowana wspólnie z nauczycielami języków obcych, nauczycielami wiedzy o społeczeństwie lub nauczycielami historii.

My proponujemy realizację projektu przebiegającego w następujących etapach:

- ▶ spotkanie nauczycieli języków obcych w celu omówienia szczegółów projektu według następujących punktów:
 - ▲ geneza Unii Europejskiej,
 - ▲ członkowie Unii Europejskiej,

- ▲ symbole,
 - ▲ najważniejsze miasta,
 - ▲ system monetarny,
 - ▲ najważniejsze instytucje,
 - ▲ języki.
- ▶ przygotowanie scenariusza lekcji przez każdą z nauczycielek w danym języku według tych samych wytycznych,
 - ▶ przeprowadzenie lekcji w poszczególnych klasach,
 - ▶ przeprowadzenie wspólnej lekcji w celu prezentacji efektów pracy uczniów i wspólnego opracowania kwizu dla uczniów innych klas.

▼ Scenariusz lekcji języka francuskiego

Cele: realizacja ścieżki europejskiej, współpraca międzyprzedmiotowa, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, opracowanie przez uczniów kwizu na temat wiedzy o Unii Europejskiej dla młodszych kolegów

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w nauczonym języku obcym, wyselekcjonować najistotniejsze informacje na podany temat

Pomoce dydaktyczne: Internet i słowniki, http://www.europschool.net/francais/rubriques/decouverte/eu_monde/europe.html

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i dzieli klasę na cztery grupy.
2. Przydziela każdej grupie inny dokument.
3. Uczniowie z pomocą słownika i nauczyciela opracowują przydzielone im materiały (czytanie ze zrozumieniem, tłumaczenie tekstu na język polski).
4. Nauczyciel prosi przedstawiciela każdej grupy o zaprezentowanie w języku polskim opracowanego dokumentu, a pozostałych uczniów o robienie szczegółowych notatek potrzebnych do wykonania pracy domowej.
5. Po prezentacji poszczególnych dokumentów nauczyciel omawia pracę domową: *Przygotuj 10 pytań do kwizu na temat wiedzy o Unii Europejskiej*. Wyjaśnia też uczniom, że praca ta będzie wykorzystana podczas wspólnej lekcji z grupą angielską i niemiecką.

DOKUMENT 1

La construction de l'Union européenne

Dates importantes de cette construction :

18 avril 1951 : signature du Traité de Paris, par des représentants de France, d'Allemagne, de Belgique, d'Italie, du Luxembourg, et des Pays-Bas. L'objectif de ce traité est la mise en place d'une Communauté européenne du charbon et de l'acier (**C.E.C.A.**).

25 mars 1957 : signature des traités de Rome, par les six mêmes pays fondateurs. Création de Euratom et de la Communauté économique européenne (C.E.E.) ayant le but d'un Marché Commun. De la fusion des trois devient en 1967 la Communauté européenne (**C.E.**).

1 janvier 1973 : entrée de 3 pays supplémentaires dans la C.E. : le Danemark, le Royaume-Uni, l'Irlande.

10 décembre 1974 : les 9 décident de l'élection du Parlement européen au suffrage universel direct.

13 mars 1979 : création du Système Monétaire Européen, naissance de l'Ecu.

Juin 1979 : première élection européenne, 410 députés européens sont élus au suffrage universel.

1 janvier 1981 : la Grèce rejoint l'Europe des 9.

Juin 1985 : institution de la **Journée de l'Europe**.

1 janvier 1986 : l'Espagne et le Portugal rejoignent les 10 précédents.

17/18 février 1986 : signature de l'Acte Unique Européenne.

3 octobre 1990 : réunification de l'Allemagne de l'ouest et de l'Allemagne de l'est.

7 février 1992 : la Communauté des 12 signe le Traité de Maastricht, sur l'Union européenne, et établit des règles concrètes pour arriver à l'Union économique et monétaire.

1995 : 3 nouveaux pays entrent dans l'Union européenne : la Suède, la Finlande, et l'Autriche. C'est l'Union des 15.

1996 : l'Euro remplace l'Ecu.

2 octobre 1997 : signature du traité d'Amsterdam.

1 janvier 1999 : 3ème phase décisive de l'Union économique et monétaire (après la 1ère phase 1990 et la 2ème phase 1994); période de transition avant l'introduction des pièces et billets en Euro.

1 janvier 2002 : l'Euro devient la monnaie commune avec des pièces et billets en **Euro** dans 12 des 15 pays membres de l'Union européenne.

Décembre 2002 : préparatifs pour un élargissement de grande ampleur pour 13 pays qui ont déposé une demande d'entrée dans l'Union européenne (certains depuis 1990) : Chypre, Malte, la Turquie, et 10 pays d'Europe centrale et orientale, la Bulgarie, la Hongrie, l'Estonie,

la Lettonie, le Lituanie, la Pologne, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie. L'Union européenne et les pays candidats préparent ensemble cet élargissement dans le cadre de contrats bilatéraux qui s'appuient sur plusieurs critères :

- avoir un régime politique démocratique qui respecte les Droits de l'Homme et des minorités
- être un pays européen (avoir une appartenance géographique, économique et culturelle)
- avoir une économie de marché ouverte et concurrentielle
- accepter l'ensemble des principes, des règles et des objectifs qui fondent l'Union européenne («acquis communautaire»).

La durée des négociations varie d'un pays à l'autre en fonction des résultats d'évolution de chaque pays, elle pourra aller jusqu'en 2007.

12/13 décembre 2002 : Au sommet européen de Copenhague se décide l'entrée de 10 pays candidats dans l'Union européenne le 1er mai 2004 : l'Estonie, la Lettonie, Malte, la République Tchèque, la Lituanie, la Pologne, Chypre, la Slovaquie, la Hongrie, la Slovénie.

La Turquie devra attendre un prochain rendez-vous fin 2004, la Bulgarie et la Roumanie l'année 2007.

16 avril 2003 : signature des traités d'élargissement au sommet d'Athènes.

1er mai 2004 : l'Estonie, la Lettonie, Malte, la République Tchèque, la Lituanie, la Pologne, Chypre, la Slovaquie, la Hongrie, la Slovénie rejoignent l'Union européenne.

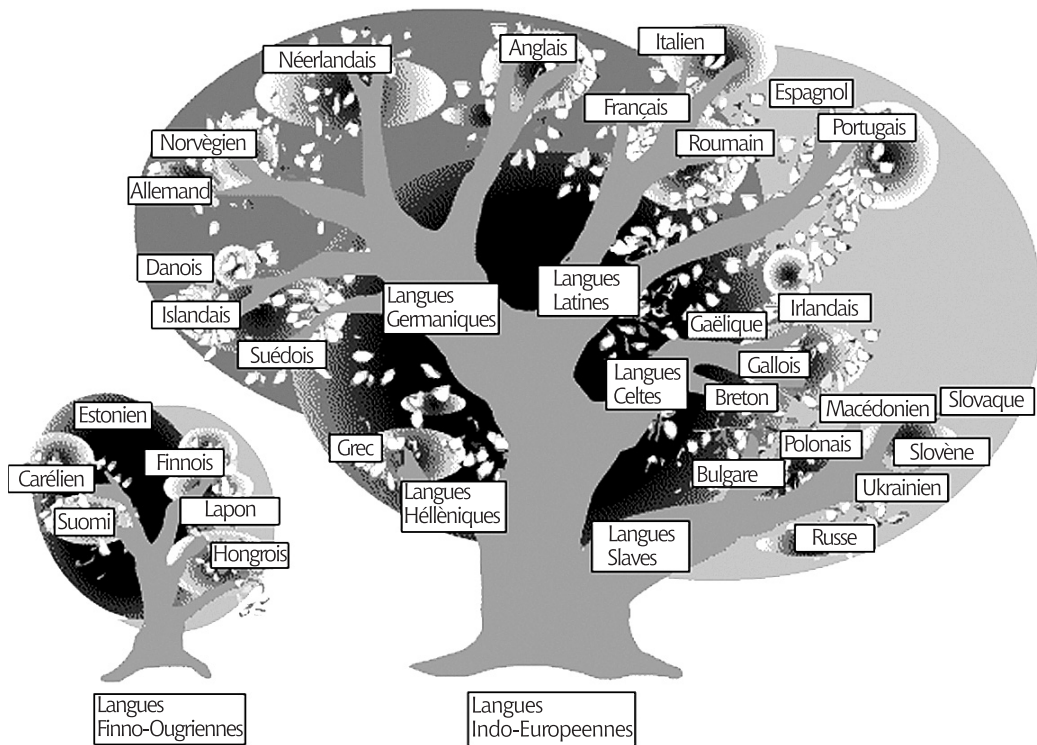
Source : www.europschool.net/francais/rubriques/decouverte/eu_monde/europe.html

DOKUMENT 2

Les langues en Europe

Il y a plusieurs familles de langues en Europe. Chaque famille de langues forme des groupes qui ont des origines communes, elles ont d'ailleurs des ressemblances, des « airs de famille » : Les langues indo-européennes, les langues finno-ougriennes, les langues slaves, les langues germaniques, les langues celtiques ... (voir l'arbre des familles de langues).

Les langues qui sont parlées en Europe viennent des différents peuples qui sont passés sur ce continent depuis plus de trois mille ans avant notre ère. Par exemple, les langues latines ont pour origine (ou racine) le latin de la Rome Antique. Prenons un mot simple décliné en plusieurs langues et observons les « airs de famille ».



Il y a donc en Europe presque autant de langues que de pays différents, d'où l'intérêt d'apprendre d'autres langues que la sienne, d'aller à la découverte d'autres cultures, de se connaître pour devenir un vrai citoyen européen. Certaines langues sont également parlées dans d'autres parties du monde. Ainsi on peut estimer que : 470 millions de personnes parlent anglais dans le monde 370 millions de personnes parlent espagnol dans le monde 180 millions de personnes parlent portugais dans le monde 120 millions de personnes parlent français dans le monde

- Le Conseil de l'Union européenne
- Le Parlement européen
- La Cour de justice
- La Cour des comptes
- Le Comité des régions
- Le Comité économique et social
- La Banque européenne d'investissement
- La Banque centrale européenne

Entraide, compréhension, force, sécurité sont les mots clés de la construction européenne.

« Etre plus forts ensemble plutôt que les uns contre les autres », c'est cette volonté de coopération et de paix qui a présidé à la création d'un système d'institutions et d'organisations originales, spécifiques à l'Union européenne.

Cette machine européenne qui se doit de servir l'intérêt communautaire,

Langues latines	Français	italien	Espagnol	portugais	
	Nuit	notte	Noche	noite	
Langues germaniques	Anglais	néerlandais	Allemand	danois	suédois
	Night	nacht	Nacht	nat	natt
Langues finno-ougriennes	Finnois				
	Yö				
Langues helléniques	Grec				
	Nykhtal				

Source : www.europaschool.net/francais/rubriques/decouverte/eu_monde/europe.html

DOKUMENT 3

Les institutions de l'Union européenne

- Le Conseil européen
- La Commission européenne

en veillant bien que chaque état membre, quels que soient sa taille et son poids économique, soit entendu de tous.

Sièges des principales institutions européennes :

Bruxelles : « capitale politique » de l'Union européenne (capitale de la Belgique)

C'est là que siègent la Commission européenne, le

Conseil des Ministres, les commissions du Parlement européen, le Comité des régions, le Comité économique et social.

Strasbourg : ville française Alsacienne où siège le Parlement européen.

Luxembourg : c'est là que siègent la Cour des comptes et la Cour de justice.

S'y trouve également le secrétariat du Parlement européen.

Francfort : ville allemande où siège depuis 1998 la Banque centrale européenne

L'euro

EURO : nom de la nouvelle monnaie unique des 12 états de l'Union Economique et Monétaire (U.E.M). Doit rassembler à terme les 15 états membres de l'Union Européenne.

Les symboles de l'Euro : € la cinquième lettre de l'alphabet grec, le e de Europe, et la double barre qui exprime la stabilité de la monnaie.

Abréviation : EUR

Source : www.europschool.net/francais/rubriques/decouverte/eu_monde/europe.html

DOKUMENT 4

Les 25 membres de l'Union européenne

Depuis l'adhésion des 10 derniers pays (Chypre, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Pologne, la République tchèque, la République slovaque, la Slovénie) le 1er mai 2004, l'Union européenne, avec ses 25 pays, compte plus de 480 millions de personnes. Elle est la première puissance commerciale dans le monde, avec le plus grand nombre de consommateurs, devant les Etats-Unis et le Japon. Elle est dans le monde le premier exportateur (qui vend à des pays étrangers des produits provenant de chez eux), mais aussi le premier importateur (qui achète des produits provenant de pays étrangers).. Les 25 pays s'engagent à réunir leurs forces et leurs moyens financiers dans certains domaines pour arriver plus rapidement à des résultats positifs dans le bien de tous (ex : dans le domaine de la santé, de la protection de l'environnement;..). Dans d'autres domaines, comme celui de l'Education, chaque pays reste seul maître de ses décisions. Dans

d'autres domaines encore, comme l'aide aux pays en voie de développement, l'aide aux associations humanitaires, l'aide aux victimes de catastrophes naturelles, l'aide aux échanges de jeunes de pays différents pour des études ou du travail, l'Union européenne peut apporter son soutien de manières diverses. A l'occasion du sommet de Copenhague du 13 décembre 2002, un cadre financier a été mis en place après l'élargissement en accord avec les 10 nouveaux pays adhérents. 3 pays sont candidats: la Roumanie, la Bulgarie, la Turquie.



Source : www.europschool.net/francais/rubriques/decouverte/eu_monde/europe.html

Edukacja czytelnicza i medialna

Realizacja tej ścieżki może przebiegać we współpracy z nauczycielami języków obcych, nauczycielami wiedzy o społeczeństwie lub/i nauczycielami informatyki.

My proponujemy realizację projektu przebiegającego w następujących etapach:

- ▶ spotkanie nauczycieli w celu omówienia szczegółów projektu (w załączeniu projekt dla grupy francuskojęzycznej),

- ▶ ustalenie terminów realizacji projektu w poszczególnych grupach językowych oraz terminu wspólnej lekcji w celu omówienia i porównania efektów pracy poszczególnych grup językowych,
- ▶ zapoznanie uczniów ze szczegółami projektu, rozdzielenie zadań,
- ▶ przeprowadzenie wspólnej lekcji.

Projekt

Cele: realizacja ścieżki czytelniczej i medialnej, współpraca międzyprzedmiotowa, rozwijanie umiejętności pracy w grupie

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w nauce języku obcym, wyselekcjonować najistotniejsze informacje na podany temat

Pomoce dydaktyczne: Internet i słowniki
<http://www.sitebilingue.biggg.pl/fr.media.htm>

Przebieg projektu:

1. Nauczyciel przedstawia cele projektu i dzieli klasę na kilka grup (mogą to być grupy dwu-, trzy- lub czteroosobowe w zależności od potrzeb uczniów).
2. Nauczyciel podaje listę gazet francuskojęzycznych dostępnych w Internecie (<http://www.sitebilingue.biggg.pl/fr.media.htm>)
3. Uczniowie pracując w grupach ustalają tytuły gazet (do dwóch tytułów na daną grupę), które będą śledzić przez kolejny miesiąc²⁾.
4. Zadaniem uczniów jest przeglądanie wybranych przez siebie gazet, notowanie tytułów z ich pierwszych stron i tłumaczenie na język polski (przykład poniżej).
5. Zadaniem nauczycieli jest przygotowanie tytułów z prasy polskiej.
6. Po wykonaniu zadania przez uczniów nauczyciele ustalają termin wspólnej lekcji, której celem będzie porównanie tytułów z pierwszych stron gazet francuskich, angielskich, niemieckich i polskich.

Przykład

Uczniowie notują tytuły z pierwszych stron gazet i tłumaczą je na język polski.



06/08/2005 - 07:58 - (AFP)

Le monde commémore l'apocalypse d'Hiroshima sur fond de menaces nucléaires



HIROSHIMA – Première cible de la bombe A de l'Histoire, Hiro-

06/08/2005 - 10:28 - (AFP)

Nucléaire: l'Iran refuse de céder à la „tyrannie” étrangère



TEHERAN - L'Iran a redoublé de fermeté samedi face aux exigences internationales sur le nucléaire, son nouveau président Mahmoud Ahmadinejad prévenant à sa prestation de serment que son pays ne se soumettrait pas à la „tyrannie” de l'étranger, malgré la menace d'une crise grave. ▶

Le Monde.fr

Tony Blair s'affiche déterminé à lutter contre le terrorisme

Un mois après les attentats de Londres, le premier ministre britannique annonce des mesures radicales pour combattre l'extrémisme islamiste. La capitale reste en état d'alerte. Les incidents racistes ont augmenté de 600 %.

Eclairage L'augmentation des agressions racistes inquiète les fidèles d'Al-Manaar

Zoom Après un mois d'enquête, questions et zones d'ombre demeurent

La coalition nationaliste corse minée par la question de la violence

Les journées internationales de Corte, qui se tiennent samedi et dimanche, ont pris l'union pour thème, alors que les autonomistes et indépendantistes de la coalition Unione nazionale sont divisés sur l'attitude à adopter par rapport à la récente reprise des attentats.

Eclairage Le dialogue «à l'irlandaise» est cité en exemple

Zoom Les clandestins actifs ne seraient plus qu'une cinquantaine

Soudan : malgré la mort de John Garang, l'accord de paix sera appliqué

Reportage Au lendemain des émeutes, Khartoum soigne ses plaies à vif

Les faits Le bras droit de John Garang devient vice-président du Soudan

A Hiroshima, Kofi Annan met en garde contre la prolifération atomique

George W. Bush attribue aux baisses d'impôts la bonne santé de l'économie américaine

²⁾ UWAGA! Terminy muszą być wspólne dla wszystkich grup językowych! Nauczyciele ustalają konkretne terminy, o których później informują uczniów. Na przykład: październik 2005: ustalamy, że uczniowie będą przeglądać wybrane przez siebie tytuły prasowe w każdy wtorek października, czyli 4.10.2005, 11.10.2005, 18.10.2005 oraz 25.10.2005.

Le report de la date d'ouverture de la chasse au gibier d'eau mécontente les chasseurs «Mitridate», ou l'histoire d'un enfant prodige

Un avion ATR-42 tunisien tombe en mer devant Palerme, huit passagers ont été récupérés



INTERNATIONAL

[Mis à jour à 20:13]

60 ans après, la plaie toujours ouverte de Hiroshima

Le 6 août 1945, à 8 h 15 du matin, le B 29 «Enola Gay» larguait sur Hiroshima la première bombe atomique de l'Histoire. La bombe a explosé à quelque 600 mètres d'altitude, rasant instantanément le centre-ville. «Little Boy», son surnom, fit 70 000 victimes immédiates et 70 000 supplémentaires dans...



К И Л - 1 4 3 INTERNATIONAL

[Mis à jour à 16:22]

Sous-marin russe : craintes vives malgré l'arrivée de sauveteurs

Les craintes pour la vie de sept marins russes piégés depuis jeudi dans un bathyscaphe en panne au fond d'une baie du Kamtchatka, et en danger...



FRANCE

[Mis à jour à 21:33]

Les pompiers mis à rude épreuve par l'absence des Canadair

Après une nuit entière passée à lutter contre les flammes, le calme était revenu hier au Pradet (Var), où un incendie particulièrement violent s'était...

INTERNATIONAL

[Mis à jour à 20:23]

▶ Dernière offre européenne à l'Iran avant la rupture

[Mis à jour à 21:26]

▶ Après l'attaque d'Hadfa, Sharon craint des représailles

[Mis à jour à 20:26]

▶ Tony Blair renforce l'arsenal répressif contre le terrorisme



- ▶ Rosyjski batyskaf: przygotowania do wydobycia
- ▶ Tunezyjski samolot wodował koło Sycylii
- ▶ Merkel: „Centrum” tak, rozszczenia nie
- ▶ Białoruś: Polska nie może uruchomić radia
- ▶ Pyrzowice: fałszywy alarm bombowy
- ▶ Discovery rozpoczął powrót na Ziemię
- ▶ Cimoszewicz o swoim oświadczeniu majątkowym
- ▶ Irański kryzys atomowy: nie dla propozycji UE
- ▶ Wrzodak: Nie będę kandydował z list LPR
- ▶ Woodstock: niesamowicie, bezpiecznie i zgryz

Scenariusz lekcji dla trzech grup językowych

Cele: realizacja ścieżki europejskiej, współpraca międzyprzedmiotowa, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, umiejętność wymiany doświadczeń i dyskusji na dany temat, stworzenie pierwszej strony „gazety międzynarodowej”

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w naukowym języku obcym, wyselekcjonować i przekazać najistotniejsze informacje na podany temat

Pomoce dydaktyczne: Internet i słowniki

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciele przedstawiają cele lekcji.
2. Poszczególne grupy językowe przygotowują zestawienie swoich tematów według następującej tabeli:

JĘZYK	DATA	TEMAT
francuski		

3. Poszczególne grupy wybierają swoich przedstawicieli, którzy zaprezentują zestawienie tematów prasowych danej grupy językowej.
4. Zestawienia są notowane na tablicy:

JĘZYK	DATA	TEMAT
francuski		
angielski		
niemiecki		
polski		

5. Nauczyciele rozdają poszczególnym grupom zestawienie tytułów z prasy polskiej, jedna osoba zapisuje je na tablicy.



Edukacja filozoficzna

Scenariusz lekcji języka francuskiego

Cele: realizacja ścieżki filozoficznej, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, zapoznanie się uczniów z podstawowymi terminami filozoficznymi, poszerzenie słownictwa o struktury gramatyczne i zwroty idiomatyczne zawarte w prezentowanych cytatach, poznanie sylwetek największych filozofów

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w nauczonym języku obcym, wyselekcjonować najistotniejsze informacje na podany temat

Pomoce dydaktyczne: Internet, słowniki i encyklopedie

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i dzieli klasę na cztery grupy.
2. Przydziela każdej grupie inne ćwiczenie.
3. Uczniowie z pomocą słownika i nauczyciela opracowują przydzielone im materiały: czytanie ze zrozumieniem, tłumaczenie tekstu na język polski, tworzenie zdań z rozsypanek, zdania z dziurami.
4. Nauczyciel prosi przedstawiciela każdej grupy o zaprezentowanie opracowanego dokumentu, a pozostałych uczniów o uważne słuchanie i kontrolowanie poprawności wykonanych przez siebie ćwiczeń.
5. Po prezentacji poszczególnych dokumentów nauczyciel omawia pracę domową:

Wybierz jednego spośród wymienionych na dzisiejszej lekcji filozofów i w kilku zdaniach opisz jego sylwetkę (praca w języku francuskim).

ĆWICZENIE DLA GRUPY I

1. Połącz nazwy nurtów filozoficznych z odpowiednimi definicjami:

▶ Idéalisme	▶ toutes les causes sont matérielles
▶ Dualisme	▶ toute connaissance est le

▶ Naturalisme	▶ résultat de notre expérience sensible
▶ Rationalisme	▶ l'homme est un être psychique ou spirituel, la pensée (ou les idées) est la seule réalité certaine
▶ Empirisme	▶ une conception de la nature qui ne reconnaît point d'autre réalité que la nature et le monde sensible sans avoir eu besoin de créateur
▶ Matérialisme	▶ il existe deux principes différents pour l'âme et le corps
	▶ il n'y a qu'une seule substance (Dieu ou la Nature) et plusieurs qualités dont deux nous sont accessibles : la pensée et l'étendue. Dieu n'est donc pas transcendant mais le monde est en Dieu
▶ Monisme	▶ la raison est la source de la connaissance et qu'il existe des idées innées

TYLKO DLA NAUCZYCIELA

Idéalisme : l'homme est un être psychique ou spirituel. la pensée (ou les idées) est la seule réalité certaine

Matérialisme (inventé en 1702 par Leibniz) ou mécanisme : toutes les causes sont matérielles

Naturalisme une conception de la nature qui ne reconnaît point d'autre réalité que la nature et le monde sensible sans avoir eu besoin de créateur

Rationalisme : la raison est la source de la connaissance et qu'il existe des idées innées

Empirisme : toute connaissance est le résultat de notre expérience sensible

Dualisme (au sens Descartes et non au sens des manichéens) : il existe deux principes différents pour l'âme et le corps

Monisme : il n'y a qu'une seule substance (Dieu ou la Nature) et plusieurs qualités dont deux nous sont accessibles : la pensée et l'étendue (Spinoza). Dieu n'est donc pas transcendant mais le monde est en Dieu

ĆWICZENIE DLA GRUPY II

Dopasuj francuskie cytaty do ich polskich tłumaczeń.

CYTAT W JĘZYKU FRANCUSKIM	CYTAT W JĘZYKU POLSKIM
▶ <i>Celui qui est passionnément amoureux devient inévitablement aveugle</i>	▶ <i>Filozofować naprawdę, to kpić z filozofii.</i>

<p>aux défauts de l'objet aimé, bien qu'en général il recouvre la vue huit jours après le mariage (Kant)</p> <p>► Nous ne sommes jamais aussi mal protégé contre la souffrance que lorsque nous aimons (Freud)</p> <p>► Ceux qu'on aime, on ne les juge pas. (Jean-Paul Sartre)</p> <p>► Se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher (Blaise Pascal)</p> <p>► Sur un seul point, la puissance de Dieu est en défaut: il ne peut faire que ce qui est arrivé ne soit pas arrivé. (Descartes)</p> <p>► Les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, il s'agit maintenant de le transformer (Marx)</p> <p>► „Les voyages sont l'éducation de la jeunesse et l'expérience de la vieillesse.” (Francis Bacon)</p> <p>► Vous pensez échapper à vos problèmes en partant en voyage, et ils partiront derrière vous.” (S. I. Witkiewicz)</p>	<p>► Nigdy nie jesteśmy tak źle chronieni przed cierpieniem, jak wówczas, gdy kochamy.</p> <p>► Boża moc ma jedną wadę, nie może sprawić, aby to, co się stało, się nie stało.</p> <p>► Nigdy nie osądzamy tych, których kochamy.</p> <p>► Ten, kto zakochany jest bez pamięci jak ślepiec, nie dostrzega wad ukochanej osoby, ale zazwyczaj wzrok odzyskuje już osiem dni po ślubie.</p> <p>► Podróże są nauką dla młodości a doświadczeniem dla starości.</p> <p>► Sądzicie, że wybierając się w podróż uciekniecie od problemów, a tymczasem one podążają tuż za wami.</p> <p>► Filozofowie jedynie świat zinterpretowali, a teraz trzeba go zmienić.</p>
---	--

ĆWICZENIE DLA GRUPY III

Z następujących rozsypanek ułóż cytaty znanych filozofów.

- Celui, l'objet aimé, qui, jours, est, passionnément, aux défauts de, bien qu'en général, après, il, la vue, huit, le mariage, devient, amoureux, inévitablement, aveugle, recouvre (Kant)
.....
.....
- ne sommes, mal protégé, la souffrance, aussi, que lorsque nous, nous, jamais, contre, aimons, (Freud)
.....
.....

- ceux, juge, qu'on, pas, aime, on, ne, les (Jean-Paul Sartre)
.....
.....
- philosopher, vraiment, de la philosophie, c'est, se moquer, (Blaise Pascal)
.....
.....
- la puissance sur, de Dieu, est, en, défaut: il ne peut faire que, arrivé, ne soit pas arrivé, un seul point, ce qui est, (Descartes)
.....
.....
- n'ont fait qu', diversement, il s'agit, les philosophes, interpréter, le monde, maintenant, de le transformer (Marx)
.....
.....
- sont, de la jeunesse, et, de la vieillesse, les voyages, l'éducation, l'expérience, (Francis Bacon)
.....
.....
- pensez, en partant, et ils, derrière, vous, à vos problèmes, échapper, en voyage, partiront, vous, (S. I. Witkiewicz)
.....
.....

ĆWICZENIE DLA GRUPY IV

Następujące cytaty znanych filozofów uzupełnij brakującymi czasownikami:

► Celui qui.....passionnément amoureuxinévitavelmente aveugle aux défauts de l'objet aimé, bien qu'en général illa vue huit jours après le mariage (Kant)	devient, est, recouvre
► Nous nejamais aussi mal protégé contre la souffrance que lorsque nous..... (Freud)	sommes aimons
► Ceux qu'on on ne les pas. (Jean-Paul Sartre)	Aime, juge
►de la philosophie, c'est vraiment (Blaise Pascal)	philosopher, se moquer
► Sur un seul point, la puissance de Dieuen défaut: il ne faire que ce qui est arrivé ne pas arrivé. (Descartes)	Peut, est, soit

▶ <i>Les philosophes n'.....fait qu'interpréter diversement le monde, il s'.....maintenant de le..... (Marx)</i>	Ont, agit, transformer
▶ <i>Vouséchapper à vos problèmes en partant en voyage, et ilsderrière vous.” (S. I. Witkiewicz)</i>	Partiront, pensez



Edukacja ekologiczna

Do realizacji tej ścieżki proponujemy wykorzystanie poniższego projektu, który został opracowany na podstawie strony <http://education.france5.fr/ecolo>. Projekt ten może być zrealizowany w obrębie lekcji języka francuskiego lub we współpracy z nauczycielami innych języków obcych, nauczycielami ochrony środowiska lub nauczycielami biologii.

▼ Projekt

Cele: realizacja ścieżki ekologicznej, współpraca międzyprzedmiotowa, rozwijanie umiejętności pracy w grupie

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w nuczonym języku obcym, zebrać potrzebne informacje i umiejętnie wykorzystać je przy realizacji projektu

Pomoce dydaktyczne: Internet i literatura z zakresu ochrony środowiska

Przebieg projektu:

1. Nauczyciel przedstawia cele projektu.
2. Nauczyciel dzieli uczniów na 12 grup dwuosobowych lub trzyosobowych.
3. Nauczyciel podaje listę haseł na poszczególne miesiące roku

Lista haseł na poszczególne miesiące roku

janvier	Lumière maxi pour une conso mini !
février	Récycle les vêtements que tu ne portes plus!
mars	Stop aux chutes du Niagara dans la salle de bains!
avril	Bon, beau et bio à la fois!
mai	Bouge écolo!

juin	Halte aux déchets!
juillet	Écolo en vacances!
août	Prends soin de la nature!
septembre	Achète des produits écolos!
octobre	Pas de surchauffe!
novembre	Passé du jetable au durable!
décembre	Respecte la tranquillité de la nature!

4. Zadaniem uczniów jest przetłumaczenie na język polski przydzielonych im haseł i przygotowanie plakatu z wykorzystaniem informacji znalezionych w odpowiedniej literaturze. Na plakacie musi być zamieszczone jedno lub dwa polecenia w języku francuskim interpretujące główne hasło. Na przykład:
mars Stop aux chutes du Niagara dans la salle de bains!

Kiedy myjesz zęby, zakręć wodę!

W tym celu uczniowie mogą zwrócić się o pomoc do nauczyciela biologii lub ochrony środowiska bądź też odszukać odpowiednią literaturę w Internecie lub szkolnej bibliotece.

5. Przygotowane przez uczniów plakaty mogą być wykorzystane na przykład podczas obchodów Dnia Ziemi.



Edukacja prozdrowotna

Do realizacji tej ścieżki edukacyjnej proponujemy wykorzystanie poniższego scenariusza lekcji, który został opracowany na podstawie strony www.servicevie.com/O3Forme/Entrainement/entrainement.html

▼ Scenariusz lekcji

Cele: realizacja ścieżki prozdrowotnej, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, zapoznanie się uczniów z podstawowymi zasadami zdrowego odżywiania, poszerzenie słownictwa

Uczeń potrafi: zrozumieć tekst pisany w języku francuskim, przetłumaczyć tekst napisany w języku francuskim, wyselekcjonować najistotniejsze informacje na podany temat

Pomoce dydaktyczne: słowniki

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i dzieli klasę na dziesięć grup.

2. Nauczyciel przydziela każdej grupie inny fragment testu *Bien Manger ! 10 conseils malins pour les enfants*.

TEST

Bien Manger ! 10 conseils malins pour les enfants

Choisis les réponses qui correspondent le mieux à ton alimentation.

Bien manger, c'est amusant... Profite de tes repas

1. Tous les jours tu manges :

- ▶ 1 fruit
- ▶ que du jus de fruit
- ▶ 2 fruits ou plus

Prendre ses repas en famille à la maison ou entre amis à l'école est une bonne manière d'apprécier ses repas. Essayes-tu de varier tes menus chaque jour ? Regarde ton plateau : combien de fruits et légumes différents vois-tu ?

C'est l'heure du petit déjeuner, que manges-tu ? Le petit déjeuner est un repas très important

2. Au petit déjeuner, tu manges :

- ▶ Du pain grillé avec soit du beurre, du miel ou de la confiture
- ▶ Rien
- ▶ Des céréales avec du lait et une banane

Notre corps a besoin d'énergie pour bien commencer la journée et après une nuit de sommeil nos réserves sont basses. Les voitures, les bus et les trains ne peuvent pas fonctionner sans essence. Alors, commence ta journée par un bon petit déjeuner. Essaye de manger des céréales avec du lait demi-écrémé ou un yaourt avec du pain ou des tartines grillées.

Varie chaque jour les aliments. Le secret d'une bonne santé : une alimentation variée

3. Tu manges des «fast foods» (hamburgers, frites, pizzas) :

- ▶ Environ une fois par semaine
- ▶ Tous les jours

Pour être en bonne santé, tu dois consommer plus de 40 vitamines et minéraux chaque jour. Aucun aliment ne les contient tous ; il est donc très important de varier quotidiennement ton alimentation.

La meilleure source d'énergie ? Prend les glucides

4. Tu manges chaque jour :

- ▶ 2 tranches de pain
- ▶ Pas de pain du tout

▶ Beaucoup de pain lorsque j'ai faim
Généralement, nous ne mangeons pas assez de glucides comme des céréales, du riz, des pâtes, des pommes de terre et du pain. Les glucides doivent apporter plus de la moitié des calories dont tu as besoin chaque jour et il est important d'inclure au moins un glucide à chaque repas. Essaie le pain complet, les pâtes et les céréales pour un apport en fibres supplémentaire.

Mange des fruits et des légumes à chaque repas et quand tu as un petit creux !

5. Chaque jour tu manges :

- ▶ 2 ou 3 fois des légumes (crus ou cuits)
- ▶ Que des frites
- ▶ Pas de légumes du tout

C'est dans les fruits et légumes que l'on trouve les vitamines, minéraux et fibres qui nous sont indispensables.

Nous devrions en manger 5 fois par jour. Par exemple, un verre de jus de fruit au petit déjeuner, deux légumes différents lors des repas et une pomme ou une banane pour le goûter. Ainsi, tu couvres les besoins en vitamines, minéraux et fibres de ton corps pour la journée.

Et les graisses ? Trop de graisses saturées n'est pas bon pour ta santé

6. Les sandwichs que tu manges sont généralement composés de :

- ▶ Une épaisse couche de beurre et de confiture
- ▶ Thon ou viande maigre et crudités
- ▶ Fromage et cornichons

Manger trop d'aliments gras comme le beurre, les pâtes à tartiner, les fritures et pâtisseries, bien qu'ils aient très bon goût, n'est pas forcément toujours bien pour ton corps. Alors n'oublie pas : beaucoup de pain mais peu de beurre !

7. Quel est ton goûter préféré :

- ▶ Un ou plusieurs fruits
- ▶ Du pain ou des tartines grillées
- ▶ Des biscuits au chocolat

Même lorsqu'on prend ses repas régulièrement, il arrive qu'on ait des „petits creux”, surtout après une activité sportive. Alors un en-cas est toujours le bienvenu mais il ne doit pas remplacer un repas. C'est juste un petit extra.

Il existe de nombreux en-cas. Tu peux choisir de manger des chips, des noisettes, des barres chocolatées, des gâteaux ou des biscuits mais pourquoi ne pas essayer une tartine, des fruits frais ou séchés, ou des «bâtonnets» de carotte ou de céleri ?

Etanche ta soif ! Il faut boire beaucoup !

8. Tous les jours, tu bois :

- ▶ 2 ou 3 verres de lait
- ▶ Très peu de liquides
- ▶ Beaucoup de boissons très variées

Sais-tu que plus que la moitié de ton poids est de l'eau ? Non seulement notre corps a besoin d'aliments mais il a également besoin d'au moins 5 verres de liquide par jour.

Pour ne pas te déshydrater, il est très important de boire et plus particulièrement par temps chaud ou en cas d'activité physique intense. N'attends pas d'avoir soif pour boire car ton corps a besoin d'eau bien avant que tu aies soif. L'eau du robinet convient bien sûr, mais l'eau en bouteille, les jus de fruits, le thé, les boissons rafraîchissantes, le lait, etc. sont chouettes aussi.

Prenons soin de nos dents ! Brosse-toi les dents deux fois par jour

9. Combien de fois par jour rajoutes-tu du sucre dans les boissons et céréales ?

- ▶ Une fois par jour
- ▶ Jamais
- ▶ Plusieurs fois par jour

Brosse tes dents deux fois par jour. Manger des aliments riches en sucres ou en amidon (sucres lents) trop souvent pendant la journée peut contribuer au caries dentaires. Evite donc de grignoter ou de boire des boissons sucrées en permanence.

La meilleure façon de conserver un sourire de star reste néanmoins de se brosser les dents deux fois par jour avec un dentifrice fluoré. Evidemment, une fois tes dents brossées, ne mange pas et ne bois que de l'eau avant d'aller te coucher !

Bouge ! Il est important d'avoir une activité physique tous les jours

10. Tu manges des chips, du chocolat et des biscuits :

- ▶ Jamais
- ▶ Parfois
- ▶ Tous les jours

Tout comme un vélo se rouille lorsqu'on cesse de l'utiliser, nos muscles et nos os ont besoin de bouger. L'activité physique maintient notre cœur en bonne santé et garde nos os solides. Et c'est encore un autre moyen de bien s'amuser.

Essaye d'inclure une activité physique dans ton planning quotidien : si possible marche à l'école et monte les escaliers en courant par exemple. Les jeux de récréation comme la corde à sauter ou le foot sont bons pour faire travailler notre corps. La natation est particulièrement bon pour être en top forme.

22-30 : Bravo, tu sais comment équilibrer ton alimentation.

13-21 C'est bien, mais tu peux faire encore mieux.

Inférieur à 13 : Quelques modifications sont nécessaires afin d'améliorer ton score.

3. Uczniowie z pomocą słownika i nauczyciela opracowują przydzielone im materiały: czytanie ze zrozumieniem, tłumaczenie tekstu na język polski.
4. Każda grupa prezentuje opracowany dokument, a pozostali uczniowie uważnie słuchają i notują kolejne pytania testu.
5. Uczniowie liczą zdobyte przez siebie punkty i sprawdzają wyniki. Krótka dyskusja na temat przyzwyczajęń żywieniowych.
6. Po prezentacji poszczególnych dokumentów nauczyciel omawia pracę domową: *Napisz list do koleżanki/kolegi z Francji, w którym udzielisz jej/jemu kilku rad na temat zasad zdrowego odżywiania* (tekst powinien zawierać 120 do 150 słów).

(sierpień 2005)

Konrad Leszczyński¹⁾
Warszawa

Dwujęzyczność w sieci – język francuski

Dla wielu nauczycieli klasy dwujęzyczne, w których są nauczane przedmioty (biologia, hi-

storia, geografia, fizyka, matematyka) w języku obcym, stanowią prawdziwe wyzwanie, gdyż

¹⁾ Autor jest starszym ekspertem Pracowni Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

muszą rozwiązywać szereg problemów związanych z doбором metody, dostosowaniem poziomu języka i poszukiwaniem odpowiednich materiałów dydaktycznych. Materiały autentyczne pochodzące z kraju, którego język jest nauczany, są dziś łatwo dostępne, jednakże rzadko można je bezpośrednio wykorzystać, gdyż język oryginału jest zazwyczaj zbyt trudny dla uczniów. Niezbędna jest zatem dodatkowa praca nauczyciela polegająca na nieustannym dostosowywaniu tych materiałów do poziomu swoich uczniów.

Gdy na lekcjach języków obcych akcent jest kładziony na codzienną komunikację językową, to w klasie dwujęzycznej język służy do opisu, klasyfikacji, wyjaśniania, dyskusji, wyciągania wniosków. Umiejętność czytania mapy na lekcji geografii, objaśnienie doświadczenia z chemii, dyskusja w grupie na temat urządzenia technicznego czy też znajomość zagadnień z historii lub biologii wymagają od uczniów przede wszystkim znajomości specyficznego słownictwa. Najpierw jest od nich wymagana umiejętność przekazania wiedzy w języku obcym, a dopiero potem zwraca się uwagę na poprawność językową. Nie zapominajmy, że klasa z nauczaniem dwujęzycznie przedmiotem jest klasą, w której jest przekazywana przede wszystkim wiedza z danego przedmiotu, a język obcy służy do jej wyrażania i przekazywania. W klasie językowej natomiast język obcy sam w sobie jest zeglarzem, sterem, okrętem.

W przypadku języka francuskiego nauczanego dwujęzycznie na poziomie gimnazjum i liceum, nauczyciele mają duże wsparcie Ambasady Francji w Polsce. Szereg szkoleń zagranicznych, spotkań, wymiany doświadczeń, organizowanych imprez, przekazywania materiałów dydaktycznych czy też połączenie wszystkich placówek internetową grupą dyskusyjną z pewnością ułatwia ich codzienną pracę. Nauczyciele często korzystają z Internetu, by uatrakcyjnić zajęcia. Wiele portali internetowych w języku francuskim wychodzi naprzeciw ich oczekiwaniom. W Internecie znajdują nie tylko całkowicie przygotowane scenariusze lekcji na niemalże dowolny temat, lecz także szereg ćwiczeń powtórzeniowych, testów, zadań egzamina-

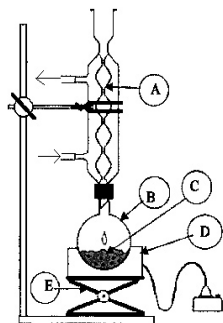
cyjnych lub świetnych animacji doświadczeń z fizyki, chemii czy biologii.

Na przykład chemik, fizyk na stronie: www.chimix.net znajdzie wiele ciekawych materiałów przedstawionych dla ucznia w bardzo przystępny sposób na niemalże każdą lekcję. I tak aby:

► **Comprendre un montage de chimie organique:**

Légender le schéma suivant en choisissant dans la liste suivante :

1 – ballon; 2 – chauffe ballon; 3 – support élévateur; 4 – pierre ponce; 5 – réfrigérant.



Indiquer par une flèche l'arrivée d'eau, par une autre flèche la sortie de l'eau.

Pourquoi le support élévateur est-il indispensable ? Choisir parmi les propositions suivantes :

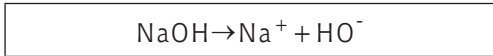
- 1- Pour ne pas mettre directement le chauffe ballon avec la paillasse.
- 2- Pour pouvoir retirer le chauffe ballon dès que nécessaire.
- 3- Pour avoir le mélange réactionnel au niveau des yeux.

Corrigé

A : réfrigérant à boules ; B : ballon ; C : pierre ponce ; D : chauffe ballon ; E : support élévateur .

l'arrivée d'eau : en bas du réfrigérant ; la sortie de l'eau : en haut du réfrigérant le support élévateur est indispensable pour pouvoir retirer le chauffe ballon dès que nécessaire.

► **Formules des composés ioniques**



à l'aide de la souris, attribue les mots ci dessous à la bonne image, dans l'ordre d'apparition des images carbonate de sodium, hydroxyde de fer II, sul-

fate de sodium, phosphate de calcium, sulfate d'aluminium, chlorure de potassium carbonate de calcium, sulfate de baryum, nitrate de cuivre II, phosphate de potassium, hydroxyde de sodium, nitrate d'argent, nitrate de sodium.

Wiele ćwiczeń na tej stronie jest interaktywnych z rozwiązaniami podawanymi tuż po kliknięciu. Ćwiczenia, kwizy, ciekawostki z powodzeniem mogą zostać wykorzystane w trakcie lekcji, ale także samodzielnie przez ucznia w domu.

Dla uczących się fizyki z tematu: *conversion de l'énergie*

1. *Compléter les mots qui manquent:*

élever calorifique cinétique fusion infé-
rieur potentielle potentielle thermique

1. Dans quelle circonstance liée au parcours d'une automobile, celle-ci accumule-t-elle une énergie mécanique autre qu'une énergie cinétique ? Lorsque le véhicule monte une côte il doit vaincre la force de la pesanteur et accumule une énergie de pesanteur.

2. Lorsqu'une automobile démarre et accélère, elle convertit une partie de l'énergie thermique fournie par le moteur en énergie cinétique a) Pourquoi n'est ce qu'une partie ? Le moteur a un rendement toujours à 1 : c'est à dire qu'il ne transforme pas la totalité de l'énergie thermique en énergie cinétique. Il faut vaincre les forces de frottements mécaniques entre les diverses parties de la transmission et frottement par contact avec le sol). itd.

Na tej stronie nauczyciel znajdzie materiały nie tylko dla odkrywających tajniki wiedzy z chemii czy fizyki, ale także dla tych uczniów, którzy pragną się dobrze przygotować do egzaminu maturalnego z przedmiotu zdawanego w języku francuskim.



Jak szukać czegoś ciekawego?

Najprościej przez wyszukiwarkę: www.google.fr po wpisaniu np: meilleurs sites en maths czy histoire otrzymamy setki odwołań do stron. Materiały znajdujące się w Internecie cechują się jednak różną jakością, stąd należy szukać aż do znalezienia tego najbardziej odpowiedniego.

Wspaniale opracowany portal pedagogiczny: www.cafepedagogique.net stanowi nie lada gratkę dla nauczycieli czy uczniów. Po wpisaniu adresu www.weborama.fr wejdziemy na wyszukiwarkę francuskojęzyczną, która ma ponad 110 grup tematycznych codziennie aktualizowanych i z pewnością każdy z uczących się znajdzie tu coś dla siebie.

Korzystanie z zasobów internetowych w trakcie nauki na lekcjach w klasach dwujęzycznych nie tylko je urozmaici, ale z pewnością przyczyni się do poprawnego stosowania terminologii w języku francuskim z przedmiotów nauczanych w tym języku.

(styczeń 2006)

WARTO WIEDZIEĆ



Od kwietnia 2006 r. CODN będzie prowadził rekrutację na kurs EuroProf ON LINE – III edycja:

- ▶ Kurs trwa trzy lata. Nauczyciel uczy się języka hiszpańskiego przez Internet (program AVE opracowany przez Instytut Cervantesa). Dodatkowo dwa razy w roku odbywa się kurs stacjonarny – 60 godzin.
- ▶ W trakcie trzeciego roku rozpoczyna się kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny języka hiszpańskiego.

Po ukończeniu kursu nauczyciel języka obcego zdobędzie kwalifikacje do nauczania drugiego języka. Daje to większe możliwości organizacyjne szkole i zwiększa konkurencyjność nauczyciela na polskim i europejskim rynku pracy.

Szczegóły na stronie:

<http://www.codn.edu.pl/struktura/pjo/zjo/hiszpanski/index.asp?plik=europrof>

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Maja Zazula¹⁾
Kraków

Jak bawić się z dzieckiem językiem obcym w domu?

Pytanie postawione w tytule zawiera w sobie dwa podstawowe, dość oczywiste założenia. Po pierwsze: **zabawa**. Ponieważ mowa będzie tu przede wszystkim o dzieciach w wieku przedszkolnym, musimy przyjąć, że wszystkie działania, jakie podejmiemy w celu utrwalenia wiedzy językowej dziecka, będą miały formę zabawową.

Po drugie: **w domu** – to bardzo ważne. Lekcja językowa w przedszkolu trwa zwykle od 25 do 30 minut. Ten czas, raz lub nawet kilka razy w tygodniu, rzadko starcza na systematyzowanie i utrwalanie zdobywanej przez dzieci wiedzy. Nauczyciel razem z grupą, którą prowadzi, realizuje program – wciąż poszerza zakres słownictwa, wprowadza nowe zwroty, ćwiczy umiejętności językowe. Ale kto ma dziecko w przedszkolu, dobrze wie, że nawet doskonałe wyćwiczone słówka wypadają z głowy po kilku tygodniach, a nieśpiewane piosenki odchodzą do lamusa. Często jest też tak, że nauka języka kojarzy się dziecku z określoną sytuacją przedszkolną – *lekcja języka obcego to taki czas w przedszkolu, kiedy pani mówi inaczej, dziwnie (nie wiadomo dlaczego?) i nakłania nas do tego, żebyśmy ją naśladowali (po co?)*.

Zabawy, które chcę pokrótce zaprezentować, mają przeciwdziałać tym trudnościom, przenosząc lub raczej przedłużając naukę języka obcego z przedszkola do domu. Tam, w zupełnie nowym kontekście, przy mamie i tacie, rodzeństwie, dziadkach i wujkach, dzie-

cko utrwała słownictwo oraz poznane zwroty, a także uczy się ich stosować w codziennych sytuacjach.

By bawić się z dzieckiem językiem obcym w domu, nie trzeba być poliglotą. Myślę, że wielu rodziców obawia się, że nie sprosta temu wyzwaniu, nisko oceniając swoje własne zdolności lingwistyczne. Tymczasem mowa tu o bardzo prostych zabawach, które nie zakładają perfekcyjnej znajomości języka przez rodziców – wręcz przeciwnie – można się samemu wiele nauczyć!

Zabawy, o których mowa, zostały podzielone na pięć grup. Są to zabawy na pięć wolnych minut, rytuały, portfolio, gry oraz gry i zabawy dotyczące różnic i podobieństw kulturowych.



Zabawy na pięć wolnych minut

Język obcy nie powinien kojarzyć się z obowiązkiem. Z drugiej strony ważna jest regularność powtarzania słówek, a to może się dziecku nudzić. Jak z tego wybrnąć?

Powtórzeniem słówek można zapełnić pięć wolnych minut w autobusie, czekając na dobranockę lub urozmaicając sobie sprzątanie zabawek. Za każdym razem można się bawić w inny sposób.

Przykłady:

- ▶ Liczenie różnych przedmiotów w języku obcym – na przykład talerzy przy nakrywaniu

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w „Kangurowym Przedszkolu” w Krakowie.

do stołu, nóg od krzesel, ale i nóg domowników, zabawek w określonym kolorze, przedmiotów pachnących cytryną i tych zepsutych, mijających nas Volkswagenów itd... – wszystko zależy od inwencji rodzica!

- ▶ Touch something – na hasło rodzica dziecko ma dotknąć przedmiotu, który spełnia określoną kategorię – np. dotknij czegoś okrągłego, czegoś białego, czegoś dziurawego, czegoś większego od ciebie itd.
- ▶ Rozmowy z miśmiejem – umówiona zabawka rozumie tylko język obcy, dlatego czuje się czasami trochę samotna, bo nikt jej nie rozumie. Trzeba od czasu do czasu zapytać ją, co u niej słychać, powiedzieć jej, jaka jest pogoda i co było na śniadanie.
- ▶ Zaklinanie, czarowanie – dorosły wypowiada zaklęcie a dziecko, które jest dobrym Dżinem, w mig je spełnia. Oto uniwersalne zaklęcie, które nadaje się do wszystkiego:

ABRACADABRA, ABRACADEE...

BRING ME A BALL ONE, TWO, THREE!

Albo:

ABRACADABRA, ABRACADEE,
BRING ME TWO APPLES FOR YOU AND ME!

Można też wykorzystać zaklęcie do wielu innych działań, na przykład do sprzątnięcia:

ABRACADABRA, ABRACADEE,
TIDY YOUR ROOM, ONE TWO THREE!

- ▶ Szukanie schowanego przedmiotu za pomocą wskazówek hot i cold – ale można też dodać *warm, freezing*.
- ▶ Gimnastyka w języku obcym – na przykład *walk on 1, 2, 3, 4 feet!* – chodzenie kolejno na jednej, dwóch, trzech, czterech nogach.
- ▶ You say what I say and you do what I do – wszyscy uczestnicy zabawy skandują rytmicznie to zdanie, przy czym osoba prowadząca, na początek może mama albo tata, potem może być dziecko, pokazuje jakąś czynność, którą wszyscy starają się naśladować.
- ▶ Watch out what you are catching! – uważaj, co łapiesz! – rzucamy do siebie niewidzialne przedmioty, w ostatniej chwili wykrzykując ich obcojęzyczne nazwy – np. *Be careful, it's an egg!* Albo: *It's a frog!* Łapiący musi odpowiednio „obejść się” ze złapanym przedmiotem.



Rytuały

Technika rytuałów polega na wplataniu nauki języka obcego w rytm codziennego dnia i przyzwyczajaniu w ten sposób dziecka do wykorzystywania zdobytych umiejętności na co dzień. Ważne, by odbywało się to na zasadzie obustronnego kontraktu – dziecko musi zaakceptować i polubić zaproponowany przez nas rytuał.

Przykłady:

- ▶ Say it in English – za każdym razem, gdy w rozmowie pojawia się to zaklęcie – ważne jest, by utrzymywać konwencję zabawy – dziecko ma powtórzyć ostatnią kwestię lub ostatnie słówko **po angielsku**.
- ▶ Obcojęzyczne przywitanie – można się umówić, że w pewnych szczególnych okolicznościach witamy się z dzieckiem w języku obcym. Powitanie można rozbudować – np. *Hello, how are you today?* Witamy się w ten sposób w dni, kiedy w przedszkolu jest lekcja języka obcego, albo witamy się tak zawsze, kiedy szczególnie się za sobą stęsknimy. Oczywiście można zamienić powitanie na pożegnanie albo „dobranoc”.
- ▶ Obcojęzyczne piosenki w samochodzie – w naszym samochodzie nigdy nie jest nudno, bo stojąc w korku zawsze słuchamy sobie obcojęzycznych piosenek i próbujemy je śpiewać!
- ▶ Obcojęzyczny jadłospis – można namalować najukochańsze potrawy i dowiedzieć się, jak się nazywają w języku obcym. Taki jadłospis można powiesić w kuchni. Można też uzgadniać jadłospis obcojęzycznym wierszykiem, dostosowując go do gustów dziecka:
*What's for breakfast Mummy?
Bread and cheese, Honey!*
- ▶ Bajka w języku obcym – czytamy ją dziecku raz na jakiś czas. Jeśli bajki w całości w języku obcym będą jeszcze za trudne dla dziecka, można spróbować wplatać słówka obcojęzyczne do znanych, czytanych wielokrotnie bajek. Dzieci chętnie wcielają się w tej zabawie w tłumacza.
- ▶ Imię dla zwierzątka – jeśli w domu jest jakieś zwierzątko, można nadać mu obcojęzyczny przydomek – przykładowo Azor może być nazywany AZOR THE DOG, a kotka – ŁATKA,

THE CAT. Podobnie można nazwać zabawki a nawet rodzinny samochód!



Portfolio

Portfolio toteczka dokumentująca rozwój i osiągnięcia osoby w konkretnej dziedzinie. A w wersji dla dzieci – to wszystko to, z czego jesteś dumny i czym chciałbyś się komuś pochwalić. Można więc na różne sposoby gromadzić domowe portfolio językowe i obserwować, jak ono „pęcznieje”!

Kto chciałby profesjonalnie podejść do tego zadania, już wkrótce będzie mógł skorzystać z *Europejskiego portfolio językowego dla przedszkolaków „Moje pierwsze portfolio”*, którego pilotaż trwa właśnie w przedszkolach na terenie naszego kraju²⁾.

A tymczasem, w oczekiwaniu na *Portfolio* kilka domowych ćwiczeń:

- ▶ Słowniczek – w domu można założyć specjalny zeszytek – na przykład z ozdobioną własnoręcznie okładką, w którym dziecko będzie rysować wszystkie nowe słówka poznane w języku obcym.
- ▶ Pamiętniczek – zeszytek może też spełniać rolę pamiętniczka. Można wklejać tam ważne informacje o nas oraz o naszej rodzinie, a także zdjęcia i obrazki.
- ▶ Łańcuch słówek – każde nowo poznane słówko może być symbolicznie zaznaczane jako ogniwo łańcucha sklejonego z papieru. Prawdziwą przyjemnością dla dziecka będzie, jeśli łańcuch będzie stale się wydłużał i jeśli będzie to zauważane przez rodziców i doceniane.



Gry

Od czasu do czasu cała rodzina może zagrać w którąś z proponowanych poniżej gier, by utrwalać zdobyte dotąd wiadomości.

Przykłady:

- ▶ BINGO – z 12 (lub więcej) narysowanych obrazków każdy gracz wybiera 5 i koloruje je. Następnie osoba prowadząca grę wyczytuje słówka przedstawione na obrazku w dowolnej losowej kolejności. Za każdym razem, kiedy zostanie wyczytane słówko wybrane przez któregoś z graczy, otrzymuje on punkt. Gracz, który jako pierwszy uzyska 5 punktów, woła „BINGO” i zostaje ogłoszony zwycięzcą gry.
- ▶ Kolory – to zabawa dobra na trawnik lub do parku. Jest identyczna jak jej polska wersja – uczestnicy rzucają do siebie piłkę wymieniając kolory, ale gdy ktoś wybierze kolor czarny, nie wolno łapać piłki – kolory wywołuje się w języku obcym. Zamiast kolorów można grać w zwierzaki (np. zakazanym zwierzakiem będzie tygrys), w cyferki albo w cokolwiek innego.
- ▶ Sklep – dzieci uwielbiają bawić się w sklep. Po wybraniu sprzedawcy klienci, czyli dzieci, przychodzą do sklepu i kupują przedmioty, podając ich ilość, rodzaj, kolor, rozmiar w języku obcym. Można rozbudowywać odwiedzin w sklepie do małych scenek – np. wchodząc do sklepu można się przywitać w języku obcym. W sklepie można kupować towary różnego rodzaju, w zależności od tego, jakiego rodzaju słówka mają zostać utrwalone.
- ▶ Memory obcojęzyczne – Gra w *memory* polega na odnajdywaniu par obrazków. Karty z obrazkami leżą porozkładane na stole, odwrócone tak, by obrazki były niewidoczne. W każdej kolejce uczestnik gry może odkryć dwie karty. Jeśli nie uda mu się odnaleźć pary, odkłada karty na miejsce z którego je wziął, a pozostali uczestnicy starają się zapamiętać to miejsce, by potem wykorzystać tę wiedzę we własnych poszukiwaniach. Wygrywa ten uczestnik, który uzbiera najwięcej par obrazków. W wersji obcojęzycznej dzieci mają za zadanie za każdym „odkryciem” nazywać obrazek słówkiem obcojęzycznym. Można też wynajdywać podobieństwa między pozornie całkiem niepasującymi do siebie obrazkami. Karty do gry w *Memory* można zrobić samodzielnie albo kupić w sklepie z zabawkami.

²⁾ Patrz: Małgorzata Pamuła, Joanna Rzyńska, Maja Zazula (2005), *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe – Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków*, w „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2005, s. 25. Patrz również: www.codn.edu.pl/portfolio.

- ▶ What is missing? – to gra znana jako Kim. Na stole układamy kilka przedmiotów i wspólnie z dzieckiem nazywamy je w języku obcym. Następnie stół zakrywamy kocem i usuwamy ze stołu jeden (lub kilka) przedmiotów, tak by dziecko nie widziało, co zabieramy. Zadaniem dziecka jest odgadnąć, oczywiście w języku obcym, co zostało zabrane.
- ▶ Gry z kostką – ta gra pomaga nauczyć się nazywania różnych czynności w języku obcym. Potrzebna jest kostka, na której ściankach rysujemy różne czynności. Osoba prowadząca zabawę rzuca kostką i ogłasza wynik w języku obcym, a uczestnicy mają za zadanie jak najlepiej wykonać wylosowaną czynność.

Innym wariantem jest kostka kolorowa: na ściankach zamiast czynności są kolory, a uczestnicy mają za zadanie przynieść rzecz w zadanym kolorze.

Można też rzucać dwiema kostkami naraz – na jednej są np. tradycyjne cyfry, a na drugiej kolory. Dziecko ma sprostać zadaniu i przynieść odpowiednią liczbę przedmiotów w zadanym kolorze.



Gry i zabawy dotyczące różnic i podobieństw kulturowych

Nazwy krajów, jak choćby Anglia czy Francja, niewiele jeszcze mówią dziecku na poziomie przedszkolnym – są to jakieś krainy, o których słyży się od czasu do czasu, usytuowane gdzieś między naszą okolicą a światem znanym z baśni i legend. Podobnie trudno przedszkolakowi wyobrazić sobie powód, dla którego nie wszyscy na całym świecie mówią w ten sam sposób. Świadomość odmienności kulturowej kształtuje się dopiero w żywym spotkaniu z inną kulturą. Nauka języka obcego nabierze dla dziecka sensu i atrakcyjności, jeśli okaże się przydatna, by porozumieć się z kimś. Naszym zadaniem więc jest sprowokować jak najwięcej takich spotkań. Choć najlepsze efekty przynoszą wyjazdy zagraniczne, nie zawsze możemy sobie z różnych względów na nie pozwolić. Poniżej podaję kilka propozycji, które mogą je w pewnym zakresie zastąpić.

Przykłady :

- ▶ Gość z zagranicy – zapraszamy gościa z zagranicy na popołudniową pogawędkę:
 - ▲ o tym, skąd do nas przyjechał,
 - ▲ o tym, dlaczego tak dziwnie mówi,
 - ▲ o tym, gdzie mieszka i czy zna nasze miasto, nasz kraj,
 - ▲ o tym, jak spędza wolny czas, święta, wakacje itd.

Można wcześniej przygotować się do rozmowy i na przykład przygotować obrazki, by pomóc sobie w porozumieniu się.

- ▶ Obcokrajowcy w mieście – spacerujemy po mieście i okolicy i nasłuchujemy, jakie języki słyszymy wokół nas. Próbuje zrozumieć pojedyncze słowa, wyrazy... Można umilić sobie tę zabawę kupując lody w którejś kawiarni ☺.
- ▶ Podróże serowe – Prawie w każdym kraju jada się sery – ale nie te same! Od czasu do czasu można wybrać się w podróż serową urządzając śniadanie lub kolację, na którą podamy sery z różnych stron świata. By się do niej przygotować, ćwiczymy wymowę oryginalnych nazw serów i różnych do nich dodatków.
- ▶ Kolory herbaty – herbaty smakowe mają bardzo ciekawe kolory – można zabawić się w ich parzenie i nazywanie, oczywiście w języku obcym, ich odcieni. Przy okazji można sobie urządzić prawdziwą *Five o'clock tea!*
- ▶ Śniadanie po angielsku – choć kuchnia angielska nie ma najlepszej opinii, można spróbować ją ośwoić. Proponujemy na początek angielskie śniadanie.

English breakfast – śniadanie angielskie, określenie nawiązuje do posiłku serwowanego w Wielkiej Brytanii, składa się z soku owocowego, płatków, grzanek, masła, dżemów, kawy i herbaty, jaj na bekonie, wędlin lub ryby. W przeciwieństwie do śniadania kontynentalnego nie ma charakteru dietetycznego ☺.

- ▶ Oglądamy film bez dubbingu – na początek można wybrać film dobrze dziecku znany – na przykład *Shrecka* albo *Gdzie jest Nemo*. Można zatrzymać film w niektórych momentach, tłumaczyć niektóre zdania (pytając dziecko, czy pamięta, co powiedział w tej scenie bohater polskiej wersji) i śpiewać oryginalne piosenki razem z bohaterami!

- ▶ Angielska pogoda – sprawdzamy, jaka pogoda panuje dziś w Anglii (na przykład za pomocą Internetu lub w telewizji). Można robić to z pewną regularnością i sporządzać rysunki. W ten sposób dowiemy się, co to znaczy „słynna angielska pogoda” albo właśnie obalimy ten mit. Można sprawdzać też pogodę w różnych innych ciekawych zakątkach świata.
- ▶ Poznajemy bajki, baśnie i legendy innych narodów – warto czytać dzieciom bajki typowe dla innych kultur, przedstawiać charakterystycznych bohaterów.
- ▶ Rysowanie Anglii – wspólnie z dzieckiem rysujemy Anglię (lub inny kraj, którego języka się uczymy) tak, jak ją sobie wyobrażamy. Można odrysować kontur z mapy i powiesić, np. na lodówce, a potem systematycznie dorysowywać w nim wszystko, co nam się kojarzy z Anglią.
- ▶ Zabawy z mapą – śledzimy na mapie naj-

krótszą drogę do Anglii. Zastanawiamy się, jak tam dojechać, czym? Patrzymy, jakie państwa leżą na drodze z Polski do Anglii – jakie języki musimy poznać, by się nie zgubić w podróży?

- ▶ Tropimy zagraniczne produkty w domu – wspólnie z dziećmi czytamy i oglądamy etykiety różnych produktów, jakie mamy w domu i sprawdzamy, czy któreś z nich przyjechały do nas z Anglii, Francji, Niemiec, Włoch... A może są też inne, pochodzące z bardzo ciekawych, odległych krajów? Można też spytać dziecko i narysować, co my moglibyśmy wysłać za granicę jako naszą specjalność?

Powyższe zabawy językowe to tylko przykłady, jak można wykorzystać czas spędzany z dzieckiem – by je uczyć języka, rozwijać i budować w nim motywację do aktywnego poznawania rzeczywistości.

(listopad 2005)

Iwona Bartosz-Przybyło, Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik, Angela Bajorek¹⁾
Kraków, Częstochowa

Portfolio językowe dla dzieci w praktyce szkolnej

Już wkrótce pojawi się na rynku polska wersja *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci (EPJ)*, przeznaczona dla uczniów klas 0 – III. Ogólna koncepcja *Europejskiego portfolio językowego* jest znana nauczycielom języków obcych. Niemniej jednak wprowadzenie na rynek *Portfolio* dla najmłodszych może wywoływać wiele pytań i wątpliwości, dotyczących głównie tego, czy mali uczniowie poradzą sobie z tym nowym dokumentem oraz w jaki sposób uda się go powiązać z zajęciami językowymi i wygospodarować czas na jego realizację. Efektywna praca z *EPJ*, będzie zależeć głównie od stopnia przygotowania nauczycieli, zrozumienia założeń *EPJ* i umiejętnego włączenia go w proces dydaktyczny. Dlatego też już dziś warto zainteresować się ideą *Portfolio* je-

zykowego, by w przyszłości praca z tym dokumentem była dla uczniów i nauczycieli prawdziwą przyjemnością oraz spełniała swoje zadanie.



Wyjść naprzeciw najmłodszemu, czyli, w jaki sposób *EPJ* jest dostosowane do pracy z dziećmi?

Nauczanie języka obcego dzieci w najmłodszym wieku szkolnym jest dużym wyzwaniem. Specyfika pracy z uczniami w tym wieku polega nie tylko na odpowiednim doborze treści, metod i form pracy, ale również na

¹⁾ Autorki opracowały *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*. Iwona Bartosz-Przybyło jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Krakowie, dr Małgorzata Pamuła i dr Angela Bajorek są adiunktami w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, a Dorota Sikora-Banasik jest asystentką w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

umiejętnym zmotywowaniu uczniów do nauki języka i zachęceniu ich do jak najbardziej efektywnej pracy podczas zajęć. Tymczasem mali uczniowie rzadko mają motywację do nauki języków obcych, co nie oznacza, że uczą się ich mniej chętnie. Najczęściej nie jest dla nich ważne samo poznawanie nowego języka, ale warunki, w jakich toczy się proces nauczania: życzliwa atmosfera, ciekawe zajęcia czy nagrody za dobrą pracę. *Portfolio* wychodzi naprzeciw tym oczekiwaniom i podsuwa wiele ciekawych rozwiązań dydaktycznych.

Istotnym elementem w nauczaniu jest również rozpoznanie indywidualnych możliwości ucznia, wynikających z osobistych predyspozycji i zainteresowań oraz dokonanie oceny jego postępów. Dlatego decydując się na pracę z *EPJ* zarówno nauczyciel, jak i uczeń otrzymają cenne narzędzie ułatwiające wykonanie tych zadań.

EPJ pomoże uczniowi w aktywnej refleksji nad własnym procesem uczenia się oraz w udokumentowaniu ważnych wydarzeń towarzyszących temu procesowi. Przekazanie uczniowi kompetencji związanych z dokonaniem samooceny oraz analizą własnego przebiegu uczenia się jest nowym podejściem w nauczaniu języków obcych, ale na pewno wartym wprowadzenia w życie. Ponieważ *EPJ dla dzieci* pomaga uczniowi zaangażować się we własny proces uczenia się i poznawania innych kultur, będzie on nie tylko lepiej przygotowany do kolejnego etapu kształcenia, ale przede wszystkim umożliwi mu świadome zdobywanie i doskonalenie sprawności językowych i kulturowych.

EPJ dla dzieci realizuje podstawowe cele *Portfolio językowego*, nakreślone przez Radę Europy. Należy do nich zmotywowanie uczniów do nauki języków obcych przez podkreślenie ich dotychczasowych osiągnięć i dokonań, ale również jakże ważne poznanie innych kultur ze zwróceniem uwagi na dorobek kulturowy własnego kraju i regionu. Jeżeli celem nauczania jest przygotowanie uczniów do posługiwania się językiem obcym, to nie można pominąć kontekstu kulturowego, w jakim będzie ono zachodziło.

Język, będąc również dorobkiem cywilizacyjnym, łączy się nierozdzielnie z jego elementami, takimi jak film, literatura, sztuka czy obyczaje. Tematy związane więc z kulturą i cywilizacją powinny na stałe zagościć w klasie

szkolnej. W *Portfolio* dzieci mają możliwość pokazania swoich umiejętności z tego zakresu. Część interkulturowa obejmuje tematy im bliskie. Są to: podróże, marzenia, pamiątki i wspomnienia, korespondencja, spotkania z obcokrajowcami, bohaterowie bajek, ważne informacje o innych krajach oraz kuchenne smakołyki.

Jednym z zadań *Portfolio* jest dokonanie refleksji nad własnym procesem uczenia się. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym nie potrafi jeszcze samodzielnie uczyć się języka obcego. Nie jest też w stanie samodzielnie dokonać analizy jego przebiegu, oceny biegłości poszczególnych sprawności językowych, ani też wyciągnąć wniosków i kierować się nimi na dalszym etapie kształcenia. W celu dokonania samooceny oraz analizy procesu uczenia się będzie więc wymagać odpowiedniego nakierowania i pomocy ze strony nauczyciela, rodzica czy opiekuna.

Materiały do *Portfolio* zostały starannie przygotowane i przetestowane przez grupę nauczycieli w trakcie ogólnopolskiego pilotażu. Liczne doświadczenia i obserwacje, jakie zebrano w trakcie jego trwania, ukazały jeszcze jedną ważną rolę, jaką może odegrać *EPJ*: zarówno uczniowie, jak i rodzice, po zetknięciu się z *Portfolio*, uzmysłowili sobie, że nauka języka obcego nie musi i nie powinna odbywać się wyłącznie w klasie szkolnej i że oni sami są odpowiedzialni za jej przebieg, jak również za osiągnięte wyniki. Jest to swego rodzaju przejęcie odpowiedzialności za własny proces kształcenia językowego, tak często zrzucany wyłącznie na nauczyciela i szkołę.



Specyfika polskiej wersji *EPJ dla dzieci*

Rada Europy nie narzuca jednej wersji *Portfolio*. Nie jest to możliwe ze względu na różnorodność potrzeb i specyfikę systemów edukacyjnych poszczególnych krajów. Dlatego w każdym państwie opracowuje się takie *Portfolio*, które będzie spełniało kryteria Rady Europy, a zarazem odpowiadało potrzebom uczniów z danego kraju. Polska wersja *Portfolio językowego dla dzieci* została zbudowana na modelu europejskim i opracowana dla dzieci uczących

się i mieszkających w Polsce. Fakt ten powinien tym bardziej zachęcić nauczycieli języków obcych, rodziców i uczniów do sięgnięcia po ten dokument. Opracowanie polskiej wersji *EPJ dla dzieci* z jednej strony musiało uwzględnić wytyczne Rady Europy, zwłaszcza co do konstrukcji i założeń, z drugiej zaś zmierzało do przygotowania atrakcyjnego i czytelnego dokumentu, tzn. takiego, który dobrze odzwierciedlałby sposób poznawania języka przez polskiego ucznia oraz mierzenie jego osiągnięć, a jego forma była atrakcyjna i ciekawa.

Mimo iż *Portfolio* zostało napisane w języku polskim, może być wypełniane w dowolnym języku, a jego konstrukcja daje wiele możliwości wykorzystania języka obcego. Może również stanowić punkt wyjścia do poszerzenia umiejętności językowych i kulturowych dzieci, które z niego korzystają i go budują. *EPJ dla dzieci* jest skorelowane z podstawą programową i wychodzi naprzeciw zadaniom szkoły, do których należy: stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.



EPJ dla dzieci a podstawa programowa

EPJ jest przystosowane do tego, aby pojawiały się w nim treści nauczania i spełnia

założenia podstawy programowej, która to – przypomnijmy – została wprowadzona w życie w 1999 roku jako obowiązkowy zestaw celów i treści nauczania, umiejętności oraz zadań wychowawczych szkoły. Zadania określone w podstawie programowej pokrywają się z celami wyznaczanymi dla *Portfolio*. *EPJ* wspomaga każdy program nauczania mający na celu rozwinięcie sprawności komunikacyjnych i interkulturowych. Nie należy go jednak traktować jako dodatkowy podręcznik czy zeszyt ćwiczeń. Jednym z zadań szkoły jest motywowanie uczniów do poznawania języków obcych, rozbudzanie ciekawości interkulturowej i wskazanie możliwości wykorzystania języków obcych, nie tylko poza granicami własnego kraju, ale również na jego obszarze. Są to wspólne cele *Portfolio*, jak i polskiego systemu kształcenia.

Żyjemy w zjednoczonej Europie, w której współistnienie wielu kultur i języków jest szansą, ale zarazem wyzwaniem dla jej małych obywateli. Zadaniem szkoły jest więc przygotowanie uczniów do życia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej, a co za tym idzie, umożliwienie im odnalezienia swojego miejsca w przestrzeni europejskiej oraz korzystanie z możliwości, jakie się przed nimi otwierają. Znajomość języków obcych oraz kultur innych narodów staje się więc koniecznością a *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat* może być znakomitym materiałem do budowania tych złożonych umiejętności.

(grudzień 2005)

Dorota Daniłowska¹⁾
Stare Zakrzewo

Nauczanie przyimków w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Skuteczne porozumiewanie się nie jest łatwe bez znajomości gramatyki. Istotne zaś miejsce w gramatyce zajmują przyimki. Ich poprawne stosowanie sprawia uczniom wiele problemów. Powodem kłopotów jest między innymi:

- ▶ duża liczba przyimków w języku angielskim,

- ▶ różne znaczenie tego samego przyimka,
- ▶ to samo znaczenie różnych przyimków,
- ▶ w pewnych konstrukcjach w języku polskim są stosowane przyimki, zaś w podobnych w języku angielskim nie i odwrotnie.

Uczący się języka angielskiego powinni zatem wiedzieć, czy w danej konstrukcji zda-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Starym Zakrzewiu.

niowej należy stosować przyimki i jeśli tak, to jakie.

Poniższe przykłady wskazują wyraźne różnice między przyimkami w języku polskim i angielskim:

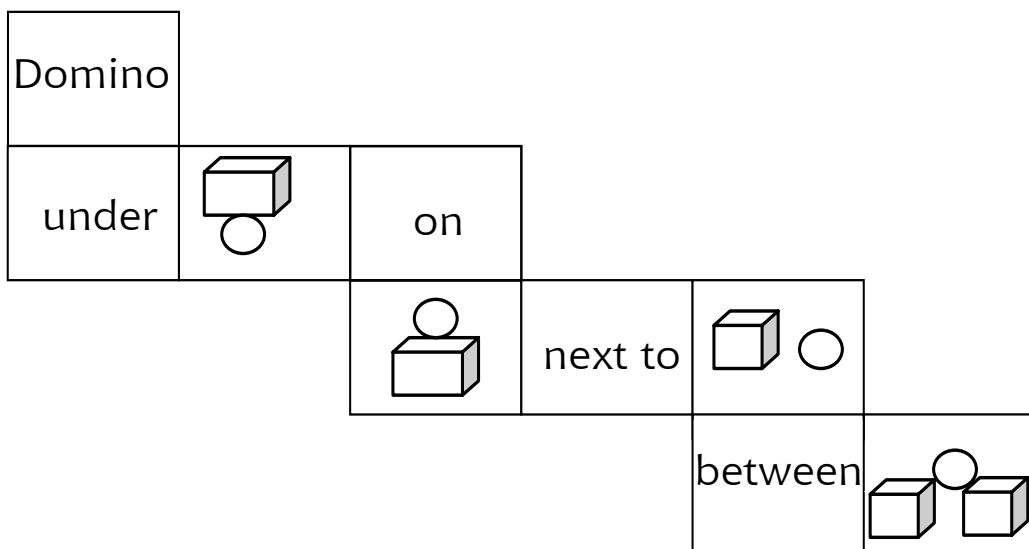
- w szkole – at school
- w prawo – to the right
- w sobotę – on Saturday
- na stole – on the table
- na polu – in the fields
- na zawsze – for good

Biorąc pod uwagę znaczenie przyimków w gramatyce języka angielskiego, pojawiające się trudności z ich opanowaniem oraz wiek

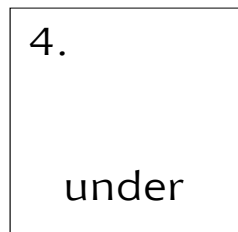
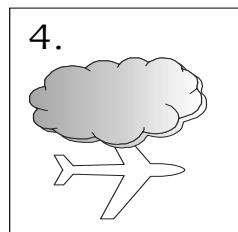
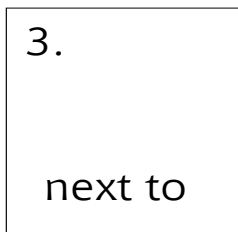
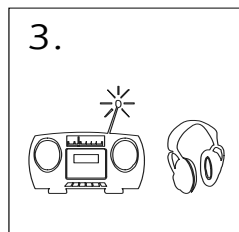
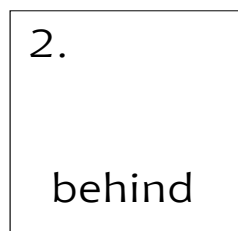
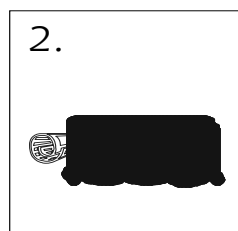
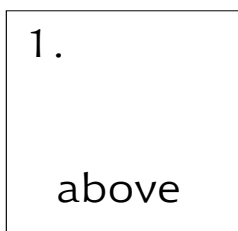
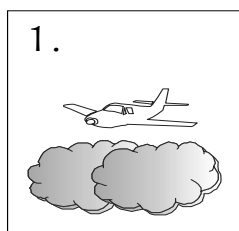
dzieci klas IV–VI – ich cechy i zainteresowania – przedstawiam własne propozycje ćwiczeń, gier i zadań, dzięki którym uczniowie mogą w zabawie uczyć się i utralać właściwe stosowanie przyimków.

Myślę, że poniższe przykłady uatrakcyjnią proces nauczania, dostarczą uczniom wielu emocji, będą uczyć współdziałania w grupie, a przede wszystkim przyczynią się do właściwego stosowania przyimków w języku angielskim.

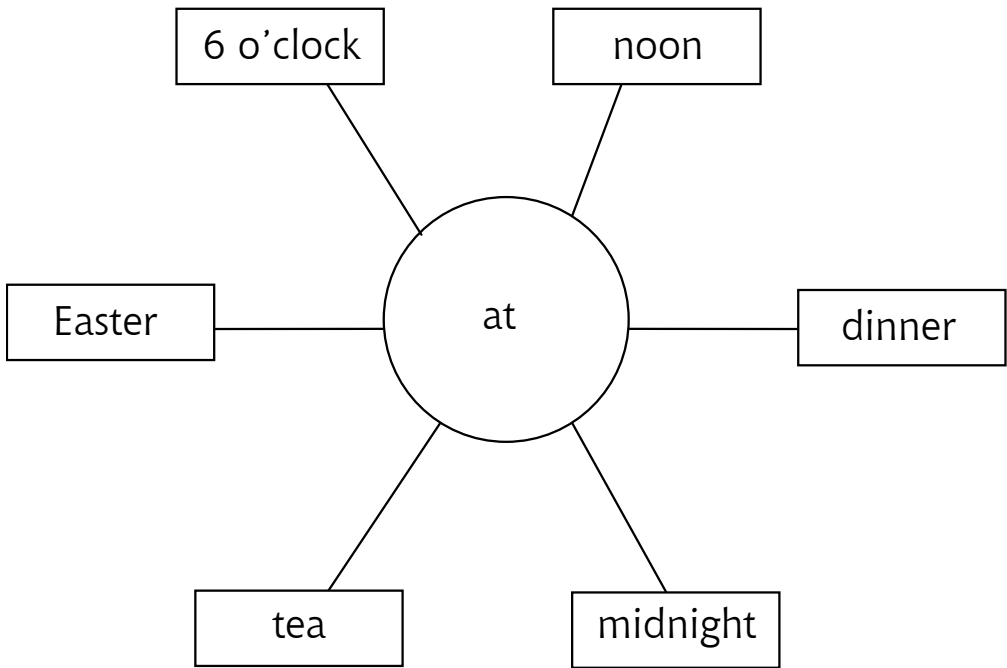
1. Look, read and put dominoes on the table in turn.



2. Look, read and select the cards.



3. Choose adequate cards.



Monday

the evening

June

1987

4. Read the sentences and select the names.

Oscar sits next to Anna.

Lin sits between Anna and Rick.

Rick sits behind Carla.

Oliver sits in front of Lin.

Carla sits next to Oliver.

Lia sits in front of Oscar.

Anna sits behind Bill.

Oscar

Anna

Lin

Rick

Bill

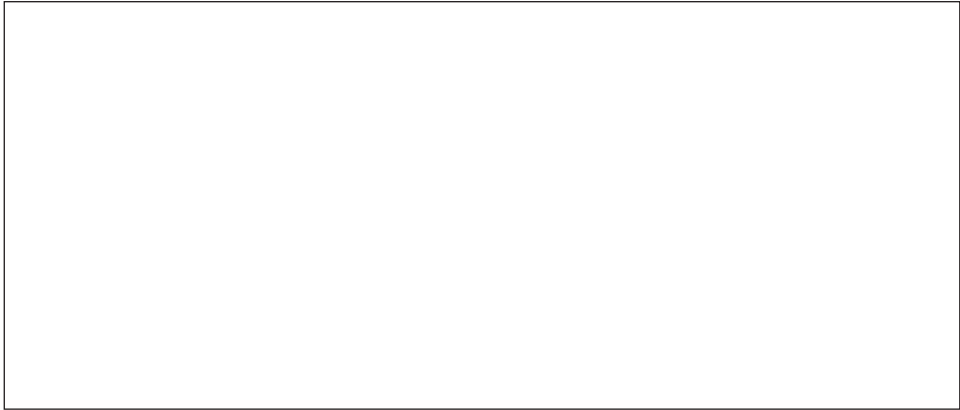
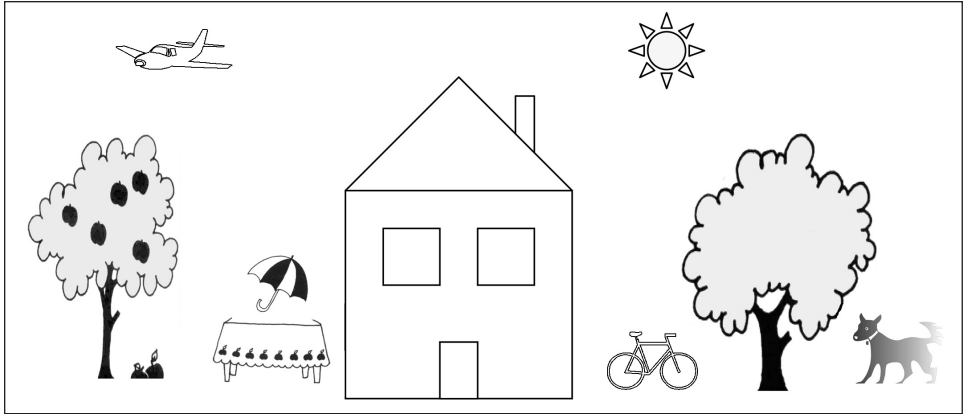
Lia

Oliver



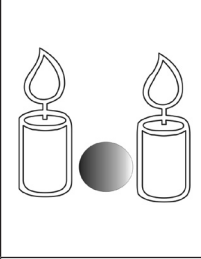

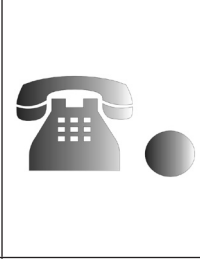
Carla

5. Pair work. The children sit opposite each other. One child has a picture and the other has a piece of paper and a pencil. The child with

the picture describes what is in the picture and where. The other child tries to draw the picture following the description.



6. Complete a jigsaw.

				
behind	on top of	between	under	near

7. Take turns to throw the dice. Write down the words you land on. Try to make a sentence with your words. The first person to make

a correct sentence with at least four words is the winner. If you make a wrong sentence, you miss a turn.

Start	behind	am	he	an apple	on
a star					is
a chair					a table
over					John
a cat					in
between					a garden
May					at
sky					the
a wall	opposite	a kitchen	it	sunday	5 o'clock

e.g. A star in the sky.

(sierpień 2005)

Barbara Kapusta¹⁾

Mielec

English Sketches

W ubiegłym roku szkolnym po raz pierwszy wykorzystałam w pracy z uczniami zainteresowanymi językiem angielskim książkę *English Sketches*²⁾. Poziom trudności skeczy jest zróżnicowany – od podstawowego do średniego. *English Sketches* składają się z dwóch części zawierających 16 skeczy. Część pierwsza to skecze łatwiejsze, druga trudniejsze, ale nie przekraczające możliwości uczniów gimnazjum. Każdemu skeczowi towarzyszą ułatwiające pracę notatki dla nauczyciela. Ponadto skeczom towarzyszy indeks, ułatwiający identyfikację obszaru językowego każdego skeczu. Co więcej, dostępne są

kasety z nagraniami skeczy. Skecze są krótkie: 3–5 stron formatu A4 dialogów, dlatego też nadają się do wykorzystania na lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych czy też do przygotowania krótkich przedstawień podczas imprez szkolnych.

Wydaje mi się, że skecze z części drugiej są bardziej zabawne. Podobne odczucia mieli również moi uczniowie. We wszystkich dominuje angielski humor. Na przykład w skeczu *Mister Universum* jury wybiera spośród trzech mężczyzn tego najwspanialszego. Panowie kolejno prezentują się. Pierwszy z kandydatów opowiada o swym pasjonującym zajęciu – czysz-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

²⁾ D. Case, K. Wilson (1995), *English Sketches*, Macmillan.

czeniu okien. Swą pasję, którą są okna, wyraża pisząc wiersze. Jeden z nich recytuje podczas prezentacji. Wielokrotnie powtarza słowo *windows* i z uczuciem podsumowuje swój stosunek do okien: „*windows, windows big and small, windows, windows, I love you all*”. Każdy z panów otrzymuje po jednym punkcie od pań zasiadających w jury. Na koniec okazuje się, że jurorki noszą ta same nazwiska, co kandydaci...

Skeczami można się bawić. Można je wykorzystać w takiej formie, w jakiej zostały napisane, można je dostosować do grupy uczniów, którzy będą je wystawiać lub zaczerpnąć z nich pomysł i napisać własne skecze. Moim uczniom spodobało się wystawianie skeczy. Złapali „bakcyła” i na koniec roku przygotowali swój własny skecz, który podaję poniżej. Skecz napisała jedna z uczennic klasy I gimnazjum. Ona była również reżyserem przedstawienia. Moją rolą było podpowiadanie, które słowo wybrać, gdy Kasia miała wątpliwości oraz ogólne sprawdzenie poprawności językowej całości. Aktorzy dobrali się sami i przygotowali rekwizyty. Ja pomogłam im tylko opanować wymowę nowych słówek. Z efektu jestem zadowolona i wiem, że to nie koniec zabawy – po wakacjach wrócimy do skeczy w języku angielskim.



Geography Lesson

Characters: Class 1 a, Mrs. Worm – geography teacher,

Patrick Fool, Mark, Henry, Caroline – students

The teacher – Mrs Worm comes into the classroom. Everybody's throwing paper planes. On the board there is Mrs Worm's caricature.

Mrs Worm: Who drew this? WHO? No one?

Ok, Mark, clean the board.

Mark: Yes, Mrs. Worm.

Mrs Worm opens the register.

Mrs Worm: Twelfth, twenty-fifth, third, eleventh, no, no, no... First... Who's got number twenty? It's my unlucky number. It always brings me bad luck...

Patrick Fool gets up.

Mrs Worm: Oh, it's you, Fool?

Patrick: Yes, Mrs. Worm. Alas, yes...

Mrs Worm: Yes...

She smiles at Patrick. He smiles too.

Mrs Worm: To the board! NOW!!!

Patrick: But I'm not prepared and I want to use my privilege.

Mrs Worm: What?! Give me a break! Your privilege! Oh, that was good! Oh, Fool...

She laughs.

Patrick: But one of the school regulations says...

Mrs Worm interrupts.

Mrs Worm: I'm sure that my very good friend won't resent. You know who I'm talking about now?

Class: About our schoolmistress!

Mrs Worm: Good kids! I see I've taught you something. Ok, Fool, write.

Patrick: Let's rock and roll!

Mrs Worm: Germany, Finland, Croatia, Poland, France...

Patrick: Oh, man!

Mrs Worm: Italy, Spain, and... maybe... Sweden.

Patrick looks at the class. He begs for help.

Mrs Worm: Now, write the capital cities of these countries.

Patrick writes: Berlin, Helsinki, Venezuela, nothing, Paris, Vatican, Corrida and he draws a snowman.

Mrs Worm: Ok, let's see... the first – Ok, the second too, third and fourth – no comment, the next one is good, sixth and seventh... Ok. I won't ask why Corrida, and... a snowman?

Patrick: Yes, a snowman.

Mrs Worm: Am... Err... I'll only say that this is wrong.

Patrick: So? What did I get?

Mrs Worm: Wait a minute! In my lessons, even if I'm going to fail you, you must work to deserve it.

Patrick: But I drew a beautiful snowman!

Mrs Worm: Oh, so you're this very talented person who drew my caricature on the board?!

Patrick: What?! Me? No, no, no!

Mrs Worm: Ok. What do you know about ... Finland?

Patrick: Am... 'The Rasmus' group is from Finland!

Class screams 'In the Shadows'. Mrs. Worm laughs.

Mrs Worm: I'm sorry, but this is not a music lesson. Patrick? And what about Poland?

Patrick: About Poland? Well,... it is... It's a small country in the Antarctic, right?

Mrs Worm: Hey, asking questions is my job here!

Students, who knows something about Poland?

Caroline: It's a small village in Istanbul!

Mrs Worm: Great, Caroline! You are very close!

Henry: I know! Me! Poland is a small country in Central Europe. Its capital city is Warsaw, the population – 38.6 mln people, the area – 312,685 km²...

Mrs Worm: Ok, Henry, that's enough. You see, Patrick? You should know this. But now you can sit down.

Patrick: Have I worked enough to fail?

Mrs Worm: Yes, you have.

Patrick sits with a triumphant expression on his face. Class screams his name.

Mrs Worm: Class! Quiet! Today's subject is 'Europe'. I'll start by telling you that our country, Great Britain...

Class: What? We live in Great Britain? Oh, cool!

Mrs Worm: Our country lies in Europe. Did anyone know about it?

Henry puts up his hand.

Mrs Worm: Anyone else?

Mark: I thought so, too!

Mrs Worm: Oh, Mark, I didn't expect that from you! Now, a hard question. Who knows:

what is the most important European institution?

Caroline: The most?

Mrs Worm: Yes, the most.

Caroline: The most of all?

Mrs Worm: Yes!

Caroline: The most of most important?

Mrs Worm: Yes!!!

Caroline: Oh, so I don't know...

Mrs Worm: Ok. I'll tell you: the European Union.

Class: AAA... Yes... Right...

Mrs Worm: And who knows the European hymn? It's something like this...

She sings.

Patrick: Ann's got that ring in her mobile phone!

Mrs Worm: Right... Ok. We're finishing our lesson now. Write: 'Homework'.

Class: Nooo!

Mrs Worm: Yees!!! 'Write something – for you – anything – about Europe, or the European Union'.

Henry: Can I write about both of them?

Mrs Worm: No!

Mark (to Patrick): I'll write about UEFA!

Mrs Worm: But don't write half of a page about Manchester United!

Mark: Ok... I'll write a whole page!

Mrs Worm wants to stop him, but the bell rings. The students run out of the classroom.

(lipiec 2005)

Anna Florczak, Karolina Skoczylas¹

Międzybórz

Święta wielkanocne w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce

Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności

Poniższy cykl lekcji ułatwił nam zaznajomienie naszych uczniów z polskim noblistą Władysławem Stanisławem Reymontem – jed-

nym z patronów naszej szkoły – i zrealizowanie następujących treści ścieżek edukacyjnych:

1. Edukacja europejska: Polska w Europie.

¹⁾ Anna Florczak jest nauczycielką-bibliotekarzem a Karolina Skoczylas nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum Samorządowym im. Polskich Noblistów w Międzybórz. Brały udział w naszym konkursie 2004: *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

2. Edukacja czytelnicza i medialna:
 - ▶ Drogi, formy i kanały komunikowania się ludzi, funkcje komunikatów – psychologiczne podstawy komunikowania się ludzi.
 - ▶ Formy komunikatów medialnych: słownych, pisemnych, obrazowych, dźwiękowych, filmowych i multimedialnych.
 - ▶ Media jako środki poznania historii i współczesności: komunikaty informacyjne i perswazyjne.
 - ▶ Podstawy projektowania i wykonywania różnych form komunikatów medialnych.
3. Edukacja regionalna: Elementy dziejów kultury regionalnej, regionalne tradycje, obyczaje i zwyczaje, muzyka.

Cele operacyjne lekcji były następujące – uczniowie:

- ▶ rozszerzają słownictwo do tematu *święta wielkanocne – Ostern*,
- ▶ lepiej poznają tradycje i obrzędy wielkanocne w krajach niemieckojęzycznych na podstawie autentycznych tekstów zamieszczonych w niemieckim magazynie młodzieżowym *Juma* (1/04),
- ▶ ćwiczą umiejętność wyszukiwania informacji w tekście,
- ▶ czytają wiersze do tematu *Ostern* i próbują własnych sił jako poeci,
- ▶ ustalają główne wytyczne pracy reportera,
- ▶ przygotowują się do samodzielnego przeprowadzenia wywiadu,
- ▶ przeprowadzają wywiad z kolegami z klasy na temat: *Wie feierst du Ostern?* na podstawie fragmentu *Chłopów Wł.* St. Reymonta,
- ▶ znają tradycje i obrzędy wielkanocne w Polsce,
- ▶ wskazują podobieństwa i różnice w obchodach świąt wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce.

Lekcje przeprowadziłyśmy w klasie drugiej gimnazjum, której uczniowie kontynuują naukę języka niemieckiego rozpoczętą w szkole podstawowej (piąty rok nauki).



Lekcja 1

Temat: *Ein Interview – was ist das?*

I. Faza wstępna: jako rozgrzewkę językową ucz-

niowie otrzymują kserokopie z ćwiczeniem mającym na celu przypomnienie słownictwa do tematu *Ostern*.

Übung 1.

Ergänze mit: Grünes, Opferlamm, faules Ei, Paprika, Osternest, Kirche, Wohnung, bemalt, Garten.

- a. Am Freitag vor Palmsonntag versteigert man in Graz ein Das Geld bekommt die
- b. Wer am Ostersonntag als letzter aufwacht, bekommt den Spitznamen
- c. Der Osterhase bringt viele Ostereier und Süßigkeiten mit. Er versteckt sie in der oder im
- d. Die Mutter backt für jeden einen Oster-eierbecher – ein aus Hefeteig.
- e. Man die Eier mit bunten Farben.
- f. Man klebt die Eier mit Papier, Sesam, , Chili oder Majoran.
- g. Am Gründonnerstag soll man etwas essen, sonst bleibt man dumm für den Rest des Jahres.

Po chwili uczniowie głośno odczytują uzupełnione zdania. Jeśli mają jakieś wątpliwości, wyjaśniamy je, po czym zaczynamy pracę z nowym materiałem. Tę część lekcji przeprowadza nauczycielka z biblioteki szkolnej.

Zaczyna od burzy mózgów do słowa *wywiad*. Uczniowie podają słowa, kojarzące im się z tym pojęciem, które zapisujemy na tablicy: *rozmowa, pytanie-odpowiedź, tajny wywiad, instytucja wywiadu, sztab wywiadu, nt. przebiegu choroby, kontrwywiad, szpiegostwo, zwiad, rekonesans, dialog, wymiana zdań...* Następnie wspólnie ustalamy te, które są najbardziej zbliżone do tematu i wybrany uczeń odczytuje pojęcie: „wywiad” ze *Słownika języka polskiego*²⁾: *To rozmowa dziennikarza z kimś, zwykle ze znaną osobistością, mająca na celu zebranie pewnych wiadomości lub zasięgnięcie opinii u tej osoby dotyczących jakiejś dziedziny, np. polityki, nauki, sztuki itp.; także ta rozmowa opublikowana w radiu, telewizji lub w prasie.*

Krótko uzupełniam informacje na temat wywiadu na podstawie książki *Sztuka pisania*³⁾.

²⁾ *Słownik języka polskiego*, T. 3: R-Z. (1999), Warszawa: PWN.

³⁾ Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K. (2003), *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego dla klas 1-3 gimnazjum*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 105-121.

Zwracam uwagę, iż prezentowane odpowiedzi rozmówcy muszą być przedstawiane obiektywnie. Przygotowując wywiad do opublikowania należy opracować wypowiedzi rozmówcy, nie zmieniając ich znaczenia. Następnie przedstawiam uczniom foliogram zawierający budowę wywiadu, który krótko omawiam.

BUDOWA WYWIADU:

- ▶ Tytuł wywiadu zawierający temat rozmowy.
- ▶ Krótka nota wprowadzająca, tj. krótka prezentacja osoby, z którą jest przeprowadzany wywiad.
- ▶ Wypowiedź dziennikarza bezpośrednio rozpoczynająca wywiad, będąca wprowadzeniem w zapowiedziany w tytule temat (dziennikarzowi jest więc potrzebny duży zasób informacji na dany temat) i prowokująca do wypowiedzi rozmówcy.
- ▶ Wypowiedź rozmówcy.
- ▶ Kolejne pytania dziennikarza. Dobrze jeśli nawiązują do poprzedniej wypowiedzi i skłaniają do kolejnych odpowiedzi.

Uczniowie otrzymują kilka egzemplarzy czasopisma młodzieżowego, np. *Filipinki* i wyszukują w nim przykładowe wywiady, zwracając uwagę na ich budowę. W ten sposób zachęcamy ich do czytania czasopism młodzieżowych i jednocześnie ilustrujemy budowę wywiadu przedstawioną na foliogramie. Uczniowie w wyszukanych wywiadach odszukują poszczególne jego części, zgodnie z tymi podanymi na foliogramie.

Faza ćwiczeniowa: Informujemy uczniów, że na kolejnej lekcji ich zadaniem będzie przeprowadzenie wywiadu z Władysławem Stanisławem Reymontem na temat świąt wielkanocnych. Uczniowie opracowują przykładową listę pytań i schemat wywiadu według wcześniej poznanych wytycznych:

- ▶ Guten Tag./ Hallo.
- ▶ Wir heißen Wir kommen aus der Schule in Deutschland. Wir machen ein Interview zum Thema Ostern für unsere Schulzeitung. Wir haben Ihr Buch „Chłopi“ gelesen. Wir möchten Ihnen ein paar Fragen stellen.
- ▶ Sind Ostern in Polen traditionell geregelt?

- ▶ Wie feiert man Ostern? Bemalt man die Oster-eier? Schmückt man das Haus? Geht man zu dieser Zeit in die Kirche?
- ▶ Was isst man am Karfreitag?
- ▶ Wie feiert man Ostern am Ostermontag?
- ▶ Wie finden Sie Ostern?
- ▶ Herzlichen Dank für das Gespräch. Auf Wiedersehen./ Wir danken Ihnen herzlich für das Gespräch. Tschüs./ Danke. Auf Wiedersehen.

Podsumowanie zajęć: Podsumowaniem lekcji są wytyczne do przeprowadzania dialogu, podane tym razem w języku niemieckim. Dobrze jest przygotować je na foliogramie. Odczytujemy je głośno po niemiecku i jeszcze raz króciutko omawiamy po polsku. Następnie uczniowie zapisują je do zeszytów.

Interviewtechniken:

- ▶ Fasse dich kurz.
- ▶ Stell dich vor.
- ▶ Bereite dich kurz vor. Verwende einen Fragenkatalog oder Stichwörter.
- ▶ Sieh deinen Gesprächspartner an.
- ▶ Lies die Fragen nicht ab.
- ▶ Mache deutliche Pausen zwischen den Fragen.
- ▶ Bedanke dich für das Gespräch.

Zadanie domowe: Jako zadanie domowe uczniowie otrzymują do przeczytania specjalnie w tym celu zmieniony przez nas fragment książki *Chłopi*⁴⁾. Następnie dzielę klasę na grupy 3-4 osobowe. Należy zwrócić uwagę, by każda grupa składała się z uczniów o zróżnicowanej znajomości języka. W każdej grupie wyznaczam osobę grającą rolę Reymonta. Dobrze, aby był to uczeń dość dobrze znający język niemiecki. Pozostali uczniowie będą odgrywali role dziennikarzy. Proszę uczniów, aby przygotowali się do przeprowadzenia na kolejnej lekcji wywiadu z Reymontem. Uczniowie mogą pomyśleć nad ucharakteryzowaniem się na reporterów i „Reymontów”. Mogą też przynieść mikrofony, notatniki itp. Uczeń grający rolę Reymonta może przygotować sobie przykładowe odpowiedzi na pytania.

⁴⁾ Reymont Wł. St. (2000), *Chłopi*, Kraków: Wyd. Zielona Sowa, s. 354-375.

KSEROKOPIA FRAGMENTU KSIĄŻKI „CHŁOPI” Wł. Reymonta

A wszędy był rajwach, pośpieszna robota, przekrzyki między chałupami, chmary dzieciaków i czerwieniejących po sadach kobiet.

Sienie i izby stały na przestrzał wywarte, po płotach suszyli, wietrzyli po sadach pościele, ściany bielono tu i owdzie, psy wojnę czyniły ze świniami bobrującymi po rowach, a kajś znów krowy wynosiły rogate łby zza ogrodzeń, porykując tęskliwie.

A wczesnym rankiem, na samym świtaniu, Józka, choć śpioch był największy, pierwsza się zerwała z łózka przypominając jazdę po zakupy i biegnąc budzić chłopaków, żeby konie szykowali, a nawet potem hardo się postawiła, kiej Hanka przykazała Pietrkowi założyć do wozu gniadą.

– Ja w deskach i ślepą kobyłą nie pojedę! – wrzeszczała z płaczem – Cóżem to dziadówka, by mnie w gnojnicach wozili? Wiedzą przeciek w mieście, czyjam córka! Ociec by nigdy na to nie pozwolił...

Narobiła tyle piekła, że postawiła na swoim i wyjechała bryką i parą koni, z parobkiem na przednim siedzeniu, jak to gospodynie zazwyczaj jeździły.

– A czerwonego kup, a złocistego i jakie ino będą papiery! – wołał za nią Witek z ogródka, gdzie już równo ze świtaniami rozbijał na zagonikach pecyny i spulchniał ziemię, gdyż Hanka jeszcze dzisiaj zamierzała tam posiać rozsądę. A gdy gospodyni dłużej się nie pokazywała z chałupy, leciał na drogę i z drugimi chłopakami grzechotał pod płotami, że to od rana dzwony umilkły, jak to było we zwyczaju w kuźden Wielki Czwartek.

Nawet mało która posłała na mszę, odpowiadając się dzisiaj bez grania i dzwonięcia.

Szła już bowiem ostatnia pora, bych się zabierać do porządków świątecznych, a głównie do wypieku chlebów i zaczyniania na placki a owe wymyślne kukielki, toteż prawie w każdej chałupie okna i drzwi stały szczelnie poprzywierane, by ciast nie zaziębić, buzowały się ognie, a z kominów były dymy w pochmurzone niebo.

A wszędzie szło to samo: u młynarza, u organistów, na plebanii, u gospodarzy czy komorników, bo żeby najbardziej i choćby na bóg albo za ostatnią ćwiartkę, a musiały sobie narządzić jakie takie święcone, żebych chociaż raz w rok, na Wielkanoc, podjeść se do woli mięsiwa i onych smakowitych różności.

Że zaś nie wszędzie mieli szbaśniki do wypieku, to w sadach między chałupami gęsto krążyły dzieuchy z naręczami szczap, a niekiedy ukazywały się nad stawem kobiety umączone i kieby na procesji owe feretrony, ostrożnie dźwigające wielgachne stolnice i niecki pełne placków, ponakrywanych poduszkami.

Nawet w kościele szła robota: parobek księży zwoził z lasu świerczaki, a organista współ z Rochem i Jambrozym jął przystrajać grób Pana Jezusowy.

A nazajutrz, w piątek, robota się jeszcze wzmogła tak bardzo, że nawet mało kto dojrzał organistowego Jasia, którego z klas na święta przyjechał i spacerował po wsi w okna jeno zaglądając, gdyż ani sposobu zajrzeć było do kogo, ni z kim pogadać.

Jakże, ani wleźć do chałupy, bo wszędzie przejścia i nawet sady stały zawalone szafami a sprzętem przeróżnym, że to izby bielili dzisiaj na gwałt, szorowali podłogi,

a przed domami myli do czysta obrazy, powystawiane pod ścianą.

Wszędy zaś taki gwałt panował i krętanina, że w dyrdy biegali poganiając się jeszcze do pośpiechu i wrzawę czyniąc coraz większą, dzieci nawet pędząc do zgumywania błota w obejsiach i żółtym piaskiem opłotków.

A że wedle starego obyczaju od piątku rana aż do niedzieli nie godziło się jeść ciepłej warzy, więc głodowali ździebko na chwałę Pańską poprzestając na suchym chlebie i ziemniakach pieczonych.

Juści, iż przez te dni lakusieńko kaj indziej działo się i u Borynów, tyle jeno różnie, że więcej rąk i z groszem skrzybot mniejszy, to i rychlej pokończyli przygotowania.

W piątek, już o samym zmierzchu, Hanka wespół z Pietrkim skończyła bielienie izb i chałupy, więc zaczęła się śpieszenie myć i przyoganiać do kościoła, bo już szły drugie kobity na złożenie do grobu Ciała Jezusowego.

Na kominie huczały duże ognie i w grapie, którą dwojgu ciężko było podjąć, gotowała się cała świńska noga, wczoraj przywędzona, w mniejszym zaś saganie kielbasy parkotały, że po izbie chodziły takie wierzące w nozdrzach smaki, aż Witek strugając cosik wpośród dzieci, raz po raz nosem pociągał i wdychał.

A pod kominem, w samym świetle ognia, siedziały zgodnie Jagna z Józką, zajęte pilnie kraszeniem jajek, a każda swoje z osobna chroniła i kryjomo, aby się barzej wysadzić. Jagusia najpierw myła w ciepłej wodzie i wytarte do sucha dopiero znaczyła w różności roztopionym woskiem, a potem wpuszczała we wrzątek bełkocący we trzech garnuszkach, w których je kolejno zanurzała. Żmudna była robota, bo wosk miejścami nie chciał trzymać albo jajka w rękach się gnietły lub pękały przy gotowaniu, ale w końcu naczyniły ich przeszło pół kopy i nuż dopiero okazywać sobie i przechwalać się piękniej kraszonymi.

Kaj się ta było Jójce mierzyć z Jagusią! Pokazywała swoje, w piórkach żytnich i cebulowych gotowane, żółciuchne, białymi figlasami ukraszone i tak galante, jak mało która by potrafiła, ale ujrawszy Jagusine, głębię ozwała z podziwu i markotność ją chwyciła. Jakże, to aż mieniło się w oczach, czerwone były, żółte, fiołkowe i jak Inowe kwiatuszki niebieskie, a widać było na nich takie rzeczy, że prosto nie do uwierzenia: koguty piejące na płocie, gąski na drugim syczały na maciory, uwalone w błocie: gdzie znów stado gołębi białych nad polami czerwonymi, a na inszych wzory takie cudeńka, kiej na szybach, gdy zamróz je lodem potrząsie.

Sobota zaś przyszła całkiem ciepła i mgłami rzadkimi otulona, ale tak jakoś weselnie było na świecie, że naród, chociaż po ciężkiej pracy wczorajszej, żwawo się podnosił do nowych utrudzeń i turbacji.

A przed kościołem wnet się zatrzęsło od przekrzyków i biegów, bo jak to było we zwyczaju odwiecznym, w każdą Wielką Sobotę zebrali się zaraz rankiem chować żur i grzebać śledzia, jako tych najgorszych trapieli przez Wielki Post. Nie było parobków ni starszych, to zmówiły się na to same chłopaki, jeno z Jaskiem Przewrotnym na czele, porwali gdzieś wielki gamek z żurem, do którego jeszcze dołożyli różnych paskudności.

Witek dał się namówić i poniósł gamek na plecach w siatce od serów, drugi zaś chłopak włókł pobok na postrońku śledzia, wystruganego z drzewa. Żur ze śledziem szły w parze przodem, a za nimi całą hurmą reszta, grzechocząc, kołatając a wrzeszcząc, co ino gardzieli starczyło. Jasio wiodł

wszystkich, bo chociaż głupawy był i niemrawa, ale do psich figłów głowę miał i sprawność. Obeszli w procesji cały staw i koło kościoła skręcali już na topolową drogę, kaj się to miał odbyć pochówek, gdy wtem Jasiek wałnął łopatą w gamek, że rozleciał się w kawałki, a żur z onymi różnościami polał się po Witku.

Hanka z Jagusią i Dominikową, choć nie mówiły prawie z sobą, ustawiły pod szczytowym oknem, wpodłe Borynowego łózka, duży stół, nakryty cieniušką białą płachtą, której wręby oblepiła Jagusia szerokim pasem czerwonych wystrzyganek. Na środku, z kraja od okna, postawili wysoką Pasyjkę, przybraną papierowymi kwiatami, a przed nią na wywróconej donicy baranka z masła, tak zmyślnie przez Jagnę uczynionego, że kiej żywy się wdział: oczy miał ze ziam różańcowych wlepione, a ogon, uszy, kopytka i chorągiewkę z czerwonej, postrzępionej wełny. Dopiero zaś pierwszym kołem legły chleby pytlowe i kołaczce pszenne z masłem zagniatane i na mleku, po nich następowały placki żółciuchne, a rodzynkami kieby tymi gwoździami gęsto ponabijane: były i mniejsze, Józine i dzieci, były i takie specjały z serem, i drugie jajeczne cukrem posypane i tym maczkiem słodziuskim, a na ostatku postawili wielką michę ze zwojem kiełbas, ubranych jajkami obłupanymi, a na brytfance całą świńską nogę i galanty karwas głowizny, wszystko zaś poumierane jajkami kraszonymi, czekając jeszcze na Witka, by ponatykać zielonej borowiny i tymi zajęczkami wąsami opleść stół cały.

A tyle co skończyły, sąsiadki jęły z wolna znosić swoje na miskach, niecułkach a donicach i ustawiać je na ławie pobok stołu, gdyż ino w kilku chałupach co przedniejszych gospodarzy zbierać się ze święconym ksiądz nakazywał, że mu to czasu brakowało choździć po wszystkich.

Lipce miał najbliżej, to święcić na ostatku, nieraz już o samym zmierzchu.

Porozchodżyły się bez dłuższej pogwary, by zdążyć jeszcze do kościoła na uroczystość poświęcenia ognia i wody, zalewając przedtem ogniska w chałupach, by je znowu rozniecić tym młodym, poświęconym ogniem.

Wkrótce zaturkotały pierwsze wozy zajężdżając przed cmentarz i ludzie z dalszych wsi nadchodząc poczęli gromadami, z chałup lipcekich też raz po raz wychodzono do kościoła, bo często z wywieranych drzwi padała w noc struga światła topiąc się w omroczałym stawie, i tupoty a przyciszone pogwary mrowiły się w ciepłym i omglonym powietrzu. Pozdrawiali się na drogach, nie dojrawszy w nocy, i niby ta rzeka, wzbierająca z wolna a bezustannie, ciągnęli na rezurekcję.

Ledwie co się przepchała do swojego miejsca, kiej proboszcz wyszedł z nabożeństwem, i wraz też jęły się z gęstwy rwać głośnie wzdychy i te ręce szeroko rozwodzone. Klękali komie cisnąc się coraz barzej, że wnet cały naród był na kolanach, ramię przy ramieniu, dusza przy duszy, jako to pole nasadzone głowami, że ino w tym rozkołysanym ździebko, człowieczym łanie oczy się mrowiły, połyskliwie kiej motyle niesąc się ku ołtarzowi wielkiemu, na figurę Jezusa zmartwychwstałego, którego stojał nagi, skrwawiony, ranami pokryty i w płaszcz czerwony jeno przyodziany z chorągiewką w rękę.

Szczęściem, co dobrodziej w tę porę rozpoczął kazanie i rumor się czynił w kościele, gdyż powstawali z klęczek, cisnąc się jeszcze barzej ku ambonie i zadzierając głowy w górę, ku księdzu, którego o Męce Pańskiej powiadał i o tym, jak go to paskudne Żydowiny ukrzyżowały, że to świat przeszedł zbawić, że sprawiedliwość chciał dawać po-

krzywdzonym, że za biedotą się upomniał. Tak rzewliwie owe krzywdy Pańskie na oczy przywodził, jakże się gorąco robiło i niejedna pięść chłopka zwieriała się na odemstę, a babi naród w głos szlochał czyniąc sprawę wedle nosów.

Obchodzili kościół we środku, a wolniuško, noga za nogą, cisnąc się w strasznej ciasnocie i śpiewając z całej mocy, a organy wciąż grały, a dzwony bezustannie biły...

Alleluja! Alleluja! Alleluja! Huczał kościół, aż mury się trzęsły, śpiewały serca wszystkie i gardziele, a te głosy płomienne i ogniem nabrzmiałe niby żar-ptaki rwały się z krzykiem wesela ogromnym, kołowały pod sklepieniami, kiejby poślepte w upale, i w noc włośnianą płynęły, na słońca się gdziesik niesły, we wszystek świat, kaj jeno uniesieniem dusze człowiecze sięgają...

Prawie przed północnym skończyło się nabożeństwo i ludzie jęli się śpieszno na świat wywalać.

Nazajutrz bardzo późno obudziły się Lipce.

Dzień się już rozwierał kiej to modre oko, jesczecz bielmem śpiku zasnutę, ale już widne do cna i połyskujące, a wieś spała w najlepsze.

Nie kwapili się zrywać z bartogów, choć dzień ci to szedł Pańskiego Zmartwychwstania. Słońce wyniosło się zamo od wschodu i zagrało w stawach a rosach, i płynęło po bladym, wysokim niebie, jakby śpiewając wszemu światu ciepłem a światłością: Alleluja!

Hej! Wesoły dzień nastał! Chrystus nam zmartwychwstał! Alleluja!

Zmartwychwstał On, umęczon i lutą złością zabit! Powstał ci znowu w żywe, z ciemności, z mrozów, z pluch się wyniósł Najmilszy! Śmierci srogiej się wydarł, zmógł niezmożone ku człowiekowemu szczęściu i oto w ten czas wiośniany, w tę porę rodną unosi się nad ziemiami, w tym słońcu przenaświetszym utajony, i rozsiewa wokół wesele, budzi omdlałe, ożywia martwe, wznosi przygięte, jałowe zapładnia,

Alleluja! Alleluja! Alleluja!.....

Wedle zwyczaju nie rozpalono ognia w kominie, kontentując się zimnym święconym. Właśnie je była Hanka przynosiła z ojcowej izby, rozdzielając po talerzach, że każdemu po równo wypadło po kawale kiełbasy, szynki, sera, chleba, jajek i placka słodkiego.

I pojadali z wolna, w cichości smakując święconego, że to bez tyle tygodni niezgorzej się wypościli. Kiełbasy czujne były, czosnkiem dobrze przyprawione, gdyż po izbie roznieśli się zapachy, jaże psy się wierzciły między ludźmi skamlając żałośnie.

Żas nazajutrz, w świąteczny poniedziałek, dzień się podnosił jeszcze jaśniejszy, barzej jeno skąpany w rosach i modrawych omgleniach, ale i barzej rozświetlony i jakiś zgoła weselszy.

Chłopaki już latały z sikawkami, sprawiając sobie śmigus, albo przyczajone za drzewami nad stawem, lały nie tylko przechodzących, ale każdego, kto ino na próg wyjrzał, że już nawet ściany były pomoczone i kałuże siwiły się pod domami.

Zawrzały wszystkie drogi i obejsčia, wrzaski, śmiechy, przegony narastały coraz barzej, bo i dzieuchy żyły się niezgorzej, lejąc się między sobą i ganiając po sadach, że zaś ich dużo było i dorosłych, to wnet dały radę chłopakom rozganiając ich na wszystkie strony, a tak się rozwawolili, że nawet Jaśka Przewrotnego, którego się z sikawką od gaszenia pożarów zaczynał na Nastkę, dopadły Balcerkówny, wodą zlały i jeszcze do stawu zepchnęły na pośmiewisko...

Lekcja 2

Temat: *Interview mit Władysław Stanisław Reymont*

- I. **UWAGA** – Nauczyciel powinien tak zorganizować zajęcia, aby między lekcją, na której uczniowie poznają techniki wywiadu a lekcją, na której przeprowadzają wywiad, były co najmniej dwa dni odstępu, by uczniowie mogli przygotować się do zajęć.
- II. **Faza wstępna:** Przed rozpoczęciem lekcji ukryłam w klasie tyle pisanek z kolorowego brystolu, ilu uczniów liczy dana grupa. Po rozpoczęciu lekcji uczniowie szukają ukrytych pisanek. Kto znajdzie jedną pisanekę dla siebie, siada do swojej ławki, odczytuje pytanie zapisane na pisanke i przygotowuje na nie odpowiedź. Następnie każdy odczytuje pytanie ze swojej pisanek i udzieloną odpowiedź. Pytania dotyczą świąt wielkanocnych.

Praca z nowym materiałem: Daję uczniom kilka minut czasu na przygotowanie się oraz na powtórzenie pytań do przeprowadzenia wywiadu. Przypominam o notowaniu odpowiedzi rozmówców. Następnie uczniowie przeprowadzają wywiad. Nauczyciel przysłuchuje się pracy poszczególnych grup.

Faza ćwiczeniowa: Dziennikarze opracowują przeprowadzony przez siebie wywiad do opublikowania w gazecie szkolnej. „Reymont” służy pomocą. Nauczyciel podchodzi do każdej grupy i sprawdza poprawność gramatyczną, leksykalną i ortograficzną zapisywanych dialogów.

Można zaproponować uczniom, aby zapisane wywiady opracowali na komputerze, np. na lekcji informatyki. W ten sposób zrealizujemy korelację międzyprzedmiotową z języka niemieckiego i informatyki. Wywiady można wydrukować na kolorowych kartkach i wywiesić w gazetce ściiennej w klasie. Proponuję, aby po pewnym czasie nauczyciel zdyktował kartki z wywiadami i przekazał je uczniom do zamieszczenia w kronice klasowej. Najładniejszy wywiad można opublikować w gazetce szkolnej.

Wszystkie wywiady zostają ocenione. Przy ocenie biorę pod uwagę również stopień przygotowania się do wywiadu (notatniki, mikrofony itp.) oraz ucharakteryzowanie się na dziennikarzy lub „Reymonta”.

Podsumowanie lekcji: Jedna z grup odczytuje głośno przed całą klasą swój wywiad. Jeszcze raz analizujemy jego budowę.

Lekcja 3.

Temat: *Ostern in Deutschland und in Polen*

Faza wstępna: W podręczniku *Was ist los?*⁵⁾ dla klasy 1 gimnazjum znajdują się wiersze o świę-



⁵⁾ Krawczyk E., Kozubska M., Zastąpiło L. (2002). *Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, s. 68.

tach wielkanocnych. Przed lekcją wycinam z kolorowych kartek dwa razy tyle pisanek, ilu jest uczniów w klasie. Na jednym komplecie pisanek wypisuję wiersze z podręcznika.

Każdy uczeń losuje jedną pisankę z wierzchem. Proszę uczniów o przeczytanie i przetłumaczenie wylosowanego wiersza. Następnie

głośno odczytujemy po niemiecku wiersze oraz ich polskie tłumaczenia. Uczniowie otrzymują teraz ode mnie puste pisanki. Ich zadaniem jest ułożenie własnego wiersza o świętach wielkanocnych. Najładniejsze wiersze zostaną zamieszczone w gazetce szkolnej. Kto chce, może odczytać swój wiersz na forum klasy.

Umfrage

Wie feierst du Ostern?

Nicki, 17: Bei uns gibt es keine festen Bräuche. Ostersonntag fahren wir immer zu meiner Tante. Sie versteckt für mich und meinen Bruder Ostereier und kleine Geschenke. Ich finde, dass ich dafür zu alt bin und mein Bruder auch; aber meiner Tante macht das Spaß, also machen wir mit. Ansonsten ist das Osterwochenende ein ganz normales Wochenende für mich, an dem ich in die Disko gehe und Freunde treffe.

Katharina, 18: Ostern ist bei uns immer ganz traditionell geregelt. An Karfreitag gibt es Fisch und Ostersonntag gehen wir in die Kirche. Danach ist an der Kirche ein Fest, an dem meine Familie und ich immer teilnehmen. Außerdem färbe ich mit meinen Schwestern Ostereier, die wir am Ostersonntag verstecken.

Marc, 18: Mit Ostern habe ich nicht sehr viel zu tun. Meine Eltern sind aber streng gläubig und wollen deswegen Ostern immer feiern. Ihnen zuliebe gehe ich Samstagabend mit in die Kirche. Sonntags veranstalten wir immer ein ganz großes Osterfrühstück mit allen Verwandten. Den Rest der Zeit teile ich mir dann frei ein und mache, was mir gefällt.

Jana, 14: Bei uns zu Hause wird Ostern nicht streng traditionell gefeiert. Meine Geschwister und ich su-

chen nur am Ostersonntag Eier und kleine Geschenke, die unsere Eltern vorher versteckt haben. Dann essen wir noch zusammen, doch mehr machen wir nicht.

Miriam, 18: Wir legen viel Wert auf Tradition. Karfreitag gehen wir abends zusammen essen, natürlich Fisch. Ostersonntag gehen wir abends in die Messe. Tagsüber malen wir Eier bunt an und schmücken das Haus. Sonntags verstecke ich die bunten Eier für meine kleinen Geschwister. Die suchen die Eier dann auch ganz fleißig. Anschließend wird gefrühstückt. Mittags gehen wir immer spazieren. Meistens auf dem Friedhof, wo meine Oma liegt.

Anna, 17: Ostern verbringe ich meistens mit meinem Freund. Wir sind jetzt schon 3 Jahre zusammen. Seitdem versteckt er jedes Jahr an Ostern kleine Überraschungen für mich, die ich dann suchen muss.

Stefan, 13: Ich feiere Ostern immer mit meinen Eltern bei meiner Oma in der Eifel. Das ist nicht so traditionell mit Kirche und so. Wir malen nur Ostereier an, die dann versteckt werden. Ich muss sie suchen. Außerdem kocht meine Oma immer ganz lecker und wir essen am Ostersonntag zusammen.

Ariane, 16: Ostermontag gehe ich immer mit Freun-

den abends zum Rhein. Wir machen ein Lagerfeuer und grillen und feiern so Ostern. Mit Religion oder Glauben hat das nicht viel zu tun, aber das ist unsere Tradition.

Markus, 14: An Ostern gehen wir immer zum Osterfeuer und auch in die Kirche, aber dazu habe ich nie Lust. Deswegen hoffe ich, dass ich nächstes Jahr nicht mehr mit muss.

Johannes, 18: Ostern ist für mich ein ganz normales Wochenende. Da ich nicht getauft bin, feiere ich auch kein Ostern. Ich gehe mit Freunden weg und mache all das, was ich sonst auch tun würde.

Janina, 17: Ich gehe mit meinen Eltern am Ostersonntag immer morgens in die Kirche und danach gehen wir bei meiner Tante mittagessen. Dort ist dann auch schon die ganze Familie versammelt. Karfreitag essen wir statt Fleisch Fisch, aber sonst haben wir keine besonderen Traditionen.

Martin, 15: Ostern treffen wir uns immer mit der ganzen Familie. Viele kommen extra aus Polen, um mit uns Ostern zu feiern. Wir fahren ins Grüne, um dort Fußball zu spielen, natürlich nur die Männer. Die

Frauen bereiten in der Zeit zu Hause das Essen vor. Dann essen wir gemeinsam. Später sitzen wir noch zusammen und erzählen uns Geschichten.

Sabine, 17: Meine Eltern sind sehr gläubig, fast schon zu gläubig. An Gründonnerstag setzen wir uns abends mit der ganzen Familie zusammen und meine Mutter kocht richtig aufwändig. Karfreitag ist bei uns ganz streng geregelt. Da darf ich mich nicht mal mit Freunden treffen oder telefonieren. Samstagabend gehen wir in die Ostermesse und gucken uns danach das Osterfeuer an. Ostersonntag gehen wir noch mal in die Messe und feiern das Ende der Fastenzeit. Allerdings gibt es bei uns an Ostersonntag auch Ostereier, die meine Geschwister und ich suchen müssen.



Umfrage: Kristina Dörenburg
Illustration: ofczarek!

Następnie zbieram wszystkie pisanki z wierszami ułożonymi przez uczniów. Sprawdzone wiersze zostaną wydrukowane w gazetce szkolnej.

I. Praca z nowym materiałem: Rozdaję uczniom po jednym numerze niemieckojęzycznego magazynu młodzieżowego *Juma* (1/04)⁶⁾ oraz słowniki. Na stronie 17 magazynu jest ankieta: *Wie feierst du Ostern?*. Proszę, aby każdy z uczniów wybrał sobie trzy przykładowe wypowiedzi niemieckiej młodzieży i przeczytał je. Korzystając z gazetki umożliwiam uczniom zapoznanie się z tradycjami świąt wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych na podstawie autentycznych tekstów.

Faza ćwiczeniowa: Dzielę klasę na dwie grupy. Każda grupa otrzymuje ode mnie kartkę szarego papieru oraz pisaki. Zadaniem pierwszej grupy jest opracowanie w punktach, jak obchodzi się Wielkanoc w Niemczech. Druga grupa – również w punktach przedstawia, jak świętują Polacy.

Podsumowanie lekcji: Każda grupa przypina na tablicy swoją kartkę papieru i przedstawia efekty swojej pracy. Następnie proszę uczniów o narysowanie w zeszytach następującej tabeli:

**WIE FEIERT MAN OSTERN
IN DEUTSCHLAND UND IN POLEN?**

Lp.	Podobieństwa:	Lp.	Różnice:
1.	der Osterhase	1.	die Ostertaufe
2.	die Ostereier
...

Praca domowa: Jako podsumowanie tematu o świątach wielkanocnych rozdaję uczniom kserokopie ze słownictwem dotyczącym świąt. Zadaniem uczniów jest połączenie wyrażenia rzeczownikowych z odpowiednimi czasownikami, a następnie ułożenie zdań z trzema wybranymi zwrotami.

Verbinde:

zur Tante	färben
sich das Osterfeuer	legen
Ostern	erzählen
Freunde	fahren
in die Messe	angucken
Ostereier	treffen
ein Osterfrühstück	schmücken
Geschenke	feiern
viel Wert auf Tradition	gehen
das Haus	suchen
Geschichten	veranstalten

Bilde Sätze mit drei Wendungen!

Lekcje zainteresowały uczniów. Dużo się na nich nauczyli, byli aktywni. Przeprowadzanie wywiadów sprawiło im dużo zadowolenia. Dobrze się bawili odgrywając swoje role. Tekst z *Jumy* pozwolił im poznać poglądy, problemy i warunki życia niemieckiej młodzieży.

(listopad 2004)

⁶⁾ *JUMA das Jugendmagazin + Tipp das Lehrerbegleitheft zum Jugendmagazin JUMA, Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH & Co KG, Mönchengladbach 2004, s. 17.*

WARTO WIEDZIEĆ

Publikacje dla nauczycieli języków obcych wydawnictwa CODN

- ▶ Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie
- ▶ Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej – D. Chauvel, D. Champagne, C. Chauvel
- ▶ Język niemiecki w przedszkolu i szkole podstawowej – D. Chauvel, D. Champagne, C. Chauvel
- ▶ Singing Class – J. Zarańska
- ▶ Czego Janek się nauczy... przewodnik metodyczny – B. Głowacka
- ▶ Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat
- ▶ Europejskie portfolio językowe dla dorosłych



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Małgorzata Szymańska¹⁾
Opole

Próba uwrażliwienia językowego

Dziewięć lat pracy w szkole pokazało mi, jak złożonymi procesami są nauczanie i uczenie się języka obcego. Sprawdziłam mnóstwo prac pisemnych, w których natknęłam się na rozmaite błędy i niedoskonałości nie zawsze wynikające z braku należytej wiedzy. Niektóre z nich uwiadcniają, że uczniowie nie są świadomi istnienia pewnych zawichości językowych.

W tym artykule pragnę skupić uwagę na aspekcie frazeologicznym. Doszłam bowiem do wniosku, że uczniowie (zwłaszcza w początkowym okresie nauki języka) piszą swoje pierwsze angielskie teksty pełne polonizmów. Postanowiłam więc pokazać im faktycznie istniejące podobieństwa i różnice w tej sferze obu języków.

Lekcję w pierwszej klasie liceum ogólnokształcącego rozpoczęłam od wskazania tego, co wspólne, aby przybliżyć język angielski polskim uczniom. Zaopatrzona w *Polsko-angielski słownik frazeologiczny* profesora Piotra Kakietka, wybrałam kilkanaście zwrotów, które można często spotkać w codziennych sytuacjach komunikacji werbalnej. Dla czternastu osób w grupie przygotowałam siedem karteczek – po jednej na parę. Uczniowie mieli za zadanie zrozumieć z kontekstu sens wyróżnionych drukiem zwrotów. Do dyspozycji były słowniki dwujęzyczne. Jak wiadomo przy pełnym zaangażowaniu w proces myślenia i kojarzenia lepiej zapamiętujemy nowe treści.

▶ Przykładowy zestaw zwrotów na karteczce:
When Monica returned from Mexico, she was **bombarded with questions** by all her friends.

She is a very famous actress now. Her name is **on everybody's lips**.

He lost his money in a very stupid way. Eventually, he became **as poor as a church mouse**.

She forgot him after he had gone away. You know, **out of sight, out of mind**.

▶ Wykorzystałam następujące zwroty:

near to sb's heart – bliski czyjemuś sercu

to bombard sb with questions – bombardować/zasypywać kogoś pytaniami

to take sb's side – brać czyjąś stronę/stawać po czyjejs stronie

to take sth to heart – brać/wziąć coś do serca

an ugly duckling – brzydkie kaczątko

to build on sand – budować na piasku

to be somebody – być kimś

to be a nobody – być nikim

to be a slave to sth – być niewolnikiem czegoś

to be on everybody's lips – być na ustach wszystkich

calf-love – cielęca miłość

a knife blow to the heart – cios (zadany) nożem w serce

written on water – coś jest pisane (palcem) na wodzie

sth speaks for itself – coś mówi samo za siebie

▶ Porównania:

(as) white as snow – biały jak śnieg

(as) black as coal – czarny jak węgiel

(as) silly as a goose – głupi jak gęś

(as) fat as a pig – gruby/tłusty jak świnia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. K. Gzowskiego w Opolu.

(as) old as the world itself – stary jak świat
(as) poor as a church mouse – biedny jak mysz kościelna
(as) proud as a peacock – dumny jak paw

► Przysłowia i powiedzenia:

No news is good news – Brak wiadomości to dobra wiadomość.

One hand washes the other – Ręka rękę myje.

Two heads are better than one – Co dwie głowy, to nie jedna.

One swallow does not make a spring – Jedna jaskółka nie czyni wiosny.

There is no smoke without fire – Nie ma dymu bez ognia.

Better late than never – Lepiej późno niż wcale.

Out of sight, out of mind – Co z oczu, to i z myśli.

Po zakończeniu powyższej części zadania uczniowie spisali na tablicy wszystkie zwroty, porównania i przysłowia, które krążyły w klasie na karteczkach.

Następnie poprosiłam, aby uczniowie w parach ułożyli dialogi z jak największą liczbą podanych wyrażen. Oto jeden z dialogów:

Jack: Why are you so sad?

John: You know. My brother has **bombarded me with some stupid questions.**

Jack: About what?

John: My new girlfriend. We **are on everybody's lips** now.

Jack: I know. She was his girlfriend six months ago. She may **be still near his heart.**

Your relationship with Eve may be like **a knife blow to the heart.**

John: I don't know. He is always **taking everything to heart.**

Jack: Don't worry! Remember that I always **take your side!**

Kiedy uczniowie podsumowali powyższe ćwiczenie, byli zaskoczeni faktem, iż „polskie myśli” mogą automatycznie przekładać się na angielski. Patrząc na słownik profesora Piotra Kakieta wyrażali zdumienie, że aż tyle wyrażen angielskich jest identycznych z polskimi i na odwrót. Należy przy tym dodać, iż wspomniany słownik obejmuje tylko takie zwroty i liczy sobie 168 stron.

Potem przyszedł czas na wykazanie, że pewne związki frazeologiczne są charakte-

rystyczne tylko dla jednego z wymienianych języków, na przykład:

flash in the pan – słomiany zapał

to be full of beans – tryskać energią

to take heart – nabrać odwagi

to pay in kind – zapłacić w naturze

to see red – stracić panowanie nad sobą

against time – z największym pośpiechem

► Porównania:

as white as a sheet – biały jak kreda

as flat as a pancake – płaski jak stół

as sharp as a needle – ostry jak nóż

as stiff as a poker – prosty jak świeca

as snug as a bug in a rug – jak u Pana Boga za piecem

► Przysłowia:

What is everybody's business is nobody's business. – Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.

Better are small fish than an empty dish. – Lepszy rydz niż nic.

Send a fool to the market (to France) and a fool will return again. – I w Paryżu nie zrobią owsa z ryżu.

A burnt child dreads the fire. – Kto się na gorącym sparzy, ten na zimne dmucha.

Make hay while the sun shines. – Kuj żelazo, póki gorące.

Aby uruchomić procesy kojarzeniowe uczniów rozdałam im karteczki z angielskimi zwrotami, porównaniami i przysłowiami. Na osobnych paskach papieru widniały ich polskie odpowiedniki. Uczniowie mieli w możliwie krótkim czasie odszukać i zestawić zwroty o tym samym znaczeniu w obu językach. Wykonanie zadania zabrało kilka minut. Jednakże słowniki okazały się nieodzowne.

Jako zadanie domowe uczniowie mieli napisać tekst w dowolnej formie (dialog, monolog) z zastosowaniem zwrotów typowych tylko dla języka angielskiego.

Gdy uczniowie znają podobieństwa, ale jednocześnie pamiętają o różnicach frazeologicznych, nabierają wrażliwości językowej. Zaczynają z większą starannością dobierać słowa. Mając na uwadze odmienność kulturową, w jakiej ewoluują poszczególne języki uczą się szacunku dla innych nacji, a przez dostrzeganie istnienia

identycznych związków frazeologicznych zauważają, ile nas wszystkich łączy jako ludzi.

Bibliografia

Kakietek P. (1993). *Polsko-angielski słownik frazeologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.

Stanisławski J. (1982). *Wielki słownik angielsko-polski i polsko-angielski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.

Fisiak J. (1993). *Słownik idiomów angielskich*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.

(grudzień 2004)

Emauela Fiksa¹⁾

Brzeg

Tropami prawidłowości w języku angielskim, czyli o użyteczności przymierza z matematyką

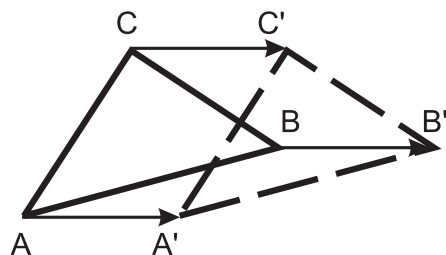
Istotnym komponentem nauki języka obcego jest nauka gramatyki tego języka. Nauka gramatyki jakiegoś języka jest, w największym skrócie, nauką zasad, według których jest zbudowany ów język, czy, innymi słowy, zasad, zgodnie z którymi funkcjonuje. Chciałabym tutaj zaproponować pewien sposób mówienia uczniom o tych prawidłowościach. Powinno w tym miejscu dodać, że jest to sposób, który stosuję w liceum ogólnokształcącym, biorąc pod uwagę „naukowe punkty odniesienia”, którymi dysponuje uczeń właśnie tego typu szkoły. Nie znaczy to jednak, że wykluczam możliwość korzystania z takich punktów odniesienia w przypadku uczniów innych typów szkół.

Myślę, że opisu występujących w języku prawidłowości warto szukać poza obrębem nauki o języku. Uważam, że należy odwołać się do takiego modelu, który najbardziej przekonująco przemówi do ucznia. Sądzę, że pomocna może tu być edukacja matematyczna, należąca do „naukowego wyposażenia” ucznia liceum. W moim odczuciu matematyka dostarcza wspólnych modeli czy, mówiąc językiem Noama Chomsky’ego, bardzo adekwatnego opisu wielu obecnych także w języku „struktur głębokich”.

▼ W matematyce istnieje pojęcie przekształcenia. Jednym z przekształceń jest przesunięcie (translacja) o wektor. Uznaję to pojęcie za bardzo użyteczne przy wyjaśnianiu zjawiska zgodności czasów oraz funkcjonowania mowy

zależnej.

W translacji o wektor każdy punkt przekształcanej figury przesuwa się o tę samą odległość w tym samym kierunku.



To samo dzieje się ze wszystkimi czasownikami w zdaniach podrzędnych, jeśli zdanie główne narzuca „cofnięcie o jeden czas”.

(1) I have been waiting for three hours and I am starving – mowa niezależna.

(2) He said that he had been waiting for three hours and was starving – mowa zależna.

Występujące w zdaniu (1) czasowniki uległy następującym przekształceniom:

have	am
↓	↓
had	was

▼ Czasami przeszkodą na drodze do nauczenia się jakichś struktur występujących w języku angielskim są przyzwyczajenia ukształtowane przez język polski. Jedną z takich struktur są zdania typu: *I never get up late*. Zdanie to, jak

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

wiadomo, brzmi w języku polskim: *Nigdy nie wstaję późno*. Stąd trudność. Uczniowie mają dość często kłopoty z budowaniem angielskich odpowiedników takich zdań, bo, wedle polskich kryteriów, brzmią one sztucznie. W takiej sytuacji można odwołać się do wiedzy zdobytej na lekcjach logiki matematycznej. Uczniowie dowiadują się tam, że zdanie i jego podwójne zaprzeczenie mają tę samą wartość logiczną.

$$\sim(\sim p) \Leftrightarrow p$$

Zatem *not* i *never* w jednym zdaniu „znosilyby się” (podobnie jak *not* i *nobody*, *not* i *nothing*, *not* i *nowhere*, a także *never* i *nobody* itd.).

Oczywiście trzeba liczyć się z pytaniem, dlaczego ta zasada nie odnosi się do języka polskiego. I pewnie należy na to odpowiedzieć, że po prostu w tym miejscu język angielski jest bardziej logiczny.

▼ Bardzo ciekawa wydaje mi się zasada rządząca budową angielskich zdań opisujących różnego rodzaju zależności. Należą do nich oczywiście zdania warunkowe i czasowe, ale także zdania typu: *im...tym...*, *bez względu na to, jak....* Jakaś czynność lub jakiś stan, czyli ogólnie – jakaś sytuacja, jest w takich zdaniach uzależniona od innej (w zdaniach warunkowych wystąpi *pod warunkiem*, że wystąpi tamta, w zdaniach czasowych wystąpi *wtedy*, kiedy tamta, w zdaniach typu: *im...tym...* będzie *wzrastać wprost lub odwrotnie proporcjonalnie* do tamtej, w zdaniach ostatniego typu – występuje „*anty – zależność*”, zależność negatywna).

Można zauważyć, że w każdym z tych zdań (o ile dotyczą przyszłości) czynność „niezależna” jest opisana w czasie Present, a czynność „zależna” w czasie Future i jest to prawidłowość posiadająca cechy żelaznej reguły.

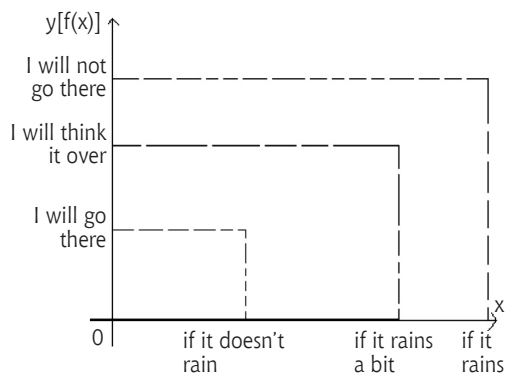
I WILL come if it DOESN'T rain.
 I WILL stay with you till your mum IS back.
 The sooner you COME, the better place you WILL get.
 I WILL walk with you no matter how far it IS.

Funkcja to jedno z podstawowych pojęć matematyki. Opisuje związek dwu wielkości. Jedna wielkość, zwana zmienną zależną, jest

uzależniona od drugiej, zwanej zmienną niezależną. Zdania, o których pisałam, opisują taki sam związek. Zatem można, jak sądzę, pokazać ich budowę w postaci schematu i takim schematem może być ogólny wzór na funkcję: $y=f(x)$, w którym y oznacza zmienną zależną, zaś x – zmienną niezależną.

Łatwiej jest poruszać się, mając schemat, zasadę, klucz, niż traktując każde zdanie jako osobny przypadek.

W kartezyjskim układzie współrzędnych, służącym do obrazowania przebiegu funkcji w postaci wykresu, można by „rozpisać” takie zdania w następujący sposób:



Oczywiście punktom na obu osiach nie odpowiadają realne wartości liczbowe, ale to nieważne, bo chodzi tylko o pokazanie zależności, systemu „uporządkowanych par”, w których element x jest zawsze zdaniem pozbawionym *will*. Wystarczy zatem zastanowić się, co zależy od czego, i już wiadomo, w którym zdaniu ma być *will* i w którym ma go nie być.

▼ Matematyczne kategorie okazują się użyteczne także wtedy, gdy trzeba wyjaśnić uczniom zasady budowy różnych wariantów zdań w czasie Present Perfect oraz różnicę między zdaniem w Present Perfect i zdaniem w Simple Past.

Różnicę między zdaniem z *for* i zdaniem z *since* ilustruję, posługując się pojęciami półprostej i punktu.

W zdaniach z *since* punkt jest znakiem życiowej sytuacji, która stała się początkiem jakiegoś stanu. *I have been here since I was ill*. Nieistotna jest rozciągłość w czasie tej sytuacji

(mojej choroby), istotna jest jej rola – punktu, od którego zaczyna swój „bieg” półprosta. SINCE

I was ill

W zdaniach z *for* półprosta obrazuje czas, który upłynął (i płynie nadal), towarzysząc wydarzeniom, o których mówimy (*We have met several times for the last few weeks.*) lub pokazując rozciągłość w czasie stanu, o którym mówimy (*I have been ill for over 2 weeks.*).

FOR over 2 weeks

Różnicę między zdaniami z *for* w czasie Simple Past i zdaniami z *for* w czasie Present Perfect ilustruję z kolei posługując się pojęciami półprostej i odcinka. Odcinek ma początek

i koniec, tak jak czas, w którym rozgrywają się czynności „opowiedziane” w Simple Past.

SIMPLE PAST

Półprosta ma początek, lecz nie ma końca, jest „jednostronnie nieskończona”, podobnie jak czas, w którym rozgrywają się czynności „opowiedziane” w Present Perfect (zaczął się i ciągle trwa).

PRESENT PERFECT

Takie oto, według mnie, korzyści płyną z odnoszenia się do matematycznej wiedzy uczniów na lekcjach języka angielskiego. Słuszność tego przekonania za każdym razem przy spotkaniu z każdym „nowym rocznikiem”, weryfikuje życie.

(grudzień 2004)

Danuta Paszak¹⁾

Mosty

Kształcenie umiejętności pisania krótkich form użytkowych

Umiejętnością pisania krótkich tekstów użytkowych nie tylko trzeba się wykazać na egzaminie maturalnym. To przede wszystkim umiejętność praktyczna, przydatna w codziennym życiu. Można ją ćwiczyć od pierwszych lekcji języka na każdym poziomie, dostosowując tylko przykładowe teksty do poziomu uczniów. Poniższe przykłady mogą zapełnić całą lekcję lub tylko jej część.



Pisanie notatki

Cel: umiejętność pisania notatki, przekazywanie określonych informacji. Użycie zwrotów i wyrażeń charakterystycznych dla omawianej formy wypowiedzi

Materiały: przykładowe notatki

Przebieg lekcji: Określenie celu notatki, analiza stylu i formy

Uczniowie otrzymują przykładowe notatki:

Julia,
Mum and Dad gone to see Uncle B.
Fresh cake for you in kitchen cupboard.
FEED CAT – 1/2 can Kitcat + fresh water.
Clean up room!
Back at 5.
See you,
Tom

Mary
Julia phoned.
Could you please ring a.s.a.p.
Peter

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

Tadek – Many thanks for the notes.
 Passed the exam. Let's celebrate this Sat.
 My treat.
 Call you later this week

Po ich przeczytaniu w zespołach grupują je w zależności od rodzaju przekazywanej informacji, wypisując użyte w notatkach zwroty i wyrażenia oraz rodzaje zdań i form gramatycznych, które posłużyły do przekazania informacji. Następnie umieszczają je w tabeli.

Prośba	Ostrzeżenie	Podziękowanie	Rodzaje zdań	Formy gramatyczne

Analiza zawartych informacji: uczniowie pracując w parach piszą polecenie na podstawie gotowej już notatki. Opisują sytuację oraz w formie polecenia wyszczególniają informacje, jakie należy przekazać. Następnie w parach wymieniają się przygotowanymi poleceniami oraz podejmują próbę napisania notatki używając podanych zwrotów i wyrażen. Po sprawdzeniu poprawności, logiczności i spójności porównują swoje notatki z przykładowymi.

Praca domowa: Napisz notatkę do koleżanki z kursu językowego, w której:

- ▲ wyjaśnisz, dlaczego musiałas wyjść wcześniej.
- ▲ napiszesz, kiedy wrócisz.



Pocztówka z wakacji

Cel: Umiejętność pisania pocztówki i przekazywania określonych informacji

Materiały: słowniki

Przebieg lekcji: nauczyciel przedstawia opis krótkiej formy wypowiedzi, nie podając jej nazwy:

Pisząc, rozpocznij nieformalnie, zakończ serdecznie, używaj równoważników zdań oraz

skróconych form, pisz krótko i zwięźle, stosuj styl potoczny.

Następnie uczniowie znając już cechy charakterystyczne tekstów pocztówkowych w pracy zespołowej gromadzą słownictwo i otrzymują zadanie podobne do maturalnego: *Jesteś na wakacjach. Napisz pocztówkę do koleżanki / kolegi:*

- ▲ napisz, gdzie mieszkasz,
- ▲ wspomnij, jaka jest pogoda
- ▲ opisz zachowanie mieszkańców,
- ▲ napisz, jak spędzasz czas.

W grupach przygotowują słownictwo potrzebne im do przekazania powyższych informacji

people

weather

activities

accommodation

Z listy podanych nagłówków i zakończeń wybierają te, których mogą użyć pisząc pocztówkę. Oto lista przykładowych zwrotów (uczniowie mogą ją sami rozszerzyć):

Dear Uncle Peter, Best regards, Hi, Love Fiona, See you, My dearest John, Take care, Yours faithfully, Dear Sir, Kisses, Your sincerely, My dear Helen.

Następnie otrzymują pocztówkę, w której mają zaznaczyć i poprawić błędy oraz stwierdzić, czy wszystkie informacje zostały przekazane zgodnie z poleceniem:

Dear Jenny,

How are you? I hope you're very well. Visiting Kenya was fantastic so far! The beaches are absolutely wonderfully. The sea is like glass and the white sand is as soft like powder. I've collected loads of shells already and yesterday I have ridden on an elephant. The local people are very friendly and almost every night we had the opportunity to watch traditional dancing. You 'd love Africa.

As soon as I will get back, I 'll phone you and tell you about it. Till then, take care.

Fiona

Warto też zwrócić ich uwagę na nieformalny styl, charakterystyczny dla formy wypowiedzi, jaką jest pocztówka. Może im w tym pomóc na przykład następujący tekst:

¹Dear Abigail and Jill / Abigail and Jill
I'm in Italy now and having a great time. ²The weather is exceptional for the time of year. / We've been so lucky – every day's been sunny and hot. I'm staying in a guest house near a beautiful town, Merano. ³The service is efficient and the staff are friendly. / It's nice here and everyone's really friendly. I can see the Alps from my window.

⁴I'm trying to stay in shape – hiking and swimming every day. / I am doing a range of activities every day, such as hiking and swimming. ⁵Wish you were here. / I would like it if you could be here with me. This evening I'm going out with Ricardo.

How are you? Did you enjoy the pyramids in Egypt?

⁶I am looking forward to hearing from you. / See you soon.

⁷Love / Yours sincerely,

XYZ

Zadanie domowe: Napisz pocztówkę zgodnie z treścią zadania egzaminacyjnego.

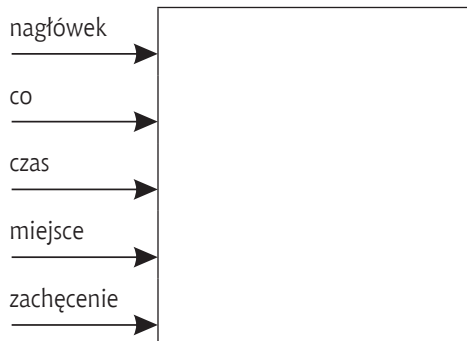


Zaproszenie na koncert

W związku ze zbliżającym się na przykład corocznym konkursem kolęd w językach obcych uczniowie redagują na lekcjach języka angielskiego, rosyjskiego i niemieckiego zaproszenia.

Cel: Umiejętność pisania zaproszenia oraz przekazywania określonych informacji

Przebieg lekcji: redagowanie zaproszenia – uczniowie pracują w grupach. Każda z nich otrzymuje schemat zaproszenia z wyodrębnionymi jego częściami:



Każda z grup proponuje nagłówek, który zachęci do przyścia na koncert, pamiętając o tym, że powinien być krótki i przyciągający

uwagę. Po wyborze najlepszego tytułu zespoły otrzymują listę określeń oraz jeden przyimek miejsca i czasu. W grupach dopasowują do niego określenia.

AT, IN, ON

Monday, August, winter, 1833, the afternoon, 28 September, the weekend, Friday evening, the last weekend, a quarter to ten, breakfast time, the 19th century, midnight, Christmas, Christmas day, the evening of 24 March, garden, the first floor, school, time

Po sprawdzeniu poprawności wykonanego zadania określamy czas i miejsce koncertu.

Ponownie w tych samych grupach uczniowie redagują zdania zachęcające do wzięcia udziału w imprezie szkolnej. Opracowują też końcową wersję zaproszenia. Mogą też wspólnie wykonać plakat, zapraszający na konkurs.

Praca domowa: Napisz zaproszenie na wieczór poezji miłosnej:

- ▲ poinformuj o planowanym wieczorze,
- ▲ podaj termin i miejsce imprezy,
- ▲ zachęć do udziału,
- ▲ poproś o punktualne przybycie.

Bibliografia:

Danuta Gryca, Joanna Sosnowska (2004), *Repetytorium z języka angielskiego*, OUP.
 Virginia Evans (2000), *Successful Writing*: Express Publishing
 Informator maturalny (2003) Kraków, Greg.

(lipiec 2005)

Jeden temat – dwie sprawności językowe Jak skutecznie łączyć czytanie z pisaniem na ćwiczeniach z praktycznej nauki języka niemieckiego

Prowadzę zajęcia z czytania i pisania w nauczycielskim kolegium językowym. Ponieważ uważam, iż pisanie powinno wynikać z nabytych przez słuchaczy pozostałych umiejętności i sprawności oraz pogłębiać je, staram się je łączyć pod względem tematycznym z czytaniem. Od pewnego czasu prowadzę zajęcia w formie bloków tematycznych. W semestrze jest ich około siedmiu. Są one zwykle powiązane ze sobą w ten sposób, by można było płynnie przejść z jednego zakresu tematycznego do kolejnego (zagadnienia z zakresu praca, zawód – *Arbeit, Beruf* – następują po tematyce dotyczącej szkoły, studiów). Pozwala to na zebranie nie tylko ogólnej wiedzy z danej dziedziny, ale także licznych szczegółów, które mogą okazać się ciekawe czy inspirujące do dalszej pracy. Dodatkowo uatrakcyjniam ćwiczenia zadaniami z zakresu leksyki, które oczywiście są spójne z podejmowanym tematem.

W swojej pracy korzystam z wielu źródeł (podręczniki, artykuły z czasopism, Internet²⁾). Niejednokrotnie polecam słuchaczom wyszukiwanie w Internecie materiałów pomocniczych do omawianych zagadnień. Czasem mają za zadanie odnalezienie konkretnego artykułu, który wcześniej wybieram, przeglądając propozycje poszczególnych stron. Niejednokrotnie również sami decydują, co z publikacji zamieszczonych w Internecie mogą zaprezentować na zajęciach dotyczących omawianej tematyki. Przygotowują ćwiczenia do tekstu, inspirują do dyskusji, poszukują powiązań z innymi tematami.



Strach – jak mogą przebiegać zajęcia z czytania i pisania

Jednym z tematów, który opracowałam korzystając m.in. z zasobów Internetu oraz materiałów podręcznikowych był *Strach – Angst*. Był on zarazem jednym z komponentów szerszej problematyki dotyczącej uczuć, realizowanej na kilku zajęciach. Tego samego dnia prowadziłam ćwiczenia z rozumienia tekstu czytanego i pisania. Tak zatem ułożyłam plan pracy na zajęciach, by temat został zrealizowany w ciągu czterech godzin lekcyjnych.



Artykuł prasowy i... – formy pracy na zajęciach z czytania

Punktem wyjścia do omówienia tego zagadnienia był artykuł *Ängste und Phobien*, który ukazał się w wersji on-line czasopisma *Stern* 24 września 2003. Z tekstem słuchacze zapoznali się w domu. Wyjaśnili również nieznanne im słownictwo, które pojawiło się w artykule.

Seele-Ängste und Phobien

15 Prozent aller Deutschen quälen sich mit krankhafter Angst

Angst ist nützlich. Wer vertraute Wege verlassen muss, hadert und wägt Risiko und Nutzen der möglichen Reaktionen gegeneinander ab. Die Angst steht der Abenteuerlust wie im Zweikampf gegenüber. Dessen Ergebnis weist den Weg: Flucht oder Kampf.

Bei manchen Menschen jedoch kommen Ängste auch in Situationen auf, die den meisten anderen

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 9 oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Białymstoku.

²⁾ Warto również pamiętać o tym, że w Internecie są zamieszczone materiały dotyczące nie tylko spraw bieżących. Jest też dostępne archiwum, w którym można znaleźć starsze teksty na interesujące nas tematy.

gänzlich unbedrohlich scheinen. Und das Duell in ihrem Kopf ist alles andere als fair. Die Angst überfällt sie unangemessen stark und lange, ist nahezu unkontrollierbar. Die Sinne werden überwältigt, noch ehe der Verstand in den Ring steigen kann. Statt Orientierung folgt Hilflosigkeit und schlimmstenfalls eine Panikattacke mit Schwindel und Übelkeit, Gliederzittern und Pulsrasen, die vielen Betroffenen wie ein Herzinfarkt vorkommt und sie Todesängste ausstehen lässt – auch wenn man inzwischen weiß, dass ein solcher Anfall den Körper nicht mehr belastet als ein schneller Sprint.

Die derart Geplagten leiden unter einer Angststörung – der häufigsten psychischen Erkrankung unserer Zeit. Allein in Deutschland quälen sich etwa 15 Prozent der 18– bis 65-Jährigen mit verschiedenen Ausformungen krankhafter Angst – mehr als sieben Millionen Frauen und Männer.

Grundsätzlich sind Frauen ängstlicher als Männer. „Ein Grund dafür ist, dass Frauen ein anderes Gesundheitsverhalten haben“, erklärte DAK-Psychologe Frank Meiners. Während 66 Prozent der Frauen mit krankhaften Angststörungen zum Arzt gingen, seien es bei den Männern nur 34 Prozent. Männer neigten zur Verleugnung und Bagatellisierung.

Experten, die noch vor zehn Jahren pauschal von „Angstneurosen“ sprachen, unterscheiden heute fünf Krankheitsbilder:

> Menschen mit einer generalisierten Angststörung sorgen sich krankhaft um alles und jeden: Das Kind könnte verunglücken, der Kollege Intrigen planen, der Benzintank explodieren. Das Gefühl einer nahenden Katastrophe ist so allgegenwärtig, dass Betroffene binnen kurzem hyperventilieren werden und Stressbeschwerden wie Verspannungen, Hitzeattacken oder Magenschmerzen entwickeln.

> Eine Panikstörung verursacht ohne jede Vorwarnung Panikattacken, in der Regel ohne irgendeinen ersichtlichen Anlass. Nach dem Anfall bleiben Verzweiflung, Tränen – und die schreckliche Angst vor der nächsten Attacke.

> Daraus folgt oft eine Agoraphobie (Platzangst). Erkrankte fürchten und meiden öffentliche Orte oder Plätze – Kinos, Warteschlangen, Züge – in denen sie hilflos und ohne Fluchtmöglichkeit von einer Angstattacke überrascht werden könnten.

> Bei einer sozialen Phobie sind Selbstzweifel und Schüchternheit krankhaft gesteigert. Die Betroffenen haben maßlose Angst, schlecht bewertet zu werden, wagen nicht, sich vor anderen zu äußern,

fürchten Sitzungen oder Partys und brechen im Extremfall jeden sozialen Kontakt ab.

> Rund 530 Auslöser (Fachjargon: „Trigger“) einer spezifischen Phobie können laut der amerikanischen Webseite www.phobialist.com klinisch relevant sein – von A wie Ablutophobie, der Angst vor Waschen und Baden, bis Z wie Zelophobia, der Angst vor Eifersucht. Hauptsächlich richtet sich die Phobie jedoch auf Tiere (Ratten, Spinnen), Umweltphänomene (Höhe, Dunkelheit), medizinische Eingriffe (Spritzen, Zahnarzt) oder einengende Situationen (Flugzeug, Aufzug). Allein die Vorstellung, dem „Trigger“ ausgesetzt zu sein, kann bei Betroffenen – immerhin zehn Prozent der Bevölkerung – mehr oder weniger starke Angstsymptome auslösen.

Die langfristigen psychischen Folgen von Angsterkrankungen sind dramatisch: Die Angst bestimmt mehr und mehr das Leben; Selbstachtung, Lebensfreude und Produktivität schwinden. So zeigt eine amerikanische Untersuchung über Sozialphobiker: Jeder zweite Betroffene ist ohne Partner; jeder dritte wird depressiv, jeder zehnte alkoholabhängig, das Suizidrisiko ist sechsmal höher als bei der übrigen Bevölkerung. Und ähnliche Tendenzen gelten auch für andere Angstkranke. Bei Menschen mit einer unbehandelten generalisierten Angststörung oder einer Panikstörung ist die Leistungsfähigkeit nahezu halbiert, 50 bis 70 Prozent von ihnen erkranken an einer Depression. In ihrer Not greifen sie immer häufiger zu Beruhigungsmitteln, so genannten Tranquilizern. Doch die dämpfen die Symptome nur kurzfristig und können süchtig machen.

Was nur lässt die Angst in diesen Menschen so mächtig werden? Die Antworten der Wissenschaft darauf sind noch lückenhaft und variieren je nach Krankheitsbild. So scheint es bei einigen Erkrankungen einen genetischen Einfluss zu geben: Gesichert ist er für die generalisierte Angst- und die Panikstörung, über Agoraphobie und soziale Phobie liegen keine derartigen Erkenntnisse vor. Bei den spezifischen Phobien wird eine genetische Komponente hingegen ausgeschlossen. Ein zweiter Faktor ist die Familie. So geht man davon aus, dass Kinder die Tendenz, spezifische Phobien wie die Angst vor Spinnen oder Schmutz zu entwickeln, von ihren Eltern übernehmen können. Ein ebensolches „Modell-Lernen“ scheint beim Entstehen der generalisierten Angststörung eine Rolle zu spielen: Eltern, die sich permanent um Alltägliches sorgen und überall Katastrophen heraufziehen sehen, prägen damit ihr Kind.

Und natürlich kann neben dem Vorbild, das Väter und Mütter bieten, auch der Umgang mit dem Kind den Boden für Ängste bereiten. Psychologen bringen die soziale Phobie mit einem Mangel an Bestätigung und Wertschätzung in der Kindheit in Verbindung. Und auch das Entstehen einer generalisierten Angststörung kann durch Erziehung befördert werden – etwa, wenn Kinder so stark behütet aufwachsen, dass sie den Umgang mit normalen Angstsituationen gar nicht lernen. Oder wenn sie, wie viele Mädchen, in ihrer Furchtsamkeit bestätigt und im Wagemut gebremst werden.

Źródło: STERN 09/2003

Zanim jednak przeszłam do sprawdzenia, czy i w jakim stopniu studenci zapoznali się z tekstem, przygotowałam dla nich trzy zdania do pisemnego uzupełnienia:

I. Führen Sie die Sätze weiter:

1. Ich habe Angst, wenn _____
2. Immer wenn _____, befällt mich Angst
3. Gegen Angst _____ ich _____

Była to praca samodzielna, która stanowiła wprowadzenie do zajęć. Słuchacze mogli wykorzystać słownictwo z artykułu, bądź z własnych doświadczeń oraz wcześniejszych zajęć, których przedmiotem były inne uczucia (m.in. szczęście, złość).

Kolejna faza ćwiczeń odnosiła się do artykułu. Najpierw postawiłam słuchaczom ogólne pytanie dotyczące globalnego rozumienia tekstu: *Worum geht es im Text?* Następnie skoncentrowałam się na informacjach szczegółowych, które podawał artykuł. Słuchacze otrzymali ode mnie na kartkach pytania do tekstu. Odpowiedzi na nie mieli udzielić ustnie:

II. Beantworten Sie die folgenden Fragen

1. Welche Symptome können auf Angst hinweisen?
2. Welche Krankheitsbilder werden im Text erwähnt?
3. Welche Phobien kennen Sie?
4. Besprechen Sie psychische Folgen von Angsterkrankungen!
5. Von welchen Faktoren werden Angststörungen bestimmt? (beachten Sie genauer die Rolle der Eltern beim Entstehen der Angststörungen)

W ten sposób sprawdziłam zrozumienie tekstu. Zadanie, którego wynikiem jest wypowiedź

ustna motywuje do uczestnictwa w zajęciach i do rozwijania umiejętności mówienia.

Następny etap pracy służył rozwinięciu słownictwa z tematyki zajęć. Były to kolejne zadania z karty ćwiczeń. Słuchacze rozwiązywali je w parach. Wyniki swojej pracy przedstawiali na forum grupy.

III. Ergänzen Sie die folgenden Redemittel:

Angst haben	Angst haben vor (D)	Angst haben um (A)
etwas (be)fürchten	furchtbar / fürchterlich	Furcht erregend

1. _____
(sich Sorgen machen um)
2. _____
(Furcht hervorrufend)
3. _____
(das Gefühl haben, bedroht zu sein)
4. _____
(das Gefühl haben, dass etwas Negatives passiert)
5. _____
(sich von etwas Bestimmtem bedroht fühlen)
6. _____
(schrecklich)

IV. Wie heißen die Nomen:

ängstlich
furchtsam
kleinmütig
gehemmt
phobisch
scheu
unsicher
zaghaft

V. Ergänzen Sie die folgenden Redewendungen:

jmdm. schlägt das Herz bis _____
jmdn. überläuft _____.
jmdm. läuft eine _____ über den Rücken
jmdm. stehen _____ zu Berge
die Furcht hat _____ Augen.

VI. Suchen Sie Antonyme zum Ausdruck ängstlich sein.

Moje doświadczenia wskazują, iż często propozycje podręcznikowe ograniczają się do niewielkiej liczby zadań dotyczących słownictwa. Zwykle do tekstów umieszczonych w tego typu materiałach występują polecenia stresz-

czenia tekstu, utworzenia pytań do niego, bądź też wyszukania informacji do podanych, np. w formie tabeli, punktów. Brak jest natomiast zadań rozszerzających słownictwo. Dotyczy to zwłaszcza idiomów, synonimów, słowotwórstwa.

Ponieważ celem nauki jest przede wszystkim umiejętność skutecznego rozumienia się, słownictwo powinno odgrywać dużą rolę w nauczaniu. „Umiejętność przekazu informacji najsilniej uzależniona jest od poziomu słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz”³⁾. Stąd też w mojej pracy ze słuchaczami sporo miejsca poświęcam na naukę słownictwa. Od ćwiczeń leksykalnych bowiem jest uzależniony w znacznej mierze dalszy rozwój sprawności językowych.

Do swoich zajęć często sama przygotowuję zadania, które służą rozwinięciu słownictwa. Temat *Angst* pojawia się w wielu książkach. Nie zawsze jednak teksty w nich zamieszczone odpowiadają koncepcji zajęć. Jeśli jednak jest możliwe powiązanie wybranego przeze mnie artykułu z ćwiczeniami podręcznikowymi, zwykle korzystam z takiego rozwiązania. Tak też było w tym przypadku. Jedno z zadań – zadanie III – pochodziło z podręcznika *Stufen International 3*⁴⁾.

▼ Jak pisać o strachu – zastosowania różnych technik wypowiedzi pisemnej

Dotychczasowe propozycje zadań odnosiły się do umiejętności czytania ze zrozumieniem. Następnym etapem była sprawność pisania, na którą przeznaczyłam 90 minut zajęć. W tej fazie istotne jest przede wszystkim wykorzystanie poznanego słownictwa, struktur, a także wiadomości, które pochodzą z tekstu. Sprawność pisania jest ćwiczona w różny sposób. Na zajęciach formą pracy jest zwykle praca samodzielna bądź w parach. Słuchacze tworzą teksty o podanej wcześniej strukturze lub samodzielnie decydują o kompozycji swojej pracy. Wykorzystuję różne formy pisania. Są to m.in. streszczenia, opisy, dialogi, listy,

ogłoszenia. Ważne jest, by teksty, które w ten sposób powstają miały charakter użytkowy, przydatny później osobom je tworzącym. Zwykle na początku ćwiczeń, zanim jeszcze słuchacze przystąpią do pracy, wspólnie wyjaśniamy zasady konstruowania poszczególnych form związanych z tekstami pisanymi. Jakie cechy są charakterystyczne dla ogłoszeń? Jak należy pisać list formalny lub osobisty? Na co należy zwrócić uwagę przy streszczeniu artykułu prasowego? Często też zapisujemy na tablicy najważniejsze zwroty typowe dla danej wypowiedzi pisemnej. Są to przykładowo zdania rozpoczynające streszczenie tekstu, czy wyrażenia charakterystyczne przy interpretowaniu tabeli bądź statystyki, jak to miało miejsce m.in. w przypadku omawiania tematu *Angst*.

W sytuacji, gdy temat zajęć jest wcześniej znany słuchaczom i mają oni możliwość przygotowania własnych materiałów, są to zwykle ciekawe ćwiczenia. Niejednokrotnie bowiem znajdują takie informacje, które dla nich samych oraz pozostałej części grupy są nowe i interesujące. Właśnie wtedy najczęściej korzystają z Internetu, gdzie wśród wielu propozycji wyławiają te, które zasługują na ich uwagę. Jest to dla nich zatem istotne źródło pozyskiwania materiałów. Teksty te mają też ogromne znaczenie w rozszerzaniu słownictwa. Również forma, w jakiej są one napisane, może okazać się przydatna do pracy na ćwiczeniach. Często są to artykuły prasowe. Niejednokrotnie pojawiają się informacje zebrane w postaci równoważników zdania. W sieci publikowane są też listy oraz krótkie wypowiedzi, które stanowią inspirację dla słuchaczy.

Na zajęciach o strachu podstawą do sprawdzenia sprawności pisania była statystyka dotycząca lęków Niemców. Tu również, jak na poprzednich ćwiczeniach, posiłkowałam się podręcznikiem *Stufen*, z którego pochodziła tabela. Słuchacze zapoznali się z nią oraz z wypisanymi przeze mnie zwrotami, które mogli wykorzystać przy interpretacji tabeli. Wyrażenia, które zamieściłam, okazały się dla nich ważne ponieważ pojawiły się w wielu wypowiedziach, dotyczących ich analizy statystyki. Zauważyłam również, że przy innych tematach chętnie sięgają

³⁾ Komorowska, Hanna (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna, s. 115.

⁴⁾ A. Vuederwüllbecke, K. Vuederwüllbecke (2002), *Stufen International 3*, LektorKlett, s. 123.

po tego typu wzorce podawane na zajęciach. Jest to istotny sygnał dla wykładowcy, który pokazuje, na co powinniśmy zwrócić uwagę podczas ćwiczeń z praktycznej nauki języka. Interpretację statystyki słuchacze przygotowali pisemnie w parach, następnie zaprezentowali wyniki swojej pracy na forum grupy.

Angst- Statistik

- a) Wovor haben die Deutschen am meisten Angst?
- b) Bereiten Sie ein Kurzreferat über die häufigsten Ängste der Deutschen vor. Benutzen Sie die neu gelernten Redemittel:

Beispiel:

Am meisten Angst haben die Deutschen vor der wachsenden Arbeitslosigkeit.

An zweiter Stelle steht die Angst vor ansteigenden Lebenshaltungskosten:

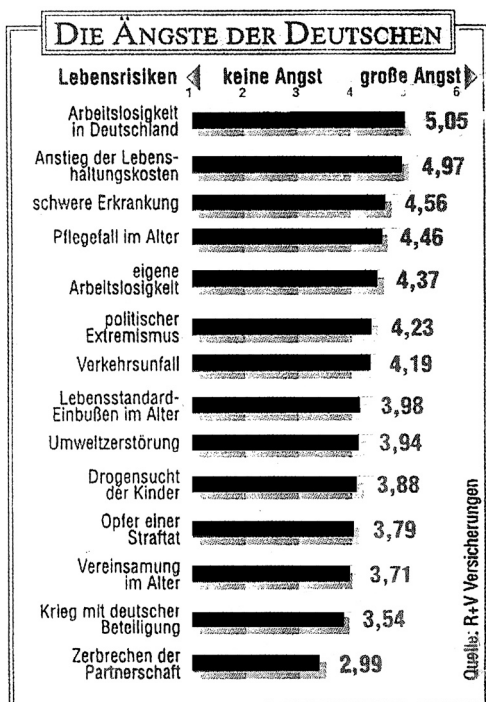
Kommunikationsmittel, die Ihnen helfen können, die Statistik zu interpretieren:

Der Statistik ist zu entnehmen, dass _____

Aus der Statistik geht hervor, dass _____

Die Statistik lässt erkennen, dass _____

Aus der Statistik ergibt sich, dass _____



Na tym jednak nie zakończyliśmy omawiania tematu *Angst*. Zadałam jeszcze słuchaczom ustnie pytanie: *Warum und wovor können Kinder/ Schüler Angst haben?* Następnie dałam im dziesięć minut na zastanowienie się nad odpowiedzią i zapisanie swoich przemyśleń w formie równoważników zdań. W pewnym stopniu kwestia ta została poruszona w artykule, stanowiącym podstawę naszej pracy. Słuchacze zaczęli więc pracę od niego. Następnie sami na podstawie własnych doświadczeń (część studentów kształcących się w trybie zaocznym to nauczyciele, często mający też własne dzieci) bądź wyobrażeń na ten temat, próbowali odnaleźć odpowiedź na postawione pytania. Po upływie wyznaczonego czasu poprosiłam ich o zapisanie na tablicy wyników ich pracy. W ten sposób zebraliśmy wiele przykładów wskazujących na to, dlaczego i czego/ kogo boją się dzieci/ uczniowie. W trakcie powstawania listy kontrolowałam ze słuchaczami poprawność zapisu i w razie konieczności wspólnie poprawialiśmy błędy. Wszyscy uzupełniali własne listy o propozycje, które pominęli lub o których nie wiedzieli. To był ostatni etap zajęć. Podsumowaniem tej części może być też tabela zawierająca najczęstsze sytuacje lękowe, charakterystyczne dla wieku dziecięcego i wczesnoszkolnego.

Altersbereich	häufige Ängste
1-2 Jahre	Angst vor fremden Menschen
2-4 Jahre	Angst vor Tieren, der Dunkelheit und dem Alleinsein
4-6 Jahre	Angst vor Fantasiegestalten (Gespenstern, Monstern) und vor Naturereignissen (z.B. Gewittern)
7-10 Jahre	schulische Ängste (Angst vor Versagen, schlechten Noten und der Bewertung durch andere) Gesundheitsängste (Angst vor Verletzungen, Krankheiten, dem Tod, vor Ärzten) Gleichzeitig Abnahme der früheren Ängste

Słuchacze otrzymali jeszcze pracę domową. Ich zadaniem było napisanie wypracowania

na temat, do którego wcześniej zapisali punkty. Jako formę wypowiedzi wybrałam artykuł prasowy. Mieli się wcielić w rolę dziennikarzy, którzy na co dzień zajmują się problematyką psychologiczno-pedagogiczną. Pomysł ten spodobał im się, zwłaszcza, że jak już wspominałam, niektórzy z nich są pedagogami, inni po ukończeniu kolegium językowego staną się nimi. Istotne jest więc nie tylko to, by posiadali oni kompetencje z zakresu przedmiotu, którego będą nauczać, ale również dobre przygotowanie pedagogiczne, by potrafili rozpoznać problemy uczniów, rozumieć je oraz umieli być pomocni w ich rozwiązywaniu.



Co jeszcze można powiedzieć o strachu?

Warto dodać jeszcze, iż zjawisko strachu nie jest obce słuchaczom zwłaszcza przed sesją. Wówczas można dodatkowo zrealizować temat *Prüfungsangst*, który oprócz wartości językowych może dać odpowiedź na pytanie, jak należy się zrelaksować przed egzaminem, na czym należy się skoncentrować na pisemnej wypowiedzi, jakich błędów należy unikać przy odpowiedzi ustnej. Są to przydatne wskazówki, pomagające pokonać lęk i stres przedegzaminacyjny.

(październik 2004)

Iwona Bałazińska, Renata Löffler¹⁾
Radomsko

Twórcy i ich dzieła – projekt językowy

W ubiegłym roku szkolnym stanęłam przed zadaniem przygotowania młodzieży zgodnie z podstawą programową i ze standardami wymagań egzaminacyjnych do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego. Znaczna część obszaru tematycznego i struktur gramatycznych została zrealizowana na lekcjach w latach poprzednich, ale wymagała powtórzenia i uporządkowania. Zastanawiałam się, jak zaprezentować obszar kultury, rozległy i niezwykle ciekawy. Miałam świadomość, że zagadnienia dotyczące literatury nie są usystematyzowane i są im znane bardzo powierzchownie. Bliższe młodzieży na pewno są teatr czy kino. Ponieważ jednak każdy uczeń legitymujący się zdaniem egzaminem maturalnym powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu literatury, poszukiwałam form jej przekazania. Nie będę odkrywca w stwierdzeniu, że nauka *na sucho* przez opanowywanie informacji dotyczących epok i twórców nie jest interesującą formą przekazu, a wiadomości pozyskiwane tą drogą nie są zachowywane długo w pamięci. Zdecydowałam

więc, iż moi uczniowie zapoznają się z literaturą realizując projekt pt. *Twórcy i ich dzieła*. Jego realizacja objęła cały rok szkolny.

Podczas realizacji projektu uczniowie pracowali w grupach 4–5-osobowych. Pierwszym zadaniem było określenie chronologii epok literackich w literaturze niemieckiej. Nie było to trudne, ponieważ w tym celu wykorzystali Internet i książki ze szkolnej biblioteczki germanistycznej²⁾. Dużym zaskoczeniem dla nich był fakt, iż literatura niemiecka różni się w ujęciu chronologicznym od polskiej. Następnie poszczególne grupy pracowały nad przedstawieniem epok literackich na planszach. Plansze zawierały podstawowe informacje: nazwę epoki, czas jej trwania i nazwiska najznakomitszych twórców i ich dzieł oraz portret wybranego autora i zostały rozwieszane w pracowni języka niemieckiego. Na lekcjach mogłam się do nich odwoływać. I tak uczniowie klas drugich poznając *Märchen*, *Märchenstraße* mogli zobaczyć portret braci Grimm, a przy tym natychmiast kojarzyli nazwisko z epoką *Romantik*.

¹⁾ Iwona Bałazińska jest nauczycielką języka niemieckiego a Renata Löffler języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku.

²⁾ Krusche, Dietrich: *Mit der Zeit. Gedichte in ihren Epochen*, Inter Nationes; Baumann, Barbara: *Deutsche Literatur in Epochen*, Hueber Verlag.

Drugim etapem pracy było zebranie i zaprezentowanie zwiezłych informacji o określonej epoce i twórcy, który został uznany za jej reprezentanta. Czas prezentacji był ograniczony ((5, 8 minut), więc uczniowie musieli wykazać się umiejętnością selekcji treści istotnych od mniej znaczących. Po prezentacji każda grupa zadawała pytania osobom przysłuchującym się. Prezentacje zostały zebrane w segregatorze. Są dostępne w bibliotece pracowni języka niemieckiego i służą obecnie jako kompendium wiedzy literackiej.

Kolejnym etapem była praca z cytatem. Polegała ona na wyszukaniu krótkiego cytatu, który niósł przesłanie lub ponadczasową mądrość. W tym przypadku uczniowie również odwołali się do Internetu. Wybory były ciekawe i stanowiły doskonałe źródło do dyskusji. Dyskusja w ciągu lekcji przemieniła się w *talk show*. Zaangażowanie uczniów w interpretację słów wielkich twórców przerosło moje oczekiwania. Po lekcji postanowiliśmy, że cytaty, które wywołały tak żywą dyskusję trafią na ekran w pracowni, jako inspiracja do rozważań nad ich treścią. Przytoczę kilka, które wywołały wartką dyskusję:

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen

J. W. von Goethe,

Besser ist ein kurzes und glückliches Leben, als ein langes und langweiliges.

J. und W. Grimm,

ERFOLG, Bertolt Brecht

Herr K. sah eine Schauspielerin vorbeigehen und sagte: *Sie ist schön*. Sein Begleiter sagte: *Sie hat neulich Erfolg gehabt, weil sie schön ist*. Herr K. ärgerte sich und sagte: *Sie ist schön, weil sie Erfolg gehabt hat*.

DIE FRAGE, OB ES EINEN GOTT GIBT, Bertolt Brecht

Einer fragte Herrn K., ob es einen Gott gäbe. Herr K. sagte: *Ich rate dir nachzudenken, ob dein Verhalten je nach der Antwort auf diese Frage sich ändern würde. Würde es sich nicht ändern, dann können wir die Frage fallen lassen. Würde es sich ändern, dann kann ich dir wenigstens noch so weit behilflich sein, dass ich dir sage, du hast dich schon entschieden: Du brauchst einen Gott*.

Punktem kulminacyjnym projektu był konkurs recytatorski, który przygotowałam

z koleżanką anglistką. Mottem konkursu były słowa J. W. Goethego:

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.

Kto nie zna języków obcych, ten nie wie nic o własnym.

Uczniowie klas I, II i III recytowali poezję twórców XIX i XX wieku. Prezentacja utworu była uwieńczeniem pracy z tekstem literackim. Zadaniem każdego uczestnika konkursu było przygotowanie tłumaczenia recytowanego utworu. Jego oryginał i wersja tłumaczenia były prezentowane na foliogramach podczas recytacji. Równolegle przygotowano prezentację sylwetek twórców, których utwory były przekładane na język polski. Uczniowie obcowali z takimi nazwiskami, jak: E. Dickinson, W. Shakespeare, L. Cohen, J. W. Goethe, F. Schiller, H. Heine, E. Mörike, T. Strom, E. Lasker-Schüller, R. M. Rilke, H. von Hofmannstahl, H. Hesse, G. Trakl, B. Brecht, E. Kästner, I. Bachmann.

Po zakończeniu konkursu uczniowie wypełnili ankietę ewaluacyjną oceniając spotkanie z poezją w skali od 1 do 6. Poniżej zamieszczone są obszary, które zostały ocenione:

1. Konkurs recytatorski to dobra forma przybliżenia:
 - ▶ sylwetek poetów,
 - ▶ utworów poetyckich.
2. Pamięciowe opanowanie tekstu literackiego:
 - ▶ pomaga w zapamiętaniu struktur językowych,
 - ▶ wzbogaca słownictwo.
3. Próba tłumaczenia utworu literackiego jest dobrą formą sprawdzenia umiejętności przekładu tekstu na język ojczysty.
4. Kontakt z tekstem literackim jest źródłem emocjonalnych doznań.
5. Konkurs zachęcił mnie do:
 - ▶ zgłębnienia mojej wiedzy literackiej,
 - ▶ poznania innych utworów poetyckich.
6. Forma konkursu stworzyła możliwość nie tylko poznania utworów literackich, ale także ich duchowego przeżycia.

Z ankiety wynikało, że uczniowie za szczególnie trafny uznali pomysł samodzielnego tłumaczenia tekstu literackiego, dzięki temu mogli ocenić swoją umiejętność przekładu z języka obcego na ojczysty. Pamięciowe przyswajanie

utworów literackich sprzyjało, w opinii uczniów, poznawaniu nowego słownictwa. Konkurs był dla młodzieży możliwością poznania utworów literackich, ale w niewielkim stopniu zachęcił ich do zgłębienia wiedzy literackiej.

Zwieńczeniem projektu był test przeprowadzony w klasach trzecich na lekcji języka niemieckiego z zadaniami otwartymi i zamkniętymi, mający sprawdzić, jak dalece to przedsięwzięcie przybliżyło młodzieży zagadnienia literackie. W teście w większości znalazły się pytania, które przygotowała młodzież. Ponieważ były to ostatnie dni roku szkolnego zaznaczyłam, iż nie wszyscy uczniowie muszą go pisać, a w przypadku niepowodzenia nie będą wpisywane oceny do dziennika. Test pisali wszyscy uczniowie i na 37 osób piszących wystawiłam 13 ocen bardzo dobrych.



Test im Bereich: LITERATUR

A. Wähle die richtige Antwort.

1. Das Kennzeichen der Epoche, die den Namen *Sturm und Drang* trägt, ist ...
 - a. die Betonung der Vernunft
 - b. literarische Rebellion
 - c. das starre Denken
2. Die Gattung, die im *Sturm und Drang* dominierte war ...
 - a. das Drama
 - b. der Roman
 - c. das Gedicht
3. *Die Räuber, Kabale und Liebe, Wallenstein und Wilhelm Tell* wurden vongeschrieben.
 - a. Heinrich Leopold
 - b. Johann Wolfgang von Goethe
 - c. Friedrich Schiller
4. Die Autoren, die von einer Literaturgeschichtsschreibung unter dem Namen *Junges Deutschland* zusammengefasst wurden, waren vor allem ...
 - a. Publizisten
 - b. Wissenschaftler
 - c. Schauspieler
5. Wenn man an die Epoche der *Klassik* denkt, dann erscheinen sofort zwei Namen:
 - a. Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller
 - b. Heinrich Heine und Robert Prutz

- c. Eduard Mörike und Wilhelm Hauff
6. Die Widerspiegelung alles wirklichen Lebens, aller wahren Kräfte und Interessen im Elemente der Kunst heißt nach Fontane ...
 - a. *Romantik*
 - b. *Klassik*
 - c. *Realismus*
7. Die Epoche der Literatur, der man folgendes Programm zuschreiben kann:
 - möglichst getreue Wiedergabe der Natur, geprägt durch exakte Beschreibungen
 - die Naturwissenschaften als Grundlage
 - Hang zum *Modernen*
 - Gesellschaftskritik, heißt:
 - a. Realismus
 - b. Naturalismus
 - c. Expressionismus
8. Bedeutendster Vertreter des Naturalismus, der solche Werke wie: *Bahnwärter Thiel, Vor Sonnenaufgang, Die Weber, Der Biberpelz* geschrieben hat.
 - a. Arno Holz
 - b. Johannes Schlaf
 - c. Gerhart Hauptmann
9. Die Literatur der Jahrhundertwende zeigt deutlich einen Rückzug aus dem öffentlichen Leben. Alles staatliche und gesellschaftliche wurde abgelehnt. Die Autoren stellen ... dar.
 - a. subjektive Stimmungen
 - b. Wirklichkeit
 - c. Allgemein– Menschliches
10. Die Autoren, die durch ihr Schaffen die literarische Epoche der Zwanziger Jahre bestimmten, hießen ...
 - a. Alfred Döblin, Hermann Hesse, Erich Kästner
 - b. Siegfried Lenz, Martin Walser, Peter Weiss
 - c. Bertolt Brecht, Sarah Kirsch, Uwe Kolbe

B. Ergänze sinngemäß.

1. Die Werke: *Faust, Die Leiden des jungen Werthers, Iphigenie auf Tauris, Wilhelm Meisters Lehrjahre* wurde von geschrieben.
2. Viele Werke der Romantik tragen märchenhafte Züge, so existieren in der romantischen Kunst
3. Die *Kinder– und Hausmärchen* basieren auf den mündlichen Überlieferungen. Sie waren und sind bei den Kindern beliebt. Diese Märchen wurde von geschrieben.

4. Eine lose Vereinigung von politisch engagierten Schriftstellern, die Kritik an den sozialen und politischen Zuständen übten, bezeichnet man
5. Zu den bekanntesten Autoren des *Jungen Deutschlands*, gehört, der mit dem *Buch der Lieder* (1827), den besonderen Erfolg hatte. Alle Missstände in Deutschland zeigt seine Verssatire: *Deutschland. Ein Wintermärchen*.
6. Für die Autoren der Literatur um Jahrhundertwende war eine kunstvolle Form wichtig. Nicht nur Stefan George sondern auch legten Wert darauf.
7. *Expressionismus* bedeutet *Ausdruckskunst*, d.h.
8. Die Expressionisten wollten ihre Gefühle ganz direkt aussprechen. Die Lyrik bestimmte das Grobe und das Hässliche. Mit dieser Lyrik wollten die Autoren die Gesellschaft zur Veränderung aufrufen. Zu solchen Autoren gehören:
9. Literatur der Zwanziger Jahre war politisch engagiert. Neben den Romanen und Theaterstücken entwickeln sich kleine Formen literarischer Zeitkritik. In ihren Werken dieser Zeit drücken solche Autoren wie die Kritik und Warnungen aus.
10. Viele Autoren, die die Literatur der Bundesrepublik Deutschland bestimmten, bekannten sich zur *Trümmerliteratur* und sahen es als ihre moralische Pflicht an, über die Kriegs- und Nachkriegszeit realistisch zu schreiben. Dieser Realismus zeigt sich in den Werken von

Lösungsschlüssel zu den Aufgaben im Test:

- A.** – 1. –b, 2. –a, 3. –c, 4. –a, 5. –a, 6. –c, 7. –b, 8. –c, 9. –a, 10. –a.
- B.** – 1. Johann Wolfgang von Goethe, 2. Phantasie und Wirklichkeit/ das Wunderbare und Wirkliche, 3. Jacob und Wilhelm Grimm, 4. *Junges Deutschland*, 5. Heinrich Heine, 6. Rainer Maria Rilke/ Hugo von Hoffmannstahl, 7. das innere Erleben des Künstlers, 8. Franz Werfel, Georg Heym, Gottfried Benn, 9. Bertolt Brecht, Hermann Hesse, Erich Kästner, Franz Kafka, Thomas Mann, Robert Musil, 10. Heinrich Böll, Günter Grass.

(październik 2005)

Anna Zeler¹⁾
Katowice

Non scholae, sed vitae discimus
Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.

Wszyscy znamy słynne powiedzenie króla Polski Stefana Batorego, który zdawał sobie doskonale sprawę z wielkiego znaczenia, jakie niesie znajomość języków starożytnych. *Disce, puer, Latine, ego te faciam „mościpanie” – „Ucz się chłopcze łaciny, a ja uczynię cię szlachcicem”* – w ten sposób wypowiadając się w 1579 roku w Akademii Wileńskiej miał zachęcać młodego człowieka

do nauki łaciny. Uczenie się języków wzbogaca nas, doskonali naszą wiedzę, kształtuje różnego rodzaju umiejętności. Nauka łaciny pozwala na lepsze rozumienie słów, które weszły do słownika języka polskiego i innych języków nowożytnych, pozwala zrozumieć terminologię właściwą dla różnych dziedzin wiedzy, np. słownictwo techniczne, medyczne, chemiczne, botaniczne oraz

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im A. Mickiewicza w Katowicach. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2004: *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

zrozumieć pochodzenie nazw wielu produktów charakterystycznych dla współczesnego świata. Na przykład marki samochodów – Audi wzięły swą nazwę od łacińskiego czasownika *audi* – słuchaj, Volvo od *volvo* – toczyć, kręcić, krem Nivea od *nivea* – śnieżnobiała itp.

Można powiedzieć, że w tym zakresie łacina pełni funkcję międzynarodową, mimo że nie ma dziś narodu, który mówiłby w tym języku. Dzięki znajomości łaciny korzystamy też swobodnie ze źródeł historycznych, doceniamy dorobek kulturowy całej Europy. Literatura, historia, filozofia, etyka, prawo – to dziedziny wiedzy, które posiadają swe korzenie w antyku. Łacina miała ogromny wpływ prawie na wszystkie języki europejskie. Język ten uczy logicznego myślenia, wzmacnia pamięć, pobudza koncentrację. Dzięki niemu poznajemy zwyczaje i tradycje innych narodów. Dlatego też lekcje języka łacińskiego czynią nas bardziej wszechstronnymi i mądrzejszymi. Oto dwa przykłady takich lekcji:



Lekcje języka łacińskiego



Per urbem Saturnalia diem ac noctem clamata... (W mieście dzień i noc wołano Saturnalia...)

Tytus Liwiusz

Czas trwania: 90 minut

Cele: po lekcji uczeń zapamięta historię i charakter świąt rzymskich – Saturnaliów, nowe zwroty i wyrażenia związane z obdarowywaniem się prezentami z okazji Saturnaliów i świąt Bożego Narodzenia oraz zrozumie znaczenie pojęć: *Saturnalia*, *Lectisternia*, *cerei*, *sigilla*; będzie umiał: opisać Saturnalia, utworzyć dialog na temat obdarowywania się prezentami z okazji Saturnaliów i świąt Bożego Narodzenia.

Tok lekcji: Po zapisaniu tematu lekcji rozdaje uczniom do przetłumaczenia fragment tekstu – *Ab Urbe condita* Tytusa Liwiusza²⁾, dotyczący ustanowienia w Rzymie świąt – Saturnaliów: „Augebant metum prodigia ex pluribus simul locis nuntiata: in Sicilia militibus aliquot spicula,

in Sardinia autem in muro circumeunti vigilias equiti scipionem, quem manu tenuerit, arsisse, et litora crebris ignibus fulsisse, et scuta duo sanguine sudasse, et milites quosdam ictos fulminibus, et solis orbem minui visum... Decemvirorum monitu decretum est, Iovi primum donum fulmen aureum pondo quinquaginta fieret, et Lunoni Minervaeque ex argento dona darentur, et Lunoni Reginae in Aventino lunonique Sospitae Lanuvii maioribus hostiis sacrificaretur, matronaeque pecunia conlata, quantum conferre cuique commodum esset, donum Lunoni reginae in Aventinum ferrent, lectisterniumque fieret, et ut libertinae et ipsae, undae Feroniae donum daretur, pecuniam pro facultatibus suis conferrent. Haec ubi facta, decemviri Ardeae in foro maioribus hostiis sacrificarunt. Postremo Decembri iam mensae ad aedem Saturni Romae immolatum est lectisterniumque imperatum – et eum lectum senatores straverunt – et convivium publicum ac per urbem Saturnalia diem ac noctem clamata, populusque eum diem festum habere ac servare in perpetuum iussus”.

Gdy młodzież przetłumaczy tekst, informuję, że Saturnalia były świętami radosnymi, podczas których urządzano przyjęcia i że w 217 roku p.n.e. dodano do nich *Lectisternia*, czyli uczty bogów organizowane przez senatorów. Podczas tych świąt obdarowywano się prezentami, np. świecami woskowymi (*cerei*) lub figurkami z gliny (*sigilla*). Przedmioty te można było kupić na organizowanych przed świętami kiermaszach. W drugiej części lekcji wspominałam, że i w czasie świąt Bożego Narodzenia istnieje podobny zwyczaj dawania prezentów.

Tekstem na ten temat, pobudzającym wyobraźnię i zachęcającym do dalszej lektury zarówno uczniów, jak i nauczyciela, może być fragment książki J. K. Rowling – *Harry Potter i kamień filozoficzny*, przetłumaczonej na język łaciński – *Harrius Potter et Philosophi Lapis*³⁾. Oto w jaki sposób Harrius rozmawia ze swoim kolegą Ronaldem o prezentach gwiazdkowych:

„Die proxima ante festum, Harrius cubitum iit dapes et iocos crastinos exspectans, nec tamen dona quaecumque. Sed postridie mane ubi primum expectatus est, in extremo lecto vidit acervum parvum fasciculorum.

²⁾ Liwiusz Tytus (1930), *Dzieje rzymskie*, Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas, s. 149, 150.

³⁾ J. K. Rowling (2003), *Harrius Potter et Philosophi Lapis*, tłumaczenie Peter Needham, New York and London: Bloomsbury Publishing Plc, s. 160, 161.

'Felix sis festo nativitatis Christi,' inquit Ronaldus somnolentus dum Harrius lecto surgit festinans et amictum cubicularem induit.

'Tu quoque,' inquit Harrius.' An hoc aspicias? Dona aliqua habeo.'

'Num rapa expectabas?' inquit Ronaldus, ad acervum suum conversus, qui multo maior quam Harrii erat.

Harrius fasciculum summum sustulit. Charta crassa et fusca involutus verbis inconditis inscriptus est *Harrio ab Hagrido*. Inerat tibia arte rudi e ligno sculpta. Manifestum erat Hagridum ipsum illam sculpsisse. Inflavit eam – sonus strigi non dissimilis erat.

In altero fasciculo minimo erant litterulae.

Nuntium tuum accepimus et donum mittimus festi nativitatis Christi celebrandi causa. Ab Avunculo Vernon et Matertera Petunia.

Litterulis taenia glutinosa adfixus est nummus quinquaginta denariorum.

'Familiariter factum,' inquit Harrius.

Ronaldus nummo quinquaginta denariorum captus est.

'*Rem miram!*' inquit. 'Qualem habet figuram! An haec est pecunia?'

'Licet nummum tibi habere,' inquit Harrius, ridens quod adeo laetabatur Ronaldus.

'Hagrid est avunculus et matertera – quis tandem haec misit?'

'Puto me scire a qua illud veniret,' inquit Ronaldus, paulum erubescens et fasciculum glebosissimum demonstrans. 'A matercula. Ei dixi te nulla dona expectare et – eheu, 'ingemuit,' tibi fecit laneam tuniculam Visliam.'

Harrius, velamine a fasciculo scisso, invenit crasam tuniculam manu textam viridis coloris atque cistam magnam bellariolorum domi coctorum et buttero, cremo saccharoque.

'Quotannis nobis tuniculum facit,' inquit Ronaldus, suam detegens, 'et mea est semper purpurea.'

'Benignissime fecit,' inquit Harrius, libans bellariola, quae gustum iucundissimum habebant''.

Po przetłumaczeniu przytoczonego fragmentu dzieł uczniów na kilka grup i proszę o ułożenie krótkiego dialogu, prowadzonego z przyjacielem o prezentach, otrzymanych z okazji świąt. Młodzież może użyć innych, współczesnych słów, takich jak: komputer – *machina computatoria*, magnetofon kasetowy – *magnetophonum cassetarum*, telewizor – *televisorium*, telefon – *telephonum*, drukarka

– *machina impressoria*, aparat fotograficzny – *apparatus photographicus* itp. Pomocny w tej części lekcji jest *Słownik polsko-łaciński*⁴⁾. Po zrealizowaniu zadania zbieramy kartki, by sprawdzić dialogi i omówić na następnej lekcji.

Podsumowanie: Kończąc lekcję, jeszcze raz podkreślam, że pewne elementy kultury antycznej, takie jak np. obdarowywanie się prezentami z okazji świąt, są wspólne z dzisiejszymi. Również fakt tłumaczenia współczesnych utworów na język łaciński świadczy o dużym zainteresowaniu tym językiem. Tego typu zajęcia:

- ▶ wzbogacają uczniów, ponieważ rozwijają zainteresowania kulturą antyczną,
- ▶ uatrakcyjniają lekcje dzięki tłumaczeniu współczesnych tekstów pisanych po łacinie,
- ▶ poszerzają słownictwo o współczesne wyrazy,
- ▶ rozwijają umiejętności tłumaczenia zdań na język łaciński,
- ▶ uczą współpracy.

▼ *Virginibus puerisque canto*

(Śpiewam dla chłopców i dziewcząt)

Horacy

Muzyka w życiu człowieka zawsze odgrywała ważną rolę. Starożytni Grecy i Rzymianie bardzo wysoko ją cenili zarówno w życiu religijnym, państwowym, jak i prywatnym. Do naszych czasów zachowało się trochę utworów muzycznych pochodzących z czasów antycznych. Oto przykład lekcji, na której uczniowie doskonałą swoją wiedzę i umiejętności zarówno językowe, jak i muzyczne:

Czas trwania: 90 minut

Cele: po lekcji uczeń zapamięta rodzaje instrumentów muzycznych używanych przez starożytnych Greków i Rzymian, wydarzenia, w czasie których muzyka towarzyszyła Grekom i Rzymianom oraz zrozumie rolę, jaką muzyka pełniła w kulturze greckiej i rzymskiej; zrozumie też znaczenie słowa – *pean*; będzie umiał zaśpiewać część IV *Peanu Limeniosa*.

Tok lekcji: Po podaniu tematu i celu lekcji opowiadam uczniom o roli, jaką muzyka pełniła w starożytnej Grecji i Rzymie⁵⁾ (proszę uczniów o robienie notatek). Wspominam,

⁴⁾ *Mały słownik polsko-łaciński* (1994), L. Winniczuk (red.), Warszawa: PWN.

⁵⁾ Por. Landels John G. (2003), *Muzyka starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków: Wyd. Homini.

że w Grecji muzyka towarzyszyła podczas publicznych i prywatnych zebrań, w czasie świąt religijnych, w teatrach, na stadionach, w szkołach. Już w okresie od XX–XV w. p.n.e. na Krecie powstała wysoka kultura muzyczna, charakteryzująca się tańcami obrzędowymi z towarzyszeniem śpiewu i akompaniamentem instrumentalnym. W okresie homeryckim X–VIII w. p.n.e. rozwinęła się forma pieśni przy pracy oraz powstała pieśń epiczna, opiewająca bohaterskie czyny. W wiekach od VIII – V p.n.e. muzyka weszła do programu ogólnego wykształcenia młodzieży oraz była wykonywana podczas igrzysk olimpijskich, pityjskich, korynckich. Powstała wtedy liryka chóralna i solowa.

W wiekach V i IV p.n.e. rozwinęła się muzyka teatralna, która towarzyszyła wszystkim komediom, tragediom oraz dramatom satyrowym wystawianym przez Greków. W okresie hellenistycznym (VI – I w. p.n.e.) rozwinęła się pantomima baletowa, powstały zespoły instrumentalne, muzyka nabrała charakteru rozrywkowego. Rzymianie przejęli wiele doświadczeń muzycznych od Greków, np. teorię muzyki, terminologię. Obecność muzyki w rzymskim życiu literackim i kulturowym była o wiele mniejsza niż u Greków. Największy wpływ mu-

zyki dał się zauważyć w komediach np. Plauta, Terencjusza.

Zarówno Grecy, jak Rzymianie używali wielu instrumentów muzycznych. Nazwy tych najpopularniejszych zapisują na tablicy:

- ▶ *aulos* (gr.), *tibia* (łac.) – dęty instrument składający się z dwóch piszczałek posiadających stroiki, przeznaczony do wykonywania utworów solowych,
- ▶ *kitara*, *kithara* (gr.), *cithara* (łac.) – instrument muzyczny strunowy szarpany, poświęcony Apollinowi i stanowiący jego atrybut,
- ▶ *lira*, *lyra* (gr.) – posiadała od 7-9 strun, w które uderzano kostką zwaną *plektron*; była atrybutem Hermesa,
- ▶ *syrinks* (gr.), *fistula* (łac.) – ludowy instrument muzyczny, wykonany z drewna, kości słoniowej i brązu w postaci trzech, pięciu, siedmiu, ośmiu i więcej rurek rozmaitej długości, spojonych w dwóch miejscach.

Następnie dzielę uczniów na grupy i rozdaję im kartki z zapisem nutowym i słownym (w języku polskim i greckim) fragmentów II Hymnu Delfickiego – Peanu Limeniosa – cz. IV⁶⁾:

Lecz ty, Boże dzierzący wieszczy trójnóg, przybądź na ten grzbiet Parnasu, gdzie stąpają bogowie i przyjmowane są święte dary. Oplótszy ciemne jak wino włosy gałązką wawrzynu i naciągając swą ręką napotkałeś straszliwy płód Ziemi.



All - a. khrayays - mo - don hos ek - hayays tripodá.



bain' epi the - os - tib - e - a ta - an - de Parn - a - ass - i - an



deir - a - da phil - en - the - on.



Am - phi plok - a - [mon su d'oi -] nó - ō - pa dapt - nas kla - don

⁶⁾ Ibidem. s. 274, 275.

plex - a - men - os ā - a[plet - oos them - eli - oos t']a - ambrotai

kheir - i sūr - ōn, a - nax. G[as pei - ō - rō syn - an -

tais] kor - ā

10.8 Pean Limeniosa – część IV

Transkrypcja:

Al-[la khrē-ēs-m]ō-don hos e-khei-eis tri-po-da.
 bain' e-pi the-os-ti-b[e;a ta-an-de P]ar-na-a-si-an
 dei-ra-da phi-len-the-on.
 Am-phi-pio-k[a-mon sy d' oi]-nō-ō-[pa] daph-nas kla-don
 ple-ksa-me-nos a-a-p[le-tous the-me-li-ous t'] a-am-bro-tai
 kheir-ri sy-rōn, a-naks, G[as pe-lō-rō sy-nan-
 -tas] ko-ra.

Przy okazji wspominam, że utwór przedstawia wydarzenia w Delfach, a konkretnie mówi o zwycięstwie Apollina nad Pytonem oraz informuję, że *pean* to chóralna pieśń dziękczynna zwrócona do Apollina, Artemidy lub innych bogów. Limenios był kitarzystą oraz twórcą II Hymnu Delfickiego, który został wykonany w Delfach z okazji uroczystości ku czci Apollina w roku 128/127 p.n.e.

Po przeczytaniu utworu proszę uczniów o przetłumaczenie go na język łański. Z kolei uczeń uzdolniony muzycznie, po wcześniejszym przeciwiczeniu muzyki do tego *peanu*, gra ją na pianinie. Następnie wraz z uczniami śpiewamy ten fragment. Na koniec lekcji możemy wysłuchać profesjonalnego nagrania, które zostało zamieszczone na płycie CD dołączonej do książki⁷⁾.

Podsumowanie: na tego typu lekcjach pokazuję uczniom świat starożytnej muzyki. Uświadamiam im, że już w starożytności muzyka miała ogromne znaczenie, była powszechna w wielu dziedzinach życia. Uczniowie przyswajają również informacje

o starożytnych instrumentach muzycznych, które mogą też obejrzeć dzięki ilustracjom w książce. Taka wiedza z pewnością pomaga w rozwijaniu u młodych ludzi zainteresowań muzycznych. Natomiast tłumacząc tekst na łańcinę młodzież poznaje wiele nowych słów i zwrotów łańskich.



Homo doctus in se semper divitias habet (Człowiek uczony ma zawsze bogactwo w samym sobie).

Fedrus

W dzisiejszych czasach zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, można znaleźć sporą grupę ludzi chcących i umiejących mówić w języku łańskim. Tworzą oni stowarzyszenia. Oto przykłady: – *Societas Circulorum Latinorum*, adres internetowy: <http://avitus.alcuinus.net/scl/>. Stowarzyszenie skupia ludzi z całego świata, gdyż istnieje nie tylko w wielu państwach Europy (Austrii, Belgii, Chorwacji,

⁷⁾ Ibidem.

Francji, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech oraz Polsce), ale i w Ameryce Północnej i Południowej. Koło warszawskie, należące do tego stowarzyszenia – Circulus Latinus Varsoviensis, adres internetowy: <http://varsovia.latinitatis.com/index.htm>, miało już wiele sesji, w czasie których rozmawiano po łacinie. Oprócz spotkań „na żywo” także przez Internet można ćwiczyć język łaciński, korespondować z ludźmi z całego niemal świata, zainteresowanymi tą formą doskonalenia języka, czytać po łacinie współczesną poezję czy kroniki historyczne. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dzięki znajomości łaciny wzbogacają swoje życie, ponieważ przez poznanie nowych ludzi niejednokrotnie nawiązują trwałe przyjaźnie. Także stowarzyszenie L.V.P.A. czyli Latinitatis Viuae Prouehendae Associatio aktywnie uczestniczy w propagowaniu języka łacińskiego. Na przykład w Belgradzie są organizowane seminaria, podczas których młodzież z całego świata uczestniczy w rozmowach, grach i zabawach, które odbywają się w języku łacińskim. Dzięki takim spotkaniom ludzie różnych narodowości bez problemu nie tylko porozumiewają się między sobą, lecz poznają też inne zwyczaje, tradycje czy przyzwyczajenia. Łacina staje się znów językiem uniwersalnym.



Non scholae, sed vitae discimus (Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia)

Chciałabym jeszcze raz podkreślić, że uczenie się języka łacińskiego powoduje u młodzieży rozwijanie szerokiego wachlarza zainteresowań literaturą, kulturą, muzyką, sportem. Młodzi ludzie uczą się nowych słów i struktur gramatycznych, sposobów wyrażania myśli i konstruowania zdań. Uczą się cierpliwości i systematyczności przy rozwiązywaniu różnych problemów językowych. Uświadamiają sobie, jak ogromny wpływ wywarł język łaciński na rozwój innych języków europejskich, w tym na rozwój języka polskiego, w jaki sposób kultura antyczna oddziaływała na kulturę innych narodów, między innymi na naszą.

Jednocześnie biorąc udział w spotkaniach i obozach młodzieżowych, gdzie mówi się głównie po łacinie, zaczynają rozumieć i doceniać znaczenie języka łacińskiego dla wspólnej światowej kultury. W tym przypadku młodzież na pewno uczy się nie dla ocen, nie dla rodziców, lecz dla siebie. Również nauczyciele, dostrzegając coraz większe zainteresowanie wychowanków nauką, sami pragną doskonalic swój warsztat dydaktyczny i często uczestniczą ze swoimi uczniami w tego typu spotkaniach. Dla obu stron satysfakcja to olbrzymia.

(listopad 2004)

Wiesława Werbicka-Żywica¹⁾

Wieluń

Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!... – historia na lektoracie języka niemieckiego

Jestem wielunianką od kilku pokoleń. Bardzo kocham moje miasto i znam jego historię. Wspólnie z moimi rodzicami i starszymi krewnymi, naocznymi świadkami tragedii miasta w dniu 1 września 1939 roku ubolewałam, że przez ponad 60 lat nie oddano należnego hołdu faktom historycznym. Jeszcze w lipcu b.r.

zwiedzając z kolonistami Westerplatte, byliśmy wszyscy bardzo zdumieni, że 76-letni przewodnik nie słyszał w ogóle o Wieluniu i nie wiedział, gdzie leży. A to przecież u nas 1 września 1939 roku o godzinie 4:40 rozpoczęła się najkrwawsza w dziejach ludzkości II wojna światowa. Bezbronne, śpiące miasteczko, w którym nie było

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Kolegium Nauczycielskim w Wieluniu. Brała udział w naszym konkursie 2004: *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalic naszą wiedzę i umiejętności.*

ani jednego żołnierza, zaatakowały niemieckie bombowce. W czasie pierwszego nalotu zrzucono na nie 29500 kg bomb burzących, 11250 kg bomb taktycznych. Z broni pokładowej ostrzeliwano uciekającą ludność cywilną. 70% zabudowań uległo zburzeniu. Śmierć poniosło około 1200 osób. To u nas zburzono pierwszy w II wojnie światowej zabytkowy polski kościół, pierwszą żydowską synagogę i szpital Wszystkich Świętych, na dachu którego były wymalowane czerwone krzyże. Na miejscu ówczesnego szpitala znajduje się budynek, w którym już od 21 lat nauczam języka niemieckiego. Czterogodzinny blok zajęć lektoratu języka niemieckiego postanowiłam poświęcić historii miasta i poszerzeniu słownictwa związanego z tematem 1 września 1939 roku w Wieluniu.

Najpierw studenci zapoznali się z relacją ordynatora szpitala ś. p. doktora Zygmunta Patryna. Oto jej fragmenty:

„Wczesnym rankiem obudził mnie huk nisko lecących samolotów. W chwilę potem usłyszałem przeraźliwy świst i wybuch bomby na terenie ogrodu szpitalnego. Była to pierwsza bomba, która padła na Wieluń. (...) Uciekałem z domu boso, w biegu zdążyłem chwycić leżące na krześle ubranie (...) Nawracające samoloty powtórnie zrzuciły bomby na szpital. Jedna z nich spadła znowu na teren ogrodu szpitalnego i powstał olbrzymi lej (...). Samoloty zrzuciły bomby burzące i zapalające. Budynek został trafiony i zaczął się palić (...). Udałem się do płonącego szpitala. Na schodach przed wejściem do budynku leżał zabity człowiek. Nie był to jednak chory, lecz ktoś, kto przybiegł tu z miasta. Na chodniku przed szpitalem również leżeli zabici. W gruzach szpitala usłyszałem krzyki, wołanie o pomoc. Razem z siostrami zaczęliśmy wspinać się po gruzach, by dotrzeć do tego, który krzycząc wzywał pomocy. Przez poruszenie gruzów zaczęły się one osypywać (...) zmiażdżyły wzywającego pomocy. Obok szpitala było wielu rannych. Poleciałem siostrze zabrać z sali porodowej prześcieradła i opatrywać rannych. Przed szpitalem zatrzymaliśmy furmankę, kazałem ułożyć na niej rannych i chorych i odesłać do Sieradza”.

Później przedstawiłam im dyskusję na temat terroru powietrznego skierowanego przeciwko miastom niemieckim, jaka toczyła się na łamach czasopisma *Der Spiegel* nr 6/2003. Studenci tłumaczyli na język polski całą wypowiedź ambasadora dr. Andrzeja Byrta z nr 6 *Spiegla*

który dziwił się, że w dyskusji nie wspomniano nic o Wieluniu.

„Es wundert mich jedoch, dass die Zerstörung der 15 000 Einwohner großen polnischen Stadt Wieluń am 1. September 1939 nicht erwähnt wird. Wieluń lag nach wenigen Stunden zu 70 % in Trümmern, 1200 seiner Einwohner wurden bei dem Angriff getötet”.

Przetłumaczyli to następująco:

„Dziwi mnie jednak, że nie wspomina się o zniszczeniu 1 września 1939 roku liczącego 15 tysięcy mieszkańców polskiego miasta Wielunia. Po kilku godzinach leżało ono w 70% w gruzach, w czasie nalotu zginęło 1200 mieszkańców. Chociaż niszczące działania wojenne niemieckiej Luftwaffe w przypadku bezbronnego, nie mającego znaczenia militarnego Wielunia, było znacznie większe niż w Guernice, to nie znalazł się jeszcze żaden Picasso, który opłakiwałby los tego miasta”.

W następnej fazie zajęć opowiedziałam studentom, że po lekturze tego artykułu emerytowany profesor historii z Badenii Wirtembergii – Gerhard Binder – napisał w lutym 2003 r. piękny wiersz o Wieluniu. Studenci tłumaczyli go na język polski.

In memoriam

Wieluń der 1. September 1939

Zerstörung suchte heim das kleine Städtchen
am ersten Kriegstag. Keiner wußte wie.

Der Bombenhagel hat gemordet sie:
Zwölfhundert Kinder, Greise, Mütter, Madchen.

Noch immer klagen sie die Mörder an:
Ein Kriegsverbrechen unter andern vielen.
Wer will die Schuld daran herunter spielen?
Moderner Krieg – nur noch Vernichtungs –
Wahn!

Solch Schicksal traf in Spanien Guernica.
Picasso malte dalmals, was geschehen.
Wer kann des Krieges Irrsinn heut verstehen?

War denn kein Maler oder Dichter da,
der das Verderben hier in Wieluń sah?
Die Spuren dürfen nie im Sand verwehen!

Oto nasza wersja tłumaczenia:

Ku pamięci

Wieluń 1 września 1939

Zniszczenie nawiedziło małe miasteczko
pierwszego dnia wojny. Nikt nie wiedział, jak

zamordował ich grad bomb:
1200 dzieci, starców, matek, dziewcząt...

Ciągle oskarżają oni morderców winnych:
Zbrodnia wojenna wśród wielu innych
Kto za to winę ponieść zechce?
Obłąd zniszczenia czy wojny nowoczesne?

Taki los spotkał w Hiszpanii Guernikę
Picasso namalował wówczas, co się wydarzyło.
Kto może dziś zrozumieć obłąd wojny?

Czyż nie było malarza czy poety,
Który widział zniszczenie tutaj w Wieluniu?
Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!

Zaakcentowałam bardzo mocno ostatnie słowa wiersza „Śladom nie wolno nigdy przeminąć z wiatrem!”, mówiąc, że studenci mają przekazać wiedzę o tragedii miasta przyszłym pokoleniom. Następnie z pomocą 90 ilustracji „urządziliśmy spacer po zniszczonym Wieluniu”. Na ich twarzach widziałam powagę i zainteresowanie,

gdy czytaliśmy i tłumaczyliśmy najważniejsze fragmenty książki Tadeusza Olejnika *Wieluń – das polnische Guernica*.

Dzięki przeprowadzonym przeze mnie zajęciom mogliśmy wspólnie ze studentami wzbogacić naszą wiedzę historyczną, doskonalić umiejętności tłumaczenia tekstu publicystycznego i poetyckiego oraz uzmysłwić sobie ważną prawdę, że Wieluń powinien być symbolem dla naszego narodu i dla narodów całej Europy! Pragniemy z całego serca, by nigdy już nikogo w żadnym miejscu na ziemi nie zbudził o świcie ryk syren wyjąjących na alarm, huk wystrzałów, wybuchających bomb i łuny pożarów.

Bibliografia:

Der Spiegel, nr 6 z 3 lutego 2003 r.

Gerhard Binder: *Ku pamięci – Wieluń 1 września 1939*, wiersz dostałam od nieżyjącego już (1925–2005) autora.

Tadeusz Olejnik (2004), *Wieluń – polska Guernica*, Urząd Miejski w Wieluniu, Wieluńskie Towarzystwo Naukowe.

(listopad 2004)



WARTO WIEDZIEĆ

Departament Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji i Nauki rozpocznie wkrótce realizację zasadniczej części projektu **Kursy doskonalące dla nauczycieli w zakresie języków obcych**, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006.

Projekt obejmuje bezpłatne, cykliczne kursy doskonalące z zakresu języka obcego dla ponad 26000 nauczycieli (w tym wychowawców i innych pracowników pedagogicznych) zatrudnionych w szkołach i placówkach na terenie całego kraju. Pierwszeństwo uczestnictwa w kursach będą mieli nauczyciele, których dostęp do różnych form doskonalenia jest ograniczony, tj. nauczyciele z terenów wiejskich i małych miejscowości.

Nauczyciele będą mogli uczestniczyć w jednym kursie takiego cyklu lub w kilku następujących po sobie kursach dostosowanych do poziomu ich umiejętności. Cały cykl obejmie 5 kursów (300 godz.), z tym że zakłada się iż ok. 9000 nauczycieli ukończy co najmniej 3 kursy cyklu o wymiarze 180 godz. łącznie. Szkolenia będą realizowane wyłącznie w małych grupach, tj. nie większych niż 8-osobowych. Przewiduje się też możliwość zorganizowania niektórych kursów w formie tygodniowych zjazdów poza miejscem zamieszkania uczestników.

Celem kursów jest doskonalenie praktycznych umiejętności językowych w zakresie wybranych przez nauczycieli języków europejskich, w szczególności języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i hiszpańskiego.

Zadanie będzie realizowane w ściślejszej współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (CODN) przez wykonawców wyłonionych w trybie postępowania o udzielenie zamówienia publicznego. Wykonawcy będą również przeprowadzać rekrutację na wymienione kursy, w regionach i w zakresie określonym przez Ministerstwo we współpracy z CODN – po rozpoznaniu potrzeb nauczycieli.

Bieżące informacje związane z projektem można znaleźć na stronie www.efs.codn.edu.pl. Znajdujący się na stronie formularz wypełniony został przez ponad 20000 nauczycieli zainteresowanych doskonaleniem w zakresie języków obcych i pozwoli szybko oszacować potrzeby w poszczególnych regionach.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Dorota Buda¹
Sułkowice

Freundschaft – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne

Z myślą o uczniach szkół podstawowych, którzy chcą rozwijać swoje zainteresowania językiem niemieckim, opracowałam zestaw ćwiczeń leksykalno-gramatycznych z zakresu *przyjaźń*. Ćwiczenia mogłyby być wykorzystane przez nauczycieli na zajęciach kółka języka niemieckiego lub jako dodatkowe zadania dla uczniów chcących wzbogacić słownictwo i utrwalić gramatykę. Przed rozwiązaniem ćwiczeń uczniowie powinni przypomnieć sobie słownictwo dotyczące tematu *przyjaźń*, na przykład na podstawie serii podręczników *der die das neu*²⁾ dla szkoły podstawowej oraz książki *Wörter – Bäume*³⁾ (rozdz. 2).

Pod ćwiczeniami podaję punktację. Może ona ułatwić ocenę ćwiczeń, jeśli uczniowie zechcą jej dokonać samodzielnie lub też nauczyciel potraktuje te ćwiczenia jako test.

1. Eine tolle Geburtstagsparty. Richtig oder falsch? Hör zu und markiere (X)! *Zaznacz, prawda czy fałsz. [kasety „der die das neu” kl.VI, Kapitel 5G]*

	richtig	falsch
1. Cornelia ist 13 Jahre alt.		
2. Sie hat am Samstag eine Party gemacht.		
3. Die Party hat um 17 Uhr begonnen.		
4. Cornelia hat von Markus ein PC-Spiel bekommen.		

5. Die Gäste haben Torte, Obstsalat und Eis gegessen.		
6. Cornelia hat keine Spiele für ihre Gäste vorbereitet.		

(6 pkt.)

2. Lies den Text! Was ist richtig? Markiere!

Przeczytaj tekst i zaznacz, co jest poprawne.

Ich heiße Renate und bin 13 Jahre alt. Ich habe eine Schwester und einen Bruder. Er heißt Sven und sie Eva. Wir verbringen zusammen viel Zeit. Im Sommer machen wir folgendes: wir baden, fahren Rad, spielen Volleyball und wandern. Im Winter rodeln wir und laufen Ski. Ich angle nicht gern. Meine beste Freundin ist Julia. Sie geht in meine Klasse. Wir sitzen sogar in einer Bank. Sie ist ein hübsches Mädchen. Ich mag sie sehr. Sie ist cool. Julia interessiert sich vor allem für Tiere und auch für Volleyball.

- Renate hat
 - zwei Geschwister.
 - keine Schwester.
 - zwei Brüder.
- Im Sommer
 - angeln sie zusammen.
 - rodeln sie zusammen.
 - baden sie zusammen.
- Renate
 - wandert ungern.
 - angelt ungern.
 - läuft Ski ungern.
- Ihre Freundin ist
 - schön.
 - hässlich.
 - intelligent.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Samorządowych w Inwałdzie, woj. małopolskie.

²⁾ Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2000) *der die das neu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

³⁾ Szarmach-Skaza H., Tkaczyk K. (1999), *Wörter – Bäume*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

5. Julia und Renate interessieren sich für

- Volleyball.
 Rodeln.
 Tiere.

(5 pkt.)

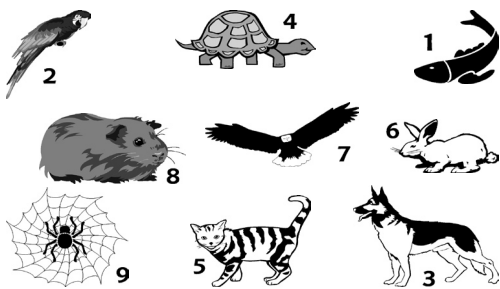
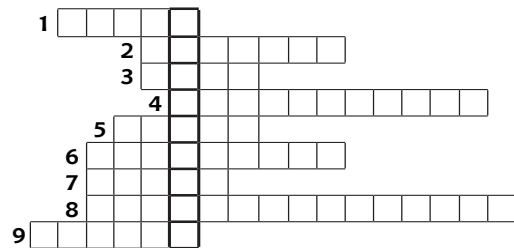
3. Lies den Text und ergänze die fehlenden Wörter. Achtung! Nicht alle Wörter passen hinein. Przeczytaj tekst i uzupełnij brakujące słowa. Uwaga! Nie wszystkie podane słowa pasują do tekstu.

Seit zwei Jahren habe ichBrief-
freundin. Sie heißt Julia und kommt.....
..... Österreich. Julia wohnt in Linz.
Julias Vater ist, und ihre Mut-
ter arbeitet als Lehrerin. arbeiten
viel und Julia muss oft zu Hause
bleiben. Sie macht manchmal
und räumt die ganze Wohnung
In ihrer Freizeit spielt Gitarre,
..... ein Buch oder telefoniert. Oft
schreibt sie auch einen an mich
und ich freue mich sehr darüber.

Einkäufe	beide	allein	auf	eine
liest	Ingenieurin	sie	er	aus
lest	Ingenieur	Brief	weg	

(10 pkt.)

4. Löse das Kreuzworträtsel! Welche Tiere sind das? Rozwiąż krzyżówkę. Jakie to zwierzęta?



(9 pkt.)

5. Was passt nicht ? Streich es durch! Skreśl wyraz, który nie pasuje!

- a) Anna ist:
glücklich – verrückt – nett – windig – lieb
b) Ihre Haare sind:
grau – hellblond – süß – rot – schwarz
c) Ihre Augen sind:
blau – grün – braun – rosa – schwarz
d) Meine Freundin ist:
groß – klein – dünn – hoch – schön
e) Der Hund:
bellt – beißt – frisst – jault – summt
f) Die Katze:
putzt sich – kratzt – leckt sich – miaut – gackert

(6 pkt.)

6. In diesem Buchstabenquadrat sind 10 Adjektive versteckt, die die Menschen bezeichnen. Suche sie aus! Znajdź 10 przymiotników określających cechy ludzi.

S	P	O	R	T	L	I	C	H	R
I	R	G	O	A	D	F	O	L	U
C	F	I	M	L	E	O	I	H	H
H	R	F	A	K	H	S	B	V	I
E	Ö	L	N	E	R	V	Ö	S	G
R	H	D	T	M	L	A	S	Z	A
F	L	E	I	B	I	G	E	O	C
X	I	Z	S	I	C	E	F	R	A
J	C	G	C	G	H	F	A	U	L
M	H	O	H	E	N	K	P	B	T

1. _____ 6. _____
 2. _____ 7. _____
 3. _____ 8. _____
 4. _____ 9. _____
 5. _____ 10. _____

(10 pkt.)

7. Verbinde und schreibe die Lösung in die Tabelle ein! Połącz i wpisz rozwiązanie do tabeli.

- | | |
|--------------------------|-------------|
| 1) der Hund gibt | A) füttern |
| 2) Tiere | B) wedeln |
| 3) den Hund an der Leine | C) führen |
| 4) mit dem Hund | D) Pfötchen |

5) mit dem Schwanz E) Gassi gehen

1	2	3	4	5

(5 pkt.)

8. Ergänze Verbformen im Perfekt! *Uzupelnij formy czasowników w czasie Perfekt.*

- 1) Der Hund _____ zu laut gewesen.
- 2) Ich _____ rot geworden.
- 3) Ich und Tomek _____ im Zimmer gesessen.
- 4) Er _____ die Ferien bei seiner Oma verbracht.
- 5) Ula _____ ein interessantes Buch gelesen.
- 6) Du bist um 7.00 Uhr _____. (*aufstehen*)
- 7) Ich habe einen Brief an meinen Freund _____ (*schreiben*)
- 8) Ihr habt die Gänse _____. (*füttern*)
- 9) Ihr habt in Berlin _____. (*studieren*)
- 10) Ich habe einen Teddy _____. (*bekommen*)

(10 pkt.)

9. Ergänze die Modalverben! *Wpisz czasowniki modalne w odpowiedniej formie.*

- 1) Er _____ Tennis spielen. (*können*)
- 2) Ich _____ einen Brieffreund haben. (*wollen*)

- 3) Du _____ deinem Vater helfen. (*sollen*)
- 4) Peter _____ in die Disko gehen. (*dürfen*)
- 5) Du und Martin _____ leise sprechen. (*müssen*)

(5 pkt.)

10. Antworte auf die Fragen! *Odpowiedz na pytania.*

1. Wie heißt dein Freund \ deine Freundin?
.....
.....
2. Wie ist er / sie?
.....
.....
3. Welche Schule besucht er /sie?
.....
.....
4. Wie sind seine /ihre Augen?
.....
.....
5. Was macht er /sie in der Freizeit?
.....
.....

(10pkt.)

Bibliografia:

Szarnach-Skaza H., Tkaczyk K. (1999). *Wörter – Bäume*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

(marzec 2005)

Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Mambo and his friends²⁾

Grupa dzieci „bawi się” w głębi sceny; na scenę wbiega miś Mambo, a za nim czwórka jego przyjaciół.

Mambo (*woła do bawiących się dzieci*): Hello children!

Dzieci (*razem*): Hello! What’s your name?

Mambo: My name’s Mambo.

Dzieci (*machają do Mambo ręką, śpiewając piosenkę na powitanie; miś w tym czasie tańczy i podskakuje wesoło*):

Piosenka „Hello Mambo”

Hello, hello, hello!
Hello, hello, Mumbo!
Hello, hello, hello!
Hello, hello, Mumbo!

Hello, hello, Mumbo, Mumbo.
Mumbo, Mumbo, hello, hello!

Vanessa Reily (2000), Cool! Starter, OUP

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Język w scenariuszu jest prosty, dostosowany do możliwości językowych „aktorów” – uczniów klasy pierwszej. Przedstawienie jest wstępem do II Miedzyszkolnego Konkursu Języka Angielskiego *Young Masters of English*, patrz s. 151 i 169 w tym numerze.

Mambo: Oh, thanks. You're very nice. And these are my friends. (*wskazuje na czwórkę przyjaciół*)

Dzieci (*pytają kolejno przyjaciół Mambo o imię, śpiewając piosenkę; pod koniec piosenki na scenę wchodzi domek*):

Piosenka „Hello! What's your name?”

Hello! What's your name?/ 2 razy
I'm Mary. Hello!/ 2 razy (*śpiewa Mary*)
My friends! My friends!/ 2 razy

Hello! What's your name?/ 2 razy
I'm Adam. Hello!/ 2 razy (*śpiewa Adam*)
My friends! My friends!/ 2 razy

Hello! What's your name?/ 2 razy
I'm Lizzy. Hello!/ 2 razy (*śpiewa Lizzy*)
My friends! My friends!/ 2 razy

Hello! What's your name?/ 2 razy
I'm Zoom. Hello!/ 2 razy (*śpiewa Zoom*)
My friends! My friends!/ 2 razy
Vanessa Reily (2000), Cool! Starter, OUP

Mambo: Look! This is my house. It's got a roof, walls, a door and windows. (*wskazuje kolejno*)
I must paint it. Can you help me?

Dzieci: Yes, of course! (*śpiewają piosenkę, w której proszą Mambo o podanie kolorów, na jakie mają być pomalowane poszczególne części jego domu*).

Piosenka „Let's paint Mambo's house.”

What colour's the roof?
It's red, it's red. (*śpiewa Mambo*)
Splish! Splosh! Splash!
Let's paint Mumbo's house.

What colour's the wall?
It's yellow, it's yellow. (*śpiewa Mambo*)
Splish! Splosh! Splash!
Let's paint Mumbo's house.

What colour's the door?
It's green, it's green. (*śpiewa Mambo*)
Splish! Splosh! Splash!
Let's paint Mumbo's house.

What colour's the window?
It's blue, it's blue. (*śpiewa Mambo*)
Splish! Splosh! Splash!
Let's paint Mumbo's house.

Vanessa Reily (2000), Cool! Starter, OUP

Mambo: Thank you very much! You're wonderful! You can sing, you can paint, and Adam can play the keyboard!

Adam: Yes, you're right. I can play for you! (*zasiada do keyboardu*)

Dzieci (*razem*): And we can sing!

Mambo: Really? So do it, please!

Dzieci (*śpiewają piosenkę pokazując kolejne czynności, a Mambo naśladuje ich ruchy*): OK! Let's do it!

Piosenka „Teddy Bear”

Teddy Bear, Teddy Bear, touch the ground.
Teddy Bear, Teddy Bear, turn around.
Teddy Bear, Teddy Bear, point to the door.
Teddy Bear, Teddy Bear, say "Hello".

Teddy Bear, Teddy Bear, jump up high.
Teddy Bear, Teddy Bear, reach for the sky.
Teddy Bear, Teddy Bear, count to five.

Teddy Bear, Teddy Bear, that's all right.
Anna Wiczyńska (2001), I Can Sing!, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN

Mambo (*zwraca się do Adama, a potem do dzieci*):
Oh, thanks Adam. Thank you my friends.
But now we must go! The contest is starting!
See you! *Wszyscy machają rękami na pożegnanie i opuszczają scenę.*

(kwiecień 2005)

Barbara Kapusta¹⁾

Mielec

Z jakiej on jest bajki?

Staram się zachęcać moich uczniów do nauki języka angielskiego różnymi sposobami. Tych dobrych łatwiej jest zmobilizować do więk-

szego wysiłku. Co jednak z uczniami słabszymi? Do moich ulubionych zajęć należy przygotowywanie przedstawień. Niejednokrotnie miałam

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

okazję przekonać się, że uczniowie z zapałem angażują się w przygotowywanie przedstawień – najlepiej, jeśli są ich pomysłu.

Podczas ostatnich *Dni europejskich* postanowiłam wystawić w naszej szkole przedstawienie z jedną z moich najstarszych klas. Zapalili się do pomysłu, z moją pomocą napisali scenariusz i przygotowali oprawę. Przed występem przed całą szkołą i gośćmi z gminy mieli dużą treść, ale udało się. Nagrodą były gromkie brawa publiczności. Najbardziej zależało im na opinii rówieśników, a ta była pochlebna.

Scenariusz to miks znanych bajek, między nie jest wpleciona „propaganda” – zachęta do nauki języka angielskiego. Większość tekstu jest w języku polskim, dlatego też nikt – ani słabi uczniowie, ani goście nie mieli problemu ze zrozumieniem treści.



Z jakiej on jest bajki? (... czyli warto uczyć się angielskiego)

Osoby: Czerwony Kapturek (K), Jaś (J), Małgosia (M), Wilk (W), Baba Jaga (B), Turysta (T), Zajączek Wielkanocny (Z).

Miejsce akcji: las, chatka Baby Jagi.

Las. Czerwony Kapturek niesie babci lekarstwa. Zza krzaków wychodzi wilk.

W: Jak się masz Kapturku?

K: Lepiej od ciebie.

W: A dokąd idziesz? Może do babci?

K: Skąd wiesz? Chyba nie czytałeś tej bajki?

W: Jeśli nawet tak, to co?

K: To nie fair.

W: W końcu gram złego wilka. Jak chcesz, to też sobie przeczytaj. Nie powiem nikomu.

K: Uważaj, bo ci uwierzę!

W: Jak chcesz, to wierz, a ja już lecę przygotować się do następnej sceny.

K: Ej, poczekaj!

Wilk znika w głębi lasu.

K: *(woła głośno)* Mamy jeszcze jakieś sceny razem.

K: *(do siebie)* No tak, poszedł sobie, a ja muszę się dalej męczyć. Może by tak przeczytać tę bajkę, może uda mi się przechytryć wilka.

Kapturek wyciąga bajkę i czyta. W tym czasie wilk spotyka mówiącego po angielsku turystę.

T: Excuse me, can you help me? I'm looking for Big Ben.

W: *(zmiaszany)* Nie rozumiem.

Wilk ucieka.

T: Wait! Don't go! *(do siebie)* It wasn't very polite.

Na polankę leśną, do znaku wskazującego drogę dochodzą Jaś i Małgosia. Małgosia uczy się z rozmówek angielskich.

M: Good morning – dzień dobry, goodbye – do widzenia, Could you help me? – Czy mógłbyś mi pomóc?, I don't understand – nie rozumiem.

J: Przestań już z tym angielskim.

M: Daj mi spokój. Lepiej pomyśl, gdzie teraz?

J: *(czyta napisy na strzałkach drogowskazu)* Do chatki z piernika.

M: Myślisz, że to dobry pomysł?

J: Dla mojego brzucha na pewno. Umieram z głodu.

M: Ty jak zwykle o jedzeniu!

J: Nie jak zwykle, tylko czasami, gdy jestem głodny.

M: Czyli zawsze.

J: Ha, ha, bardzo śmieszne. To idziesz ze mną, czy nie?

M: Idę, idę.

Pojawia się turysta.

T: *(do siebie, z nadzieją)* Oh, maybe these children will help.

T: *(do Jasia i Małgosi)* Good morning.

M: Good morning.

T: *(do siebie)* She can speak English. Great. *(do Małgosi):* Could you help me?

M: Yes *(do Jasia)*. Widzisz, widzisz, przydało się!

T: How can I get to the London Eye?

M: Sorry, I don't understand. *(Uśmiecha się do turysty i wzrusza ramionami).*

T: *(zrezygnowany)* OK. Thanks. *(Odchodzi).*

M: *(do Jasia)* To już za trudne. Gdybyś mi nie przeszkadzał, pewnie bym wiedziała, co on mówi. Ty też mógłbyś zacząć uczyć się języka angielskiego. Ciekawe, jak się dogadasz z wilkami w Unii Europejskiej?

J: Będiesz moją tłumaczką.

M: Jestem taka zmęczona. Może odpoczniemy chwilę przed dalszą drogą?

J: Dobrze.

Dzieci kładą się na ziemi niedaleko znaku i zasypiają. Na polanie pojawia się Czerwony Kapturek. Dziewczynka zauważa Jasia i Małgosię, przygląda się im.

K: *(do siebie)* A to co za jedni? Pewnie znowu

- jacyś zagraniczni turyści. (*głośno, do dzieci*):
Hej, co wy tu robicie?
- Jaś i Małgosia zrywają się nagle obudzeni.
J i M: Odpoczywamy.
- K: Pytam, co robicie w mojej bajce?
J: W twojej bajce? Przecież to jest droga do chatki z piernika, czyli...
- M: Czyli bajka jest o Jasiu i Małgosi, tzn. o nas. A ty kim jesteś?
K: Czerwonego Kapturka nie znasz?
M: Teraz już znam. To ty grasz z tym złym wilkiem, który próbuje cię zjeść.
K: Grałam, ale teraz już nie wiem. Gdzieś przepadł. Przestraszył go ktoś, czy co?
J: Może spróbujemy się czegoś dowiedzieć?
M: Jak?
J: Bajka!
K i M: No tak!
K: Mam ją przy sobie.
Kapturek wyciąga bajkę.
K: Sprawdźmy.
M: Jak zwykle się pomylili. Zawsze robią takie numery.
J: (*do Kapturka*) Wolisz iść z nami do chatki z piernika czy do babci?
K: Do chatki z piernika.
M: Więc chodźmy.
Dzieci idą w stronę chatki z piernika, coś sobie opowiadają, śmieją się. Zza krzaków wyskakuje zapłakany Zajączek Wielkanocny.
Z: (*szlochając*) Wicie może jak dojść do Świąt Wielkanocnych?
Zajączek ociera łzy łapką. Trójka dzieci śmieje się.
K: Spóźniłeś się, już po Świątach, ale nie przejmuj się – za rok też będą.
M: Może pójdziesz z nami do chatki z piernika?
Z: Lepiej nie, wolę znaleźć drogę do Świąt i poczekać na nie.
J: Jak chcesz.
Zajączek odchodzi, dzieci idą dalej. Wreszcie Jaś czuje zapach piernika.
J: (*wciągając powietrze*) Czujecie to, co ja?
K: A co czujesz?
J: Piernik i bitą śmietanę. (*Głaszcząc się po brzuchu i oblizuje się*).
M: No tak, a ten jak zwykle, tylko o jedzeniu, ale to dobrze, bo znaczy to, że dochodzimy do celu.
K: Nareszcie coś zjemy, ale mam wyrzuty z powodu babci. Znowu biedaczka nie będzie mogła spać.
M: Spać?
- K: Cierpi na bezsenność. Niosę jej lekarstwo.
J: Nie przejmuj się.
K: Łatwo ci mówić.
J: Słuchaj – chatkę już widać...
K: I co z tego, i tak nie zdążę.
J: Miałś słuchać. Zjemy trochę chatki i pójdziemy do twojej babci. Zdążymy przed nocą i babcia się wyśpi.
K: Świetny pomysł, ruszajmy.
Pojawia się turysta.
T: Excuse me, can you help me? I'm looking for the Tower of London.
K, M i J: Nie rozumiemy!
M: London? No. (*do siebie*) Z jakiej on jest bajki? Hmm. Co za zamieszanie.
K: Mógłby pan mówić po polsku.
M: Polish.
T: Polish? I don't speak Polish.
Turysta odchodzi, a dzieci idą dalej. Dochodzą do chatki i z apetytem zaczynają jeść pierniki z chatki. Po chwili z domku wypada Baba Jaga i grożąc im miotłą zapędza dzieci do środka. Dzieci próbują uciekać, lecz po zjedzeniu dużej ilości słodyczy nie mogą się ruszać. Czarownica związuje je sznurem.
B: Nareszcie zjem coś innego niż słodycze.
M: Chyba nie masz nas na myśli?!B: Was, was. (*Wskazuje na Czerwonego Kapturka*). Ale ty chyba nie jesteś z tej bajki? Wszystko jedno, może mi nie zaszkodziś.
J: Wypuść nas. Jesteśmy za młodzi, żeby nas zjeść. A poza tym przecież nie zjesz nas wszystkich. Rozbolałby cię brzuch.
B: Słyszałeś o zamrażarkach? (*Śmieje się*). Muszę iść po wodę, a wy tu siedźcie
M: A niby dokąd mamy iść? Przecież nas związałaś.
B: Fakt.
Baba Jaga wychodzi.
J: Nie martwcie się, coś wymyślimy.
M: Niby co? Przecież siedzimy tu zwięzani!
K: Mama i babcia będą się martwić.
J: Chwila, mówiłaś, że babcia jest chora na bezsenność i niesiesz jej lekarstwo.
K: Tak, ale w tej sytuacji to nie ma znaczenia.
J: Ma! Moglibyśmy je wsypać Babie Jadze do zupy i problem z głową!
M: Przed, czy po tym, jak nas zje?
J: Przed. Daj mi te tabletki.
Kapturek z trudem związanymi rękami wyjmuje lekarstwo z plecaka i daje je Jasiowi. Jaś chowa lekarstwo w kieszeni.
K: Jak chcesz to zrobić?
J: Zobaczysz. Cicho! Starucha wraca!

Baba Jaga wraca z wodą na supkę.
 J: Mam dla pani propozycję.
 B: Jaką?
 J: Potrzebuje pani pomocnika.
 B: Co masz na myśli?
 J: Osoby, która będzie pomagać pani w różnych pracach.
 B: Może i potrzebuję.
 J: Mógłbym nim zostać w zamian za...
 B: Za co?
 J: Będzie mnie pani karmić słodyczami i proszę obiecać, że mnie pani nie zje.
 M: Ty zdrajco! I to ma być brat!
 J: Cicho!
 B: (do Jasia) Zgoda.
 Baba Jaga rozwiązuje ręce Jasia.
 J: Więc, w czym mogę pomóc?
 B: Najpierw wrzuc do kotła te warzywa. (Wskazuje na leżące obok kotła warzywa.)
 Jaś wykorzystuje nieuwagę Baby Jagi i oprócz warzyw wrzuca lekarstwo nasenne.
 J: Już gotowe.
 B: Teraz kolej na te dziewczyny.
 J: O nie! Obiecała pani, że będzie mnie pani karmić słodyczami, a nie siostrą i koleżanką!
 B: Mieszaj, ja spróbuję.
 J: Dobrze.
 Baba Jaga próbuje wywaru.

J: A co do tych słodyczy, to jestem...
 Baba Jaga pada na ziemię.
 J: ...głodny.
 M: Udało się!
 K: Teraz nas uwolnij.
 Jaś zaczyna rozwiązywać sznur. Za plecami Jasia pojawia się wilk. Dziewczyny zaczynają krzyczeć.
 M i K: Uważaj! Wilk stoi za tobą!
 Zanim Jaś zdążył się obejrzeć, wilk pada na ziemię uderzony kijem podróżnym turysty, który w porę się pojawił.
 M: (zachwycona, do turysty) Wow! You are my hero!
 T: (onieśmielony, skromnie) Oh, it wasn't very difficult.
 M: Tea? Coffee? Some cakes?
 T: (oczarowany Małgosią) Yes, please.
 K: To ja już pójdę. Muszę pędzić do babci.
 J: Ja pójdę z tobą.
 M: O nie, Jasiu. Nie wymigasz się, zostaniesz z nami. To będzie twoja pierwsza lekcja języka angielskiego.
 J: (zrezygnowany) No dobrze, niech będzie.
 M: Let's go.
 Wszyscy schodzą ze sceny. Na scenę wbiega Zajączek Wielkanocny.
 Z: Gdzie te Święta?

(styczeń 2005)

KONKURSY



Anna Hassa¹⁾
 Jaworzno

Young Masters of English²⁾

II Międzszkolny Konkurs Języka Angielskiego

I. Listen and match. (Posłuchaj i wstaw zwroty.)

1. Teddy Bear, Teddy Bear, touch the ground.

2. Teddy Bear, Teddy Bear,

3. Teddy Bear, Teddy Bear, point to the door.
4. Teddy Bear, Teddy Bear,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Patrz s. 147 i 169 w tym numerze.

5. Teddy Bear, Teddy Bear,
.....
6. Teddy Bear, Teddy Bear, reach for the sky.
7. Teddy Bear, Teddy Bear,
.....
8. Teddy Bear, Teddy Bear, that's all right.

- * jump up high. * count to five.
* turn around. * say "Hello".

II. Listen to Mambo and draw things in the picture.
(Posłuchaj Mambo i dorysuj brakujące rzeczy
na rysunku).



III. Listen to the song and colour Mambo's house.
(Posłuchaj piosenki i pokoloruj dom Mambo).



Now circle the right word or expression
in the text below. (Teraz zakreśl właściwy wyraz
lub wyrażenie w tekście poniżej).
Hello! It's me – Mambo. I (have got / am) 9
years old.
Look at my photo!

This (is / are) my house. There (is / are) three
(trees / tree) behind it.

Can you see Kate, Adam, Lizzy and me?
Lizy (have got / has got) (a / an) apple in her
hand. Adam and me (haven't got / hasn't got)
any apples. We (have got / has got) caps on
our heads.

Look! Mary (can / can't) skip.
(Do / Does) you like this picture?

IV. Read the adjective and translate it into Polish.
Give an opposite. (Przeczytaj i przetłumacz
przymiotnik na język polski. Podaj przymiotnik
o znaczeniu przeciwnym).

- young –
fat –
short –
slow –
clean –
happy –
hot –

V. Find and circle the wrong word. (Znajdź i zakreśl
wyraz, który nie pasuje do pozostałych.)

1.	doctor	teacher	father	policeman
2.	orange	lemon	banana	tree
3.	big	long	boy	tall
4.	friend	sister	grandfather	mother
5.	look	listen	ruler	write
6.	shirt	bag	skirt	coat
7.	cow	pig	duck	horse
8.	blue	read	white	brown
9.	eye	ear	nose	leg

VI. Read and match (Przeczytaj i połącz).

- ▶ Halloween is on 1 April
- ▶ New Year's Day is on 25 December
- ▶ Saint Valentine's Day is on 1 September
- 31 October
- ▶ Christmas Day is on 1 January
- ▶ Back to School Day is on 14 February

VII. How many new words can you make from the letters in the sentence below? (Ile nowych wyrazów potrafisz ułożyć z liter, zawartych w zdaniu poniżej)?

Mambo is a funny bear.

.....

.....

See you soon!

► PRAWIDŁOWE ODPOWIEDZI I SCHEMAT PUNKTOWANIA (KLUCZ)

Nr zad.	Sprawdzana umiejętność, prawidłowe odpowiedzi i schemat punktowania	Suma punktów (maks 41 pkt. +...)
1	<p>Umiejętności: Rozumienie ze słuchu. Punkcja: Za każde prawidłowo dokończzone zdanie – 1 pkt Odpowiedzi: 2. ...turn around., 4. ... say „Hello”, 5. ...jump up high., 7. ... count to five.</p>	4 pkt.
2	<p>Umiejętności: Rozumienie ze słuchu; znajomość słownictwa: liczebniki główne, przymyki, rzeczowniki – „HOUSE”. Punkcja: Za każdy prawidłowo dorysowany element – 0,5 pkt. Odpowiedzi: (Tekst mówiony przez Mambo): <i>Look at my room! Isn't it beautiful? I like it very much. Now listen to me, please!</i> <i>There are <u>three apples on it</u> (1,5 pkt.) and just <u>one flower in the vase</u> (1,5 pkt.).</i> <i>My <u>big ball is on the floor</u> (1,5 pkt.).</i> <i>Look at my be! There is <u>a pair of my shoes under the bed</u> (1,5 pkt.).</i> <i>Where is my book? (0,5 pkt) Oh, yes! I can see it! It's <u>on the chair</u> (0,5 pkt.).</i> <i>And <u>a picture</u>? (0,5 pkt) It's my favourite one. It's on the wall <u>over my bed</u> (0,5 pkt.).</i> <i>Draw it, please!</i></p>	8 pkt.
3	<p>PART I Umiejętności: Rozumienie ze słuchu; znajomość nazw kolorów i części domu. Punkcja: Za każdy prawidłowo wybrany i pokolorowany element – 1 pkt Odpowiedzi: a red roof, a yellow wall, a green door, a blue window.</p>	4 pkt.
	<p>PART II Umiejętności: Czytanie ze zrozumieniem, uzupełnianie tekstu prawidłowymi formami czasowników: be, have got, can. Punkcja: Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę – 1 pkt Odpowiedzi: Hello! It's me – Mambo! I (have got / <u>am</u>) nine years old. Look at my photo! This (<u>is</u> / are) my house. There (is / <u>are</u>) three (tree / <u>trees</u>) behind it. Can you see Kate, Adam, Lizzy and me? Lizzy (have got / <u>has got</u>) (a / <u>an</u>) apple in her hand. Adam and me (<u>haven't got</u> / hasn't got) any apples. We (<u>have got</u> / has got) caps on our heads. Look! Mary (<u>can</u> / can't) skip. (Does / <u>Do</u>) you like this picture?</p>	10 pkt.
4	<p>Umiejętności: Wymowa przymiotników; umiejętność doboru wyrazów przeciwstawnych. Punkcja: Za prawidłowe odczytanie i przetłumaczenie wylosowanego przymiotnika – 1 pkt Za prawidłowy dobór i wymowę przymiotnika o znaczeniu przeciwnym – 1 pkt Odpowiedzi: young - old, new; fat - thin, slim; short - long, tall; slow - fast, quick; clean - dirty; happy - sad, unhappy; hot - cold, cool.</p>	2 pkt.
5	<p>Umiejętności: Czytanie ze zrozumieniem; znajomość słownictwa ogólnego. Punkcja: Za każdy prawidłowo zakreślony wyraz – 1 pkt Odpowiedzi: 1. father – przykład, 2. tree, 3. boy, 4. friend, 5. ruler, 6. bag, 7. duck, 8. read, 9. leg</p>	8 pkt.

6	<p>Umiejętności: Znajomość podstawowych zagadnień kulturowych i nazw miesięcy; czytanie ze zrozumieniem.</p> <p>Punkcja: Za każde prawidłowo dokończone zdanie – 1 pkt</p> <p>Odpowiedzi: Halloween – 31 October; New Year's Day – 1 January; Saint Valentine's Day – 14 February; Christmas Day – 25 December; Back to School Day – 1 September.</p>	5 pkt.
7	<p>Umiejętności: Tworzenie nowych wyrazów z rozsypanki literowej; znajomość słownictwa</p> <p>Punkcja: Za każdy nowo utworzony i poprawnie zapisany wyraz – 1 pkt</p> <p>Odpowiedzi: np. man, men, boy, boys, son, Mum(my), nanny, nurse, I, am, are, you, Mary, Ben, name, surname, nose, ear, arm, boar, bunny, mouse, fur, fun, fear, safe, use, run, mean, bus, sun, sunny, rain, sea, air, year, bar, far, fan itp.</p>	... pkt.

(kwiecień 2005)

Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Konkurs gramatyczno-leksykalny dla uczniów klas piątych szkoły podstawowej

Od kilku lat organizuję różne konkursy dla uczniów gimnazjum i szkoły podstawowej. Obok konkursów kulturoznawczych, plastycznych, literackich, tłumaczeniowych ważne miejsce zajmują typowe konkursy gramatyczno-leksykalne. Uczniowie lubią rywalizację, dlatego staram się stwarzać możliwości zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności. Z roku na rok poziom znajomości języka jest coraz wyższy, co wymusza konstruowanie coraz trudniejszych zadań. Uważam jednak, że we wszystkim należy zachować zdrowy rozsądek i dlatego dbam o to, żeby zadania były wykonalne. Mam jednak świadomość, że w dużej mierze wiedza uczniów pochodzi z zajęć dodatkowych. Rodzicom bardzo zależy, by ich dzieci miały jak największy kontakt z językiem angielskim i w związku z powyższym spora gromadka uczniów może pochwalić się bardzo dobrą znajomością języka angielskiego.

Poniżej pragnę zaprezentować konkurs gramatyczno-leksykalny dla uczniów klasy piątej. Konkurs składa się z dwóch etapów. Załączam także klucz odpowiedzi i punktację.

KONKURS GRAMATYCZNO-LEKSYKALNY DLA KLAS V – ETAP I

.....
NAME CLASS DATE

- I. *Zakreśl właściwą odpowiedź.*
- Has a blue bicycle?
a) you got b) she got
c) got you d) got she
 - He a very good football player.
a) haven't b) aren't
c) isn't d) can't
 - What do you like?
a) read b) a read
c) to reading d) reading
 - The Browns have got
a) one children b) three child
c) three children d) three child's
 - What colour ?
a) is Peter's car b) are Peter's car
c) is Peter car d) are Peter car's

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 i w Language School w Bydgoszczy.

6. How much in your shopping bag?
 a) sugar are there b) eggs are there
 c) sugar is there d) eggs is there?

II. *Spośród podanych słów wybierz jedno, które nie pasuje do pozostałych.*

1. cook writer shopkeeper waiter play
2. banana carrot plum pear grape
3. train bus boat pilot ferry
4. star potato moon planet sun
5. nose sky ear eye mouth
6. south east tough west north

III. *Połącz wyrazy z obu rzędów.*

1. plate a. igła
2. fork b. widelec
3. bottle c. łyżka
4. needle d. nóż
5. knife e. talerz
6. spoon f. butelka

IV. *Ułóż zdania ze wszystkich elementów.*

1. coffee/ got/ we/ have/ much/ how/ ?
2. keys/ shelf/ the/ on/ the/ are/. /
3. Frank/ taller/ Peter/ than/ is/. /
4. English/ can/ speak/ friends/ your?! /
5. not/ Eric/ has/ computer/ a/ got/. /
6. these/ his/ shoes/ are/. /

V. *Wpisz czasowniki podane w nawiasach w odpowiednich czasach gramatycznych.*

1. Her neighbours (not watch) TV every day.
2. you (like) oranges?
3. Mike (swim) at the moment.
4. Our uncle (come) from Poznań.
5. What he (do) now?
6. They (be) in London last year.

VI. *Przetłumacz zdania.*

1. On zawsze wstaje o siódmej.
2. Czy twój kuzyn jest dentystą?

3. Czy umiesz mówić po niemiecku?
4. Mam zamiar odwiedzić Kasię.
5. Oni nie mają nowych płyt.
6. To są ich zdjęcia z Londynu.

VII. *Popraw błędy w podanych zdaniach.*

1. Susan and Karen is visiting a museum now.
2. What she usually do after school?
3. Are there some apples on the plate?
4. Do you can drive a car? No, I can't.
5. I want speak English fluently.
6. My sister name's Ala.

VIII. *Uzupełnij tabelę wpisując nazwy miesięcy.*

January	July
F	August
March	S
A	O
May	November
J	D

IX. *Przetłumacz nazwy podanych dyscyplin sportowych:*

1. siatkówka –
2. koszykówka –
3. żeglarstwo –
4. kolarstwo –
5. narciarstwo –
6. hokej –

X. *Połącz odpowiednio zwroty z obu kolumn.*

1. Hello. My name's Ted.
 2. I'm going to Rome at the weekend.
 3. Goodbye.
 4. Another cup of coffee, Stephanie?
 5. How are you?
 6. Do you need any help?
- A. Goodbye. It was nice to meet you.
 B. Hello. I'm Sue.
 C. Yes, please.
 D. It's all right, thanks. I can manage.
 E. Have a good trip.
 F. Fine, thanks. And you?

► KLUCZ

ETAP I – 60 pkt.

Zadanie I. – 1b, 2c, 3d, 4c, 5a, 6c (6 pkt.).

Zadanie II. – 1. play, 2. carrot, 3. pilot, 4. potato, 5. sky, 6. tough (6 pkt.).

Zadanie III. – 1e, 2b, 3f, 4a, 5d, 6c (6 pkt.).

Zadanie IV. – 1. How much coffee have we got?

2. The keys are on the shelf. 3. Peter/Frank is taller than Frank/Peter. 4. Can your friends speak English? 5. Eric hasn't got a computer. 6. These are his shoes (6 pkt.).

Zadanie V. – 1. don't watch, 2. do you like, 3. is swimming, 4. comes, 5. is he doing, 6. Were (6 pkt.).

Zadanie VI. – 1. He always gets up at seven o'clock.

2. Is your cousin a dentist? 3. Can you speak German? 4. I'm going to visit Kate. 5. They haven't got new records. 6. These are their photos from London. (6 pkt.).

Zadanie VII. – 1. Susan and Karen are visiting a museum now. 2. What does she usually do after school?

3. Are there any apples on the plate? 4. Can you drive a car? No, I can't. 5. I want to speak English fluently. 6. My sister's name's Ala. (6 pkt.).

Zadanie VIII. February, April, June, September, October, December (6 pkt.).

Zadanie IX. 1. volleyball 2. basketball 3. sailing 4. cycling 5. skiing 6. hockey (6 pkt.).

Zadanie X. 1b 2e 3a 4c 5f 6d (6 pkt.).

- | | | | |
|-----------|------------|------------|----------|
| 1. eye | ear | finger | nose |
| 2. sunny | dirty | rainy | windy |
| 3. carrot | green | grey | black |
| 4. tennis | basketball | volleyball | handball |
| 5. teeth | legs | windows | bananas |
| 6. June | July | August | Sunday |

III. Połącz wyrazy z obu rzędów.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. head | a. gardło |
| 2. knee | b. ząb |
| 3. foot | c. łokieć |
| 4. tooth | d. kolano |
| 5. throat | e. głowa |
| 6. elbow | f. stopa |

IV. Ułóż zdania ze wszystkich elementów.

- mine/ Kate/ cousin/a/ is/ of/ ./
- mouse/ there/ table/ is/ under/ a/ the/./
- was/ yesterday/ he/ tired/ very/./
- your/ brother/ not/ got/ a/ fast/ car/ has /./
- every/ football/ they/ play/ Saturday/./
- Canada/ not / she/ from/ is /./

V. Wpisz w odpowiednich czasach gramatycznych czasowniki podane w nawiasach.

- We (learn) English at the moment.
- My parents (can/ speak) Italian.
- you (live) in Warsaw?
- He (not/ have) got a new motorbike.
- Robert (do) shopping with his mother yesterday.
- They (not/be) hungry.

VI. Przetłumacz zdania.

- Mam papugę, ale nie mam jeża.
- Czy twój sąsiad jest pisarzem?
- Czy umiesz mówić po rosyjsku?
- W pokoju są dwa okna.



KONKURS GRAMATYCZNO- LEKSYKALNY DLA KLAS V – ETAP II

NAME

CLASS

DATE

I. Zakreśl właściwą odpowiedź.

- My friend can play guitar.
a) a b) an c) the d) on the
- We TV every day.
a) are watching b) watch
c) watching d) watches
- your sister in 4D?
a) Are b) Is c) Am d) Have
- are my brothers.
a) This b) It c) Its d) These
- What colour ?
a) is Alice's cat b) are Alice's cat
c) is Alice cat d) are Alice cat's
- How many ?
a) books are there b) book are there
c) books is there d) book is there?

II. Spośród podanych słów wybierz jedno, które nie pasuje do pozostałych.

5. Ile wody jest w tej szklance?
6. Paryż jest stolicą Francji.

VII. Popraw błędy w podanych zdaniach.

1. They have got three cat's.
2. Can yours mother help me?
3. She is listening music at the moment.
4. Is there any books on the desk?
5. Robert not can play the violin.
6. Would you like to go fish with me?

VIII. Przetłumacz nazwy podanych dyscyplin sportowych:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. ice hockey – | 4. skiing – |
| 2. swimming – | 5. weightlifting – |
| 3. canoeing – | 6. boxing – |

IX. Utwórz nazwy zawodów korzystając z podanych czasowników.

- | | |
|------------------|------------------|
| a) teach – | d) drive – |
| b) bake – | e) act – |
| c) dance – | f) sail – |

X. Odpowiedz pełnymi zdaniami na podane pytania.

- a) How old are you?
- b) What's your favourite colour?
- c) What's your best friend's name?
- d) Why do you like English?

- e) What do you usually do in your free time?
- f) What's your favourite drink?

► **KLUCZ**

ETAP II – 60 pkt.

Zadanie I. – 1c, 2b, 3b, 4d, 5a, 6a (6 pkt.).

Zadanie II. – 1. finger, 2. dirty, 3. carrot, 4. tennis, 5. teeth, 6. Sunday (6 pkt.).

Zadanie III. – 1e, 2d, 3f, 4b, 5a, 6c (6 pkt.).

Zadanie IV. – **1.** Kate is a cousin of mine. **2.** There is a mouse under the table. **3.** He was very tired yesterday. **4.** Your brother has not got a fast car. **5.** They play football every Saturday. **6.** She is not from Canada. (6 pkt.).

Zadanie V. – **1.** are learning, **2.** can speak, **3.** Do you live, **4.** hasn't, **5.** did, **6.** aren't (6 pkt.).

Zadanie VI. – **1.** I have got a parrot but I haven't got a hedgehog. **2.** Is your neighbour a writer? **3.** Can you speak Russian? **4.** There are two windows in the room. **5.** How much water is there in this glass? **6.** Paris is the capital of France. (6 pkt.).

Zadanie VII. – **1.** They have got three cats. **2.** Can your mother help me? **3.** She is listening to music at the moment. **4.** Are there any books on the desk? **5.** Robert can't play the violin. **6.** Would you like to go fishing with me? (6 pkt.).

Zadanie VIII. – **1.** hokej na lodzie, **2.** pływanie, **3.** kajakarstwo, **4.** narciarstwo, **5.** podnoszenie ciężarów, **6.** boks (6 pkt.).

Zadanie IX. – **a)** teacher, **b)** baker, **c)** dancer, **d)** driver, **e)** actor, **f)** sailor (6 pkt.).

Zadanie X. – Wszystkie poprawne odpowiedzi pod względem logicznym i gramatycznym. (6 pkt.).

(styczeń 2005)

Agnieszka Lipska Dangréaux, Katarzyna Tazbir¹⁾
 Łódź

Gastronomia francuska

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Łodzi to szkoła gastronomiczna. Uczniowie klas liceum profilowanego i technikum gastronomicznego uczą się języka francuskiego, natomiast uczniowie klas zasadniczych języka angielskiego. Przeprowadziłyśmy w marcu konkurs *Gastronomia francuska*. Jego celem było poszerzenie przez uczniów wiedzy na temat kultury i cywilizacji Francji. Aby w konkursie mogli

wziąć udział wszyscy uczniowie naszej szkoły (a nie tylko ci, którzy uczą się języka francuskiego), przygotowaliśmy pytania konkursowe w języku polskim.

Konkurs składał się z dwóch etapów: I etap był pisemny i polegał na udzieleniu odpowiedzi na pytania. II etap to przygotowanie przez ucznia w domu potrawy francuskiej i jej prezentacja (wraz z przepisem) w szkole przed

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Łodzi.

Komisją składającą się z dyrekcji i nauczycieli. Komisja oceniała wygląd potrawy, jej smakowość oraz trudność wykonania.

II etap konkursu odbył się podczas dni otwartych naszej szkoły. Po werdykcie odbył się poczęstunek dla uczniów, nauczycieli oraz gości odwiedzających naszą placówkę.



Gastronomia francuska

Odpowiedz na pytania:

1. Co Francuzi jedzą na śniadanie?
2. Jak się nazywa podstawowe pieczywo we Francji?
3. Ile jest restauracji w Paryżu (zaznacz prawidłową odpowiedź)
a) około 2000 b) około 5000
c) około 8000
4. Co to jest „foie gras”?
5. Kto to jest „sommelier”?
6. Z ilu części i jakich składa się tradycyjny obiad lub kolacja we Francji?
7. Przetłumacz rodzaje szampana:
brut –..... sec –.....
demi-sec –..... doux –.....
8. Podaj składniki potrawy „choucroute”.
9. Co to jest „plaît du jour”?
10. Z jakiego regionu pochodzi danie „quiche lorraine”?
11. Co to jest „coq au vin”?
12. Podaj nazwisko wynalazcy szampana.
13. Co to są „fruits de mer”?
14. Wymień francuskie napoje alkoholowe (oprócz wina i szampana).
15. Podaj najśłynniejszą nazwę naleśników francuskich.
16. Co to jest „Croc Monsieur”?
17. Od nazwy miasta pochodzi słynna na całym świecie musztarda francuska. Podaj jej nazwę.
18. W trzeci czwartek listopada każdego roku degustuje się na całym świecie pewien rodzaj francuskiego wina. Jak się ono nazywa?
19. Jakie miasto uważa się za stolicę gastronomii francuskiej? (Nie chodzi o Paryż)
20. Na całym świecie tylko jeden francuski likier jest produkowany przez mnichów. Tylko trzech bracia z zakonu znają jego przepis i wiedzą, jak brzmią nazwy 130 potrzebnych do jego produkcji roślin. Podaj nazwę tego słynnego likieru (nazwa klasztoru i miejsca, w którym się znajduje nosi tę samą nazwę).
21. Co to jest „bûche de Noël”?
22. Jak nazywa się region, z którego pochodzi najśłynniejsze wino na świecie (wino i region o tej samej nazwie)?
23. Wymień nazwy francuskich wód mineralnych.
24. Co to są „anchois”?
25. Wymień kilka nazw serów francuskich.
26. Prowansja to najważniejszy na świecie producent tych cennych grzybów. Grzyby te są najdroższe na świecie. Rosną w ziemi, dlatego do ich zbiorów wykorzystuje się psy lub świnię, które wywąszą grzyby po zapachu. Jak się nazywają te grzyby, które są wielkim przysmakiem Francuzów?
27. Jak są podawane ślimaki winniczki „à la bourgignon”?
28. Podaj nazwę zupy rybnej i region, z którego pochodzi.
29. Wymień potrawy, sosy lub polskie terminy gastronomiczne, zawierające francuskie wyrazy w nazwie np. sałatka nicejska (lub po nicejsku) – nazwa pochodzi od miasta Nicea.
30. Wymień, z jakich potraw składa się tradycyjna kolacja wigilijna we Francji.
31. Z jakiego owocu jest produkowany „cidre”?
32. Z jakiego regionu Francji pochodzi szampan?
33. Co oznacza termin „sauté”?
34. Podaj składniki sałatki nicejskiej.
35. Co to jest „ratatouille”?
36. Podaj znany ci przepis na potrawę francuską, sos, zupę, danie, deser ...

► Odpowiedzi:

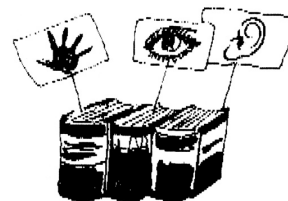
1. bagietka (rogal), kawa, 2. bagietka, 3. b, 4. gęsia wątróbka, 5. kelner od win, 6. z pięciu: aperitif, przedstawa, danie główne, sery i sałata, deser, 7. bardzo wytrawny, wytrawny, pół wytrawny, słodki 8. kiszona kapusta i różne rodzaje wędlin, 9. danie dnia, 10. z Lotaryngii, 11. kogut w winie, 12. Dom Pérignon, 13. owoce morza, 14. np. koniak, armaniak, cydr, 15. Suzette, 16. tost, 17. Dijon, 18. Beaujolais, 19. Lyon, 20. Chartreuse, 21. ciasto wigilijne w formie polana drzewa, 22. Bordeaux, 23. np. Evian, Vittel, Perrier, 24. rybki sardele, 25. np. brie, roquefort, camembert, bleu d'Auvergne,

bleu de Severac, **26.** trufle, **27.** z masłem czosnkowym i ziołami, **28.** barbouillaise, Prowansja, **29.** np. fasolka po bretońsku, sos vinegret, **30.** ostrygi, indyk w kasztanach ciasto w kształcie polana drzewa, **31.** na bazie jabłek, **32.** z Szampanii, **33.** bez panierki, **34.** jajka, zielona sałata, pomidory, oliwki, **35.** danie jednogamkowe: papryka, bakłażan, cukinie, cebule + przyprawy, **36.** według własnego pomysłu.

Bibliografia:

- A. Domine (2002), *Kulinaria francuskie*, Culinaria Kone-mann.
 Marie-Pierre Levallois (2002), *Larousse Kuchnia francuska*, Wrocław: Larousse Polska.
 E. Łębkowska, M. Urbański (1990), *Kuchnia francuska część I i II*, Warszawa: wyd. Ten. (kwiecień 2005)

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY



Jolanta Zajęc¹⁾
 Warszawa

Słowniczek turystyczny francusko-polski – część II²⁾

F

fabricant (n. m.) *fabrykant*
 fabrication (n. f.) *produkcja*
 fabriqué(e) (adj.) *wyprodukowany*
 fabriquer (v.) *wytwarzać*
 façade (n. f.) *fasada*
 facilité (n. f.) *udogodnienie*
 faciliter (v.) *ułatwić*
 facturation (n. f.) *fakturowanie*
 facture (n. f.) *rachunek*
 facturer (v.) *fakturować*
 facturette (n. f.) *paragon*
 facultatif(ve) (adj.) *nadobowiązkowy*
 fade (adj.) *mdły*
 faire le change *wymienić pieniądze*
 faire patienter (v.) *kazać czekać*
 faire preuve de (v.) *wykazać*
 faire usage (v.) *posługiwać się*
 faisan (n. m.) *bażant*
 familial(e) (adj.) *rodzinny*
 fané(e) (adj.) *zwiędły*
 fatigué(e) (adj.) *zmęczony*
 faune (n. f.) *fauna*
 fécond(e) (adj.) *żyzny*
 fédération (n. f.) *federacja*
 féliciter (v.) *gratulować*
 femme de chambre (n. f.) *pokojówka*
 femme de ménage (n. f.) *sprzątaczką*
 ferme (n. f.) *gospodarstwo*

ferme équestre (n. m.) *gospodarstwo oferujące jazdę konną*
 fermer (v.) *zamykać*
 fermeture (n. f.) *zamknięcie*
 festival (n. m.) *festiwal*
 festivités (n. f. pl.) *uroczystość*
 fête (n. f.) *święto*
 feu d'artifice (n. m.) *sztuczne ognie*
 feu de bois (n. m.) *ognisko*
 feu de camp (n. m.) *ognisko*
 feuilletage (n. m.) *ciasto francuskie*
 fiche (n. f.) *karta*
 fichier (n. m.) *plik*
 fidéliser (v.) *pozyskać*
 file (en salle) (n. f.) *szereg, rząd*
 filet (n. m.) *filet*
 fin(e) (adj.) *delikatny*
 finale (n. f.) *finał*
 financer (v.) *finansować*
 flamant rose (n. m.) *flaming*
 flambé (adj.) *flambrany, podpalany*
 flan (n. m.) *budyń*
 fléchette (n. f.) *strzałka*
 fleuri(e) (adj.) *kwitnący*
 fleuron (n. m.) *kwiaton*
 fleuve (n. m.) *rzeka*
 flore (n. f.) *flora*
 flux (des voyageurs) (n. m.) *ruch/napływ (pasażerów)*

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

²⁾ Część I ukazała się w nr 5/2005, s. 148-154.

foie de volaille (n. m.) *pasztet z drobiowej wątróbki*
 foie gras (n. m.) *foie gras, mus z gęziej wątróbki*
 foire (n. f.) *targi*
 foisonner (v.) *roić się*
 folklore (n. m.) *folklor*
 folklorique (adj.) *folklorystyczny*
 fonction (n. f.) *funkcja*
 fonction publique (n. f.) *sektor publiczny*
 fonctionner (v.) *funkcjonować*
 fondant (n. m.) *polewa*
 fontaine (n. f.) *fontanna; studnia*
 forêt (n. f.) *las*
 forfait (n. m.) *pakiet, ryczałt*
 forfaitiste (n. m.) *tour operator*
 formalité (n. f.) *formalność*
 format (n. m.) *format*
 formation (n. f.) *wykształcenie*
 forme (n. f.) *forma*
 formulaire (n. m.) *formularz*
 formule (n. f.) *opcja*
 formule de voyage (n. f.) *formuła (rodzaj) podróży*
 formuler (v.) *formułować*
 fortifiant(e) (adj.) *wzmocniający*
 fourni(e) (adj.) *dostarczony*
 fournir (v.) *dostarczyć*
 fournisseur (n. m.) *dostawca*
 fractionné(e) (adj.) *podzielony*
 fraîcheur (n. f.) *świeżość*
 frais (de dossier) (n. m. pl.) *opłata manipulacyjna*
 frais (fraiche) (adj.) *świeży*
 frais médicaux (n. m. pl.) *koszty leczenia*
 fraise (n. f.) *truskawka*
 framboise (n. f.) *malina*
 fricassée (n. f.) *kurczak w potrawce*
 froid(e) (adj.) *zimny*
 fromage (n. m.) *ser*
 fromage blanc (n. m.) *twaróg, biały serek*
 front de mer (n. m.) *droga wzdłuż wybrzeża*
 frontière (n. f.) *granica*
 fruit (n. m.) *owoc*
 fruité(e) (adj.) *o smaku owoców*
 fruits de mer (n. m. pl.) *owoce morza*
 fumé(e) (adj.) *wędzony*
 fumeur(euse) (n. m./f.) *palacz (papierosów)*

G

galerie (n. f.) *galeria*
 galette (n. f.) *placek*
 gamme (n. f.) *gama*
 garage (n. m.) *garaż*
 garantie (n. f.) *gwarancja*
 garantir (v.) *zapewnić*
 garçon (n. m.) *kelner*
 garder la ligne (v.) *zachować linię*
 gare (n. f.) *dworzec*
 garer (v.) *zaparkować*
 garniture (n. f.) *przybranie warzywami*
 gastronomique (adj.) *gastronomiczny*
 gâteau (n. m.) *ciasto*
 gavé(e) (adj.) *utuczony*
 gazelle (n. f.) *gazela*
 gazeux(euse) (adj.) *gazowany*

généreux(euse) (adj.) *wspaniałomyślny*
 géologique (adj.) *geologiczny*
 gérer (v.) *zarządzać*
 gestion (n. f.) *zarządzanie*
 gibier (n. m.) *dziczyzna*
 gigot (n. m.) *udziec*
 gîte (n. m.) *schronienie*
 glacé(e) (adj.) *zamrożony*
 glacier (n. m.) *lodowiec*
 glaçon (n. m.) *kostka lodu*
 gouffre (n. m.) *przepaść*
 gouleyant(e) (adj.) *dobry do picia (o winie)*
 gourmand(e) (adj.) *łakomy*
 gourmet (n. m.) *smakosz*
 goût (n. m.) *smak*
 goûter (v.) *kosztować*
 gouvernante (n. f.) *guwernantka*
 graisse (n. f.) *tłuszcz*
 gratin (n. m.) *zapiekanka*
 gratuit(e) (adj.) *bezpłatny*
 grillade (n. f.) *pieczeń z rusztu*
 grillé(e) (adj.) *pieczony na grilu*
 grimpeur (n. m.) *wspinający się*
 grisant(e) (adj.) *upajający*
 groseille (n. f.) *porzeczka*
 grossiste (n. m.) *hurtownik*
 grotte (n. f.) *grota*
 groupe (n. m.) *grupa*
 grumeau (n. m.) *grudka*
 gruyère (n. m.) *ser typu grojer*
 guichet (n. m.) *okienko kasowe*
 guide (n. m.) *przewodnik*
 guide accompagnateur (n. m.) *pilot*
 guidé(e) (adj.) *z przewodnikiem*
 gymnastique (n. f.) *gimnastyka*

H

habitant(e) (n. m./f.) *mieszkaniec*
 habitué(e) (adj.) *przywyczajony*
 haché(e) (adj.) *siekany*
 halte (n. f.) *postój*
 haricots verts (n. m. pl.) *fasolka szparagowa*
 haut lieu (n. m.) *słynne miejsca*
 haute saison (n. f.) *sezon turystyczny, pełnie sezonu*
 haut plateau (n. m.) *plaskowyż*
 hébergement (n. m.) *zakwaterowanie*
 héberger (v.) *przenocować*
 herbes (n. f. pl.) *zioła*
 hésiter (v.) *wahać się*
 heure d'arrivée (n. f.) *godzina przyjazdu*
 heure d'ouverture (n. f.) *godzina otwarcia*
 hippopotame (m.) *hipopotam*
 historique (adj.) *historyczny*
 hivernal(e) (adj.) *zimowy*
 homme d'affaires (n. m.) *biznesmen*
 homologation (n. f.) *kategoryzacja, homologacja*
 homologué(e) (adj.) *kategoryzowany, homologowany*
 hôpital (n. m.) *szpital*
 horaire (n. m.) *rozkład jazdy*
 horloge (n. f.) *zegar*
 hors-d'œuvre (n. m.) *przekąska*
 hospitalisation (n. f.) *leczenie szpitalne; hospitalizacja*

hôte (n. m.) gość
hôtel (n. m.) hotel
hôtel de ville (n. m.) ratusz
hôtel particulier (n. m.) prywatna rezydencja
hôtelier(ière) (adj.) hotelarski
hôtelier (n. m.) hotelarz
hôtellerie (n. f.) hotelarstwo
hôtesse (n. f.) hostessa
hôtesse de l'air (n. f.) stewardessa
hublot (n. m.) iluminator
huile (n. f.) olej
huitre (n. f.) ostryga
humoriste (n. m.) humorysta, komik

I

identifier (v.) identyfikować
identité (n. f.) tożsamość
île flottante (n. f.) deser (beza w słodkim sosie)
îlot (n. m.) wysepka
image de marque (n. f.) rynkowy wizerunek produktu
impôt (n. m.) podatek
impressionnant(e) (adj.) imponujący
improvisation (n. f.) improwizacja
inattendu(e) (adj.) nieoczekiwany
inauguration (n. f.) inauguracja
inauguré(e) (adj.) zainaugurowany, otwarty
incamer (v.) ucieleśniać
incentive (n. m.) wywołanie motywacji, bodziec
incident (n. m.) incydent
inclure (v.) włączyć, dołączyć
incomparable (adj.) nieporównywalny
indemnisé(e) (adj.) który uzyskał odszkodowanie
indépendant (n. m.) niezależny
indiqué(e) (adj.) wskazany
individuel (n. m.) indywidualny
industrie (n. f.) przemysł
industriel (n. m.) przemysłowiec
industriel(le) (adj.) przemysłowy
information (n. f.) informacja
informatique (n. f.) informatyka
informer (v.) informować
ingrédient (n. m.) składnik
initiation (n. f.) wprowadzenie, zapoznanie
inondation (n. f.) powódź, zatopienie
inoubliable (adj.) niezapomniany, pamiętny
inscription (n. f.) wpis, zarejestrowanie, napis
installer (v.) instalować
instrument (n. m.) instrument; narzędzie
intégral(e) (adj.) integralny, cały
intégralité (n. f.) integralność, całość
intégrer (v.) scalać, integrować
intempérie (n. f.) niepogoda
intéresser (v.) interesować
intérêts (n. m. pl.) oprocentowanie, odsetki
intérieur (n. m.) wewnętrzny
interlocuteur (n. m.) rozmówca
interminable (adj.) niekończący się
interpeller (v.) przesłuchiwać, wzywać
interrompre (v.) przerywać
intimité (n. f.) intymność
intitulé (n. m.) nagłówek
intrépide (adj.) nieustraszony, odważny

invendu (n. m.) nie sprzedany towar
inviter (v.) zapraszać
irréprochable (adj.) nieskazitelny, nieposzlakowany
isolé(e) (adj.) wyizolowany
itinéraire (n. m.) szlak, droga
itinérant(e) (adj.) wędrowny

J

jambe (n. f.) (o winie) „łezka” spływająca po ścianie kieliszka, gdy przechylamy kieliszek z winem
jardin (n. m.) ogród; park
jarret (n. m.) golonka
jeu (n. m.) gra
joindre (v.) łączyć
jonque (n. f.) dżonka (łódź)
jour de repos (n. m.) dzień wolny od pracy
journaliste (n. m./f.) dziennikarz
journée (n. f.) dzień
jugé(e) (adj.) osądzony
juif(ive) (adj.) żydowski
jus (n. m.) sok
justification (n. f.) usprawiedliwienie

L

lac (n. m.) jezioro
lagon (n. m.) laguna
lancement (n. m.) wylansowanie
langouste (n. f.) langusta
langoustine (n. f.) homarzec
lapin (n. m.) królik
lard (n. m.) słonina, boczek
lardon (n. m.) cienki plasterek boczku
laver (v.) myć; prać
lave-vaisselle (n. m.) zmywarka do naczyń
légende (n. f.) legenda
léger(ère) (adj.) lekki
légume (n. m.) warzywo
léopard (n. m.) lampart, leopard
lettre de motivation (n. f.) list motywacyjny
lézard (n. m.) jaszczurka
libeller (v.) wypisać/wypełnić (np. czek)
lièvre (n. m.) zając
lingère (n. f.) pokojówka (zmieniająca w pokoju hotelowym pościel)
lion (n. m.) lew
liqueur (n. f.) likier
liquide (n. m.) płyn; gotówka
liquider (v.) likwidować
liqueureux(euse) (adj.) likierowy
liste d'attente (n. f.) lista oczekujących
lit (n. m.) łóżko
lit d'appoint (n. m.) dostawka
livraison (n. f.) dostawa
livre (n. m.) książka
local (n. m.) lokal
local(e) (adj.) lokalny
localisation (n. f.) lokalizacja
locataire (n. m.) lokator
location (n. f.) wynajem
lodge (n. m.) portiernia
loger (v.) mieszkąć
loisir (n. m.) czas wolny, odpoczynek

lotte (n. f.) *miętus*
louer (v.) *wynajmować*
loueur (n. m.) *wynajmujący*
loup (n. m.) *wilk*
lourd(e) (adj.) *ciężki*
luxueux(euse) (adj.) *luksusowy*

M

magazine (n. m.) *magazyn (czasopismo)*
magie (n. f.) *magia*
maire (n. m.) *mer, prezydent miasta, burmistrz*
maison d'hôte (n. f.) *pensjonat, prywatna kwatery*
maître nageur (n. m.) *ratownik*
maîtrise (n. f.) *opanowanie*
maîtriser (v.) *opanować*
majestueux(euse) (adj.) *majestatyczny*
malade (adj.) *chory*
maladie (n. f.) *choroba*
mandat (n. m.) *mandat*
manger (v.) *jeść*
manifestation (n. f.) *manifestacja, pokaz*
manipulation (n. f.) *manipulowanie, obchodzenie się*
manipuler (v.) *manipulować, obchodzić się*
manquer (v.) *brakować*
manuscrit(e) (adj.) *pisany ręcznie*
marais (n. m.) *bagno*
marchander (v.) *targować się*
marché (n. m.) *rynek; targ*
mariage (n. m.) *małżeństwo*
mariné(e) (adj.) *marynowany*
marteau piqueur (n. m.) *młot pneumatyczny*
mas (n. m.) *domki wiejski (w Prowansji)*
mayonnaise (n. f.) *majonez*
mécontent(e) (adj.) *niezadowolony*
mécontentement (n. m.) *niezadowolenie*
médecin (n. m.) *lekarz*
médecine (n. f.) *medycyna*
médicament (n. m.) *lek*
médical(e) (adj.) *lecniczy*
médiéval(e) (adj.) *średniowieczny*
mélanger (v.) *mieszać*
menthe (n. f.) *mięta*
menu (n. m.) *menu, karta dań, jadłospis*
mer (n. f.) *morze*
mériter (v.) *zasługiwać*
merlan (n. m.) *morszczuk*
métier (n. m.) *zawód*
mets (n. m.) *potrawa*
meubler (v.) *meblować*
micro-ondes (n. m.) *mikrofalówka*
migrateur(trice) (adj.) *wędrowny*
mijoter (v.) *duścić na wolnym ogniu*
mine (n. f.) *mina; kopalnia*
miniature (n. f.) *miniatura*
minibar (n. m.) *minibar*
minibus (n. m.) *minibus*
mirabelle (n. f.) *mirabelka; nalewka z mirabelek*
mise en scène (n. f.) *sceneria, oprawa muzyczna*
mission (n. f.) *zadanie, misja*
mobile d'achat (n. m.) *motyw/powód zakupu*
modalité (n. f.) *sposób*
mode (de cuisson) (n. m.) *stopień/sposób usmażenia*

modeler (v.) *modelować*
modifiable (adj.) *podlegający zmianie*
modification (n. f.) *modyfikacja, zmiana*
modifier (v.) *modyfikować, zmieniać*
moelleux(euse) (adj.) *łagodny, przyjemny*
mondialement (adv.) *na całym świecie, powszechnie*
moniteur(trice) (n. m./f.) *instruktor, wychowawca*
monnaie (n. f.) *moneta, pieniądz*
montagne (n. f.) *góra*
montant (n. m.) *kwota*
montgolfière (n. f.) *balon*
montrer (v.) *pokazywać*
monument (n. m.) *zabytek*
morille (n. f.) *smardz jadalny*
morue (n. f.) *dorsz, wątlusz*
mosquée (n. f.) *meczet*
motivation (n. f.) *motywacja*
motivé(e) (adj.) *motywowany, z motywacją*
motiver (v.) *motywować*
motorisé(e) (adj.) *zmotoryzowany*
mouette (n. f.) *mewa*
moule (n. f.) *omulek jadalny, małż jadalny*
mousse (n. f.) *piana*
mousseux(euse) (adj.) *musujący*
moutarde (n. f.) *musztarda*
mouton (n. m.) *baran*
moyen (de paiement) (n. f.) *środek (płatności)*
Moyen Âge (n. m.) *średniowiecze*
moyen de transport (n. m.) *środek transportu*
moyenne saison (n. f.) *środek sezonu*
multilingue (adj.) *wielojęzyczny*
municipal(e) (adj.) *miejski*
mur (n. m.) *mur, ściana*
musée (n. m.) *muzeum*
musical(e) (adj.) *muzyczny*
musicien (n. m.) *muzyk*
musique (n. f.) *muzyka*
musulman(e) (adj.) *mużulmański*
mutuelle (n. f.) *towarzystwo ubezpieczeń wzajemnych*

N

nacelle (n. f.) *kosz (balonu), gondola*
napper (v.) *pokrywać warstwą sosu/galarety...*
nationalité (n. f.) *narodowość*
nature (n. f.) *przyroda, natura*
nautique (adj.) *wodny*
négociier (v.) *pertraktować, negocjować*
nerveux(euse) (adj.) *nerwowy*
nez (en parlant d'un vin) (n. m.) *zapach (wina)*
noces (n. f. pl.) *ślub*
nocturne (adj.) *nocny*
noix (n. f.) *orzech*
nominatif(ive) (adj.) *imienny*
nonchalant(e) (adj.) *nonszalancki*
norme (n. f.) *norma*
nougat (n. m.) *nugat*
nougaterie (n. f.) *pracownia cukiernicza, gdzie wyrabia się nugat*
nouille (n. f.) *kluska*
nourriture (n. f.) *żywność*
nucléaire (adj.) *jądrowy*
numéro d'assuré (n. m.) *numer ubezpieczenia*

O

obéir (v.) *szluchać, być posłusznym*
objectif (n. m.) *cel; obiekt*
objection (n. f.) *zarzut, obiekcja*
obligatoire (adj.) *obowiązkowy*
observation (n. f.) *obserwacja*
occidental(e) (adj.) *zachodni*
octroi (n. m.) *przyznanie*
odeur (n. f.) *zapach*
œdème (n. m.) *obrzęk*
œuf (n. m.) *jajko*
œuvre (n. f.) *dzieło*
offre (n. f.) *oferta*
offreur (n. m.) *oferent*
offrir (v.) *oferować*
oie (n. f.) *gęś*
oignon (n. m.) *cebula*
oiseau (n. m.) *ptak*
olive (n. f.) *oliwa*
olympiade (n. f.) *olimpiada*
omelette (n. f.) *omlet*
opérateur (n. m.) *operator*
opération (n. f.) *opracja*
optimiser (v.) *optymalizować*
option (n. f.) *opcja*
organisateur (n. m.) *organizator*
organisé(e) (adj.) *zorganizowany*
organiser (v.) *organizować*
organisme (n. m.) *organizm*
orgue (n. m. : f au pl.) *organy*
originaire (adj.) *pochodzący (z)*
origine (n. f.) *pochodzenie*
OT (office du tourisme) (n. m.) *biuro podróży*
oursin (n. m.) *jeżowiec*
outil (n. m.) *narzędzie*
ouvert(e) (adj.) *otwarty*
ouverture (n. f.) *otwarcie*
ouvrage (n. m.) *dzieło, praca*
ouvrir (v.) *otwierać*
oxyder (v.) *utleniać*

P

paiement (n. m.) *płatność*
palais (n. m.) *pałac; podniebienie*
palétuvier (n. m.) *namorzyn*
palmier (n. m.) *palma; palmier (rodzaj ciastka na cieście francuskim)*
paludisme (n. m.) *malaria*
panneau (n. m.) *tablica*
panonceau (n. m.) *tablica, szyld*
Pâques (n. f. pl.) *Wielkanoc*
paradisique (adj.) *rajski*
parc d'attractions (n. m.) *park rozrywki*
parcourir (v.) *przemierzać, przebiegać*
parcours (n. m.) *trasa, droga*
parcours professionnel (n. m.) *kariery zawodowa*
parfum (n. m.) *zapach, perfumy*
participant (n. m.) *uczestnik*
participer à (v.) *uczestniczyć w*
particulier (n. m.) *osoba prywatna*
partir (v.) *wyjeżdżać, odchodzić*
passage (n. m.) *przejście*

passager (n. m.) *pasażer*
passagère (n. f.) *pasażerka*
passer (v.) *przechodzić, przejeżdżać; przemijać*
passionnant(e) (adj.) *pasjonujący*
pâté (n. m.) *paszet*
pâte feuilletée (n. f.) *ciasto francuskie*
patin sur glace (n. m.) *łyżwa*
patinage (n. m.) *łyżwiarstwo*
pâtisserie (n. f.) *ciastko; cukiernia*
patrimoine (n. m.) *dziedzictwo*
patron (n. m.) *szef*
pause (n. f.) *przerwa*
pavé(e) (adj.) *brukowany*
pavillon (n. m.) *domki myśliwski/ letniskowy*
payant(e) (adj.) *płatny*
payer comptant *placić gotówką*
payer (v.) *placić*
PD (petit déjeuner) (n. m.) *śniadanie*
pêche à la ligne (n. f.) *wędkarstwo*
pêche (n. f.) *rybołówstwo, wędkarstwo*
pêcheur (n. m.) *rybak, wędkarz*
pédagogique (adj.) *pedagogiczny*
peinture (n. f.) *obraz*
pèlerinage (n. m.) *pielgrzymka*
pénalisé(e) (adj.) *skazany, ukarany*
péninsule (n.) *półwysep*
pension (n. f.) *z całodziennym utrzymaniem*
pente (n. f.) *zbrocze*
perfection (n. f.) *doskonałość, perfekcja*
personnalisé(e) (adj.) *przystosowany do indywidualnych potrzeb, zindywidualizowany*
personnel (n. m.) *personel*
perspective d'évolution (n. f.) *perspektywa rozwoju*
perspective d'avenir (n. f.) *perspektywa przyszłości*
pétanque (n. f.) *petanka (gra w kule)*
pétillante (adj.) *gazowany*
petit déjeuner (n. m.) *śniadanie*
petits pois (n. m. pl.) *grozdek*
photographié(e) (adj.) *fotografowany*
pièce d'identification (n. f.) *dokument tożsamości*
pièce d'identité (n. f.) *dowód osobisty*
pièce jointe (n. f.) *załącznik*
pierre (n. f.) *kamień*
pim pant(e) (adj.) *wytworny*
pionnier(ière) (adj.) *pionierski*
piscine (n. f.) *basen*
piste (n. f.) *trop; tor, trasa*
pittoresque (adj.) *malowniczy*
place (n. f.) *plac; miejsce*
plage horaire (n. f.) *przydział czasu*
plaire (v.) *podobać się*
plan (n. m.) *plan*
planche à voile (n. f.) *deska surfingowa*
plante (n. f.) *roślina*
planter (v.) *sadzić*
plaquette (n. f.) *broszura*
plateau (n. m.) *płaskowyz*
plein tarif (n. m.) *pełna odpłatność*
pleuvoir (v.) *pada deszcz*
plongée (n. f.) *nurkowanie*
plonger (v.) *nurkować*
pluie (n. f.) *deszcz*

poêlé(e) (adj.) smażony
 point de vente (n. m.) punkt sprzedaży
 pointu(e) (adj.) ostry; wnikliwy
 poire (n. f.) gruszka
 poisson (n. m.) ryba
 poivre (n. m.) pieprz
 poivrer (v.) posypywać pieprzem
 poivron (n. m.) papryka (warzywo)
 police d'assurance (n. f.) polisa ubezpieczeniowa
 pollué(e) (adj.) zanieczyszczony
 pomme (n. f.) jabłko
 ponctualité (n. f.) punktualność
 populaire (adj.) ludowy, popularny
 porc (n. m.) wieprzowina
 port (n. m.) port
 portefeuille (n. m.) portfel
 porter plainte wnieść skargę
 porter préjudice wyrządzić krzywdę
 portion (n. f.) porcja
 portrait (n. m.) portret
 posséder (v.) mieć, posiadać
 poste (n. m.) stanowisko pracy; odbiornik
 potage (n. m.) zupa
 poterie (n. f.) garncarstwo; wyroby garncarskie
 pourboire (n. m.) napiwek
 pourpre (adj.) szkarłatny
 prairie (n. f.) łąka
 pratiqué(e) (adj.) uprawiany; praktykowany
 pratiquer (un sport) (v.) uprawiać (sport)
 précaution (n. f.) ostrożność, przezorność
 prédire (v.) przepowiadać
 préférentiel(le) (adj.) preferencyjny
 préjugé (n. m.) przesąd, uprzedzenie
 prélèvement (n. m.) pobranie, przelew
 prélever (v.) potrącić
 premier rang (de...) (loc. adv.) pierwszy rząd
 prendre (une commande) (v.) przyjąć zamówienie
 prendre des dispositions podjąć kroki
 préparatifs (n. m. pl.) przygotowania
 préparation (n. f.) przygotowanie
 préparé(e) (adj.) przygotowany
 prescripteur (n. m.) osoba polecająca/zalecająca
 prescrire (v.) nakazać
 présentation (n. f.) prezentacja
 présenter (la note) (v.) przynieść (rachunek)
 présenter (v.) przedstawić
 pressé(e) (adj.) śpieszący się
 prestataire (n. m.) usługodawca
 prestation (n. f.) świadczenie
 prétention (n. f.) roszczenie
 preuve (de paiement) (n. f.) dowód (wpłaty)
 prévenir (v.) uprzedzić
 prévoir (v.) przewidzieć
 prime (n. f.) premia
 principe (n. m.) zasada
 prise de fonction (n. f.) objęcie funkcji
 privilégier(e) (adj.) uprzywilejowany
 prix (n. m.) cena
 prix de revient (n. m.) cena po kosztach własnych
 prix forfaitaire (n. m.) cena stała
 prix standard (n. m.) cena standardowa
 procéder à (v.) przystąpić do

processus (n. m.) proces
 producteur (n. m.) producent
 production (n. f.) produkcja
 produit (n. m.) produkt, wyrób
 produit laitier (n. m.) produkt mleczny
 produit régional (n. m.) wyrób regionalny
 profil (n. m.) profil
 profusion (n. f.) obfitość, bogactwo
 programmation (n. f.) programowanie
 programme (n. m.) program
 programmer (v.) programować
 prolongation (n. f.) przedłużenie
 promesse (n. f.) obietnica
 promotion (n. f.) promocja; awans
 promotionnel(le) (adj.) promocyjny
 promouvoir (v.) promować
 proposé(e) (adj.) proponowany
 proposer (v.) proponować
 proposition (n. f.) propozycja
 propreté (n. f.) czystość
 propriétaire (n. m./f.) właściciel
 prospectus (n. m.) prospekt
 protection (n. f.) ochrona
 protéger (v.) ochraniać, bronić
 protocole (n. m.) protokół
 provision (n. f.) zapas, rezerwa
 provisoire (adj.) tymczasowy
 prune (n. f.) śliwka
 public (n. m.) publiczność
 publicitaire (adj.) reklamowy
 publicité (n. f.) reklama
 publié(e) (adj.) opublikowany
 publipostage (n. m.) korespondencja seryjna
 puissant(e) (adj.) potężny
 pulmonaire (adj.) płucny
 purée (n. f.) purée

Q

qualification (n. f.) kwalifikacje
 qualifié(e) (adj.) kwalifikowany; określony
 qualité (n. f.) jakość
 quartier (n. m.) dzielnica
 question clé (n. f.) kluczowe pytanie/zagadnienie
 questionnaire de qualité (n. m.) formularz nt. jakości
 queue (n. f.) kolejka
 quota (n. m.) kwota, limit

R

rabais (n. m.) rabat
 racé(e) (adj.) rasowy
 radio (n. f.) radio
 raffiné(e) (adj.) wyrafinowany, wyszukany
 raffinement (n. m.) wyrafinowanie
 raffoler (v.) szaleć, przepadać za czymś
 ragoût (n. m.) mięso duszone z jarzynami
 raisin (n. m.) winogrono
 randonnée (n. f.) długi spacer, wycieczka
 rapatriement (n. m.) repatriacja
 rappel (n. m.) przypomnienie
 rapporter (v.) opowiadać, zdawać sprawozdanie
 raquette (n. f.) rakietka
 RAS (rien à signaler) nic do przekazania

rassurer (v.)	zapewniać	réseau (n. m.)	sieć
ratatouille (n. f.)	ratatouille	réseau ferroviaire (n. m.)	sieć kolejowa
rater (v.)	nie trafić, chybić	réservation (n. f.)	rezerwacja
ravir (v.)	zachwycać	réserve (n. f.)	rezerwa
rayon (n. m.)	promień	réserver (v.)	rezerwować
réagir (v.)	reagować	résidence (n. f.)	rezydencja
réaliser (v.)	realizować	résident (n. m.)	rezydent
récapitulatif (n. m.)	streszczenie	résidentiel(le) (adj.)	mieszkalny
réceptif(ive) (adj.)	odbiorczy, przyjmujący (ludzi, korespondencję i towary)	résistance (n. f.)	opór
réception (n. f.)	repcja	résister (v.)	stawiać opór
réceptionniste (n. m.)	repcjonista	respecter (v.)	szanować, respektować
recette (n. f.)	przepis kulinarny	respirer (v.)	oddychać
recevoir (v.)	otrzymywać	responsabilité (n. f.)	odpowiedzialność
réchauffer (v.)	podgrzewać	responsable (n. m.)	osoba odpowiedzialna, kierownik
rechercher (v.)	poszukiwać	responsable d'animation (n. m.)	animator (osoba odpowiedzialna za działalność kulturalną)
réclamation (n. f.)	reklamacja	ressortissant(e) (n. m./f.)	obywatel
réclamer (v.)	reklamować	restaurant (n. m.)	restauracja
recommandation (n. f.)	rekomendacja, polecenie	restaurateur (n. m.)	restaurator
recommandé(e) (adj.)	polecony	restauration (n. f.)	jedzenie, catering
recommander (v.)	polecać	restauré(e) (adj.)	odnowiony
récompense (n. f.)	nagroda	restreindre (v.)	ograniczać
recrutement (n. m.)	rekrutacja	restriction (n. f.)	zastrzeżenie, restrykcja
recruter (v.)	rekrutować	restriction tarifaire (n. f.)	zastrzeżenie odnośnie ceny
rectification (n. f.)	sprostowanie	retenir (v.)	rezerwować; zachowywać
rédiger (v.)	redagować	retirer (v.)	wycyfywać; usuwać
réduction (n. f.)	redukcja	retour (n. m.)	powrót
réduit(e) (adj.)	ulgowy	retourner (v.)	odwrócić; odesłać
référence (n. f.)	referencja	retraité(e) (n. i adj.)	emerytowany
refuge (n. m.)	schronisko	réunion (n. f.)	zebranie
réfuter (v.)	odpierać	revendre (v.)	odsprzedzać
régal (n. m.)	przysmak	revenir (faire revenir) (v.)	przysmażyć
régate (n. f.)	regaty	rêver (v.)	marzyć, śnić
régime (n. m.)	ustrój, system	rêveur (n. m.)	marzyciel
région (n. f.)	region	rhinocéros (n. m.)	nosorożec
régler (v.)	regulować	rillettes (n. f. p.)	drobno posiekane mięso usmażone w tłuszczu
relevé (n. m.)	wyciąg, wykaz	ris de veau (n. m.)	grasica cielęca
remarquer (v.)	zauważać	risque (n. m.)	ryzyko
remboursable (adj.)	zwrotny, podlegający spłacie	rivière (n. f.)	rzeka
remboursement (n. m.)	zwrot kosztów	robe (en parlant d'un vin) (n. f.)	kolor wina
rembourser (v.)	zwrócić koszty	rocher (n. m.)	skała
remercier (v.)	dziękować	rognon (n. m.)	cynaderki
remettre (v.)	odkładać, oddać	romarin (n. m.)	rozmaryn
remise (n. f.)	obniżka, upust	rosbif (n. m.)	pieczeń wołowa, rostbef
remparts (n. m. pl.)	mury obronne	rôti (n. m.)	pieczony
remplacement (n. m.)	zastępstwo, zamiana	rôti(e) (adj.)	pieczeń
remuer (v.)	poruszać	route (n. f.)	droga
rémunération (n. f.)	wynagrodzenie	routier(ère) (adj.)	drogowy
rencontrer (v.)	spotykać	rubis (n. m.)	rubin
renommée (n. f.)	renoma	rue (n. f.)	ulica
renseignement (n. m.)	informacja	ruelle (n. f.)	uliczka
enseigner (v.)	informować	rupestre (adj.)	skalny
rentrer (v.)	wracać	rural(e) (adj.)	wiejski
répandu(e) (adj.)	rozlany; rozpowszechniony	rustique (adj.)	ludowy
repas (n. m.)	posiłek		
répéter (v.)	powtarzać	S	
répondeur (n. m.)	automatyczna sekretarka	sable (n. m.)	piasek
repos (n. m.)	odpoczynek	sablé(e) (adj.)	piaskowy
reposer (v.)	odpoczywać	safari (n. m.)	safari
représentation (n. f.)	przedstawienie	safran (n. m.)	szafran
requin (n. m.)	rekin	saignant(e) (adj.)	krwisty
requis(e) (adj.)	wymagany		

saisissant(e) (adj.) zaskakujący	secteur public (n. m.) sektor państwowy
saisonnier(ière) (adj.) sezonowy	sécurisation (n. f.) zabezpieczenie, środki bezpieczeństwa
salade (n. f.) sałatka, sałata	sécurisé(e) (adj.) bezpieczny, zabezpieczony
salaire (n. m.) pensja, uposażenie	sédentaire (adj.) osiadły
salarié(e) (n. m. f.) płatny	séjour (n. m.) pobyt
salé(e) (adj.) posolony, słony	sélection (n. f.) selekcja, wybór
saler (v.) solić	sélectionné(e) (adj.) wyselekcjonowany, wybrany
salle (n. f.) sala	selle (d'agneau) (n. f.) comber jagnięcy
salle d'exposition (n. f.) sala wystawowa	semaine (n. f.) tydzień
salle de bains (n. f.) łazienka	séminaire (n. m.) seminarium
salle de conférence (n. f.) sala konferencyjna	séparé(e) (adj.) oddzielny, oddzielony
salon (n. m.) salon	serveur (n. m.) kelner
sampan (n. m.) sampan (lekka płaskodenna łódź wio- słowa)	service (n. m.) serwis, obsługa
sandre (n. m.) sandacz	serviette de bain (n. f.) ręcznik kąpielowy
sanglier (n. m.) dzik	servir (v.) służyć
sanitaire (adj.) sanitarny	servir de (v.) służyć za
santé (n. f.) zdrowie	s'extasier (v.) wpadać w zachwyty
sapin (n. m.) jodła, choinka	SGL (abrév.) single, pojedynczy
s'approvisionner (v.) zaopatrywać się	SI (syndicat d'initiative) (n. m.) ośrodek informacji turys- tycznej
satellite (n. m.) satelita	siège (n. m.) siedziba
satisfaction (n. f.) satysfakcja	signalant (adj. verb.) sygnalizujący, wskazujący
satisfaire (v.) satysfakcjonować	signalisé(e) (adj.) sygnalizowany, zaznaczony
s'attendre (v.) spodziewać się	signature (n. f.) podpis
sauce (n. f.) sos	signer (v.) podpisywać
saucisson (n. m.) kiełbasa	sillonner (v.) przecinać
saumon (n. m.) łosoś	s'implanter (v.) wprowadzać się; osiedlać się
sauna (n. m.) sauna	simplicité (n. f.) prostota
saupoudrer (v.) posypać	s'imprégner (v.) nasączać się
sauté(e) (adj.) smażony na ostrym ogniu, sauté	s'inscrire (v.) wpisać się
sauvage (adj.) dziki	s'installer (v.) zakwaterować się, zamieszkać
sauvetage (h. m.) ratowanie	s'intéresser à (v.) interesować się czymś
savane (n. f.) sawanna	sinueux(euse) (adj.) kręty
s'aventurer (v.) wdać się w coś, narażać się	s'investir (v.) zaangażować się
saveur (n. f.) smak	site (n. m.) usytuowanie, miejsce
savourer (v.) smakować	situation (n. f.) sytuacja
scolaire (adj.) szkolny	skiable (adj.) nadający się do jazdy na nartach
se charger de (v.) brać na siebie, zajmować się, brać na swoją odpowiedzialność	SMIC (abrév.) minimalna pensja
se confondre (v.) mieszać się, zlewać się	s'occuper (v.) zajmować się
se déplacer (v.) przemieszczać się	s'occuper de (v.) zajmować się czymś
se dérouler (v.) toczyć się, odbywać się	soirée (n. f.) wieczór
se munir (v.) zaopatrywać się	sol (n. m.) ziemia, gleba
s'épanouir (v.) rozwijać się	solde (n. m.) obniżka; saldo
se plaindre (v.) skarżyć się	soldeur (n. m.) sklep z towarami z wyprzedzący
se préserver (v.) chronić się	sole (n. f.) sola (rodzaj płastugi)
se procurer (v.) załatwić sobie, zdobyć,	solide (adj.) solidny
se produire (v.) następować, zdarzać się	somme (n. f.) suma, kwota
se régaler (v.) rozkoszować się	sommelier (n. m.) somelier (kelner od win)
se rendre (v.) udać się	sommet (n. m.) szczyt
se renseigner (v.) informować się	sonal (n. m.) melodyjka reklamowa; dzingiel
se servir de (v.) posługiwać się czymś	sonorisation (n. f.) nagłośnienie
se spécialiser (v.) specjalizować się	sorbet (n. m.) sorbet
se trouver (v.) znaleźć się	soufflé (n. m.) suflet
séance (n. f.) seans	souffleur de verre (n. m.) wydmuchiwacz szkła
sec (sèche) (adj.) suchy	souhait (n. m.) życzenie
sèche-cheveux (n. m. inv.) suszarka do włosów	souk (n. m.) bazar
sèche-linge (n. m. inv.) suszarka bielizny	soupe (n. f.) zupa
secouriste (n. m.) ratownik	soupeser (v.) ważyć w rękę
secteur (n. m.) sektor, dział	sourcilieux(euse) (adj.) wybredny, wymagający
secteur d'activité (n. m.) sektor działalności	souscrire (v.) podpisać
secteur professionnel (n. m.) sektor zawodowy	soute (n. f.) ładownia
	souterrain(e) (adj.) podziemny

spécialité (n. f.) specjalność
spectacle (n. m.) spektakl, widowisko
sport d'hiver (n. m.) sport zimowy
stagiaire (n. m./f) praktykant, stażysta
station de ski (n. t) ośrodek narciarski
stationnement (n. m.) parkowanie
statut (n. m.) statut
steak tartare (n. m.) stek tatarski
stipuler (v.) precyzować
stupéfiant(e) (adj.) zdumiewający
suave (adj.) łagodny
subir (v.) znosić
sucre (n. m.) cukier
sucré(e) (adj.) słodki
suffire (v.) wystarczyć
suggérer (v.) sugerować
superviser (v.) kontrolować, nadzorować
supplémentaire (adj.) dodatkowy
support (n. m.) wsparcie, podpora; nośnik
supporter (v.) znosić
sur commande (loc. adv.) na zlecenie
sur place (loc. adv.) na miejscu
surcharge (n. f.) nadwaga; przeciążenie
surclassement (n. m.) zaklasyfikowanie do wyższej kategorii
surcoût (n. m.) wzrost
surgelé(e) (adj.) zamrożony
surgir (v.) wyłaniać się
surplomber (v.) wystawać
surplus (n. m.) nadwyżka
surprenant(e) (adj.) zaskakujący
surprendre (v.) zaskoczyć
surprise (n. f.) niespodzianka
surréservation (n. f.) przyjmowanie zbyt wielu rezerwacji
surveillance (n. f.) nadzór
surveillé(e) (adj.) pilnowany, strzeżony
surveiller (v.) pilnować
survol (n. m.) przelot
symphonique (adj.) symfoniczny

T

table d'hôte (n. f.) wspólny stół, gdzie za stałą cenę jedzą posiłki klienci schroniska, restauracji
tableau (n. m.) tablica
tâche (n. f.) zadanie, praca
taille salariale (n. f.) wielkość firmy, liczba zatrudnionych
talent (m.) talent
talon (n. m.) pięta
tarif (n. m.) taryfa
tarifaire (adj.) taryfowy
tarte (n. f.) tarta, placek
taux de croissance (n. m.) współczynnik wzrostu
taxe (n. f.) podatek
technique (n. f.) techniczny
téléphone (n. m.) telefon
tendre (adj.) kruchy
tennis (n. m.) tenis
tente (n. f.) namiot
terrain (n. m.) teren
terrain de camping (n. m.) teren kempingowy
terrain de sport (n. m.) teren sportowy, boisko
terrine (n. f.) pasztet

territorial(e) (adj.) terytorialny
terroir (n. m.) ziemia, grunt
théâtre (n. m.) teatr
thermalisme (n. m.) kuracja w uzdrowisku/w stacjach klimatycznych
thym (n. m.) tymianek
ticket-repas (n. m.) bon na posiłek
titre (n. m.) tytuł; dokument
titre de paiement (n. m.) przekaz
titre de transport (n. m.) bilet
tomate (n. f.) pomidor
tombe (n. f.) grób
toque (n. f.) czapka kucharza
totalité (n. f.) całość
toucher (v.) dotykać
tour (n. m.) obrót, obwód
tour (n. f.) wieża
tourisme (n. m.) turystyka
tourisme blanc (n. m.) turystyka zimowa
tourisme bleu (n. m.) turystyka morską
tourisme montagnard (n. m.) turystyka górską
tourisme religieux (n. m.) turystyka religijna (pielgrzymkowa)
tourisme sportif (n. m.) turystyka sportowa
tourisme technologique (n. m.) turystyka technologiczna (zwiedzanie obiektów przemysłowych)
tourisme vert (n. m.) agroturystyka
touriste (n. m.) turysta
touristique (adj.) turystyczny
tournant (n. m.) zakręt
tournoi (n. m.) turniej
tour-opérateur (n. m.) tour operator
tourte (n. f.) okrągłe ciasto przekładane (mięsem), placek
traditionnel(le) (adj.) tradycyjny
train (n. m.) pociąg
traitement (n. m.) traktowanie; obróbka
traiter (v.) traktować
transaction (n. f.) transakcja
transfert (n. m.) transfer
transport (n. m.) transport
transvaser (v.) przelewać
travail (n. m.) praca
travailler (v.) pracować
traversée (n. f.) przejazd; przeprawa
tremblement (n. m.) trzęsienie
trépidant(e) (adj.) ruchliwy
trésor (n. m.) skarb
trophée (n. m.) trofeum
trouble (adj.) mętny
troupe (n. f.) grupa
truffe (n. f.) trufla
trufficulteur (n. m.) hodowca trufla
truite (n. f.) pstrąg
truqué(e) (adj.) podrobiony
tumultueux(euse) (adj.) burzliwy
turbot (n. m.) turbot (rodzaj płastugi)
type (n. m.) typ
typique (adj.) typowy

U

urbain(e) (adj.) miejski
urgence (n. f.) nagła konieczność

us (n. m. pl.) *zwyczaję*
usine (n. f.) *fabryka*
utile (adj.) *użyteczny, przydatny*
utilisable (adj.) *nadający się do użytku*
utilisé(e) (adj.) *używany, stosowany*

V

vacances (n. f. pl.) *wakacje*
vacancier(ière) (n. m. f.) *urlopowicz, letnik*
vaccin (n. m.) *szczepionka*
valable (adj.) *ważny*
valide (adj.) *ważny, aktualny*
validité (n. f.) *ważność*
valorisant(e) (adj.) *waloryzujący, podnoszący wartość*
valorisation (n. f.) *rewaloryzacja, podniesienie wartości*
valoriser (v.) *rewaloryzować, podnosić wartość*
vanille (n. f.) *wanilia*
vanité (n. f.) *duma, próżność*
varié(e) (adj.) *różnorodny, różnoraki*
variété (n. f.) *różnorodność*
vaste (adj.) *rozległy*
veau (n. m.) *cielę*
végétarien(ne) (adj.) *wegetariański*
végétation (n. f.) *roślinność*
véhicule (n. m.) *pojazd*
veiller (v.) *czuwać, uważać*
vélo (n. m.) *rower*
vendre (v.) *sprzedawać*
vente (n. f.) *sprzedaż*
verdure (n. f.) *zieleń*
vérifier (v.) *sprawdzać*
vernisage (n. m.) *wernisaż*
verre (n. m.) *szklanka, kieliszek*
verrier (n. m.) *szklarz*
versé(e) (adj.) *przelany, zapłacony*
verser (v.) *wlewać; przelewać, wpłacać*
vestimentaire (adj.) *odzieżowy*
viande (n. f.) *mięso*
viennois(e) (adj.) *wiedeński*
vigilance (n. f.) *czujność*
vigilant(e) (adj.) *czujny*
vigneron (n. m.) *winiarz*
vignoble (n. m.) *winnica*
village (n. m.) *miasteczko, wioska*

ville (n. f.) *miasto*
vin (n. m.) *wino*
vinaigre (n. m.) *ocet*
vinaigrette (n. f.) *sos winegret*
vinicole (adj.) *winiarski, winny*
violon (n. m.) *skrzypce*
virement (n. m.) *przelew*
visionnaire (n. m.) *wizjoner*
visite (n. f.) *zwiedzanie*
visite guidée (n. f.) *zwiedzanie z przewodnikiem*
visiter (v.) *zwiedzać*
viticulteur (n. m.) *uprawiający winną latorośl*
voguer (v.) *utrzymywać się na wodzie*
voie (n. f.) *droga*
voilier (n. m.) *żaglówka*
voir (v.) *widzieć*
voiture (n. f.) *samochód; wagon*
voiturier (n. m.) *portier w hotelu (przyjmujący gości przyjeżdżających samochodem przed wejściem do hotelu)*
vol (n. m.) *lot*
vol intérieur (n. m.) *lot krajowy*
vol régulier (n. m.) *rejs (lot) regularny*
volaille (n. f.) *drób*
vol-au-vent (n. m.) *vol-au-vent (rodzaj paszteciki)*
volet (n. m.) *okiennice*
votif(ve) (adj.) *wotywny, dziękczynny*
voucher (n. m.) *voucher*
voyage (n. m.) *podróż*
voyage d'affaires (n. m.) *podróż służbowa*
voyage de motivation (n. m.) *podróż motywująca*
voyage de stimulation (n. m.) *podróż stymulująca*
voyage organisé (n. m.) *podróż zorganizowana*
voyage parrainé (n. m.) *podróż sponsorowana*
voyageur(euse) (n. m/f.) *podróżny*
voyagiste (n. m.) *tour operator (specjalizujący się w sprzedaży podróży)*
VTT (vélo tout terrain) (n. m.) *rower górski*
vue (n. f.) *widok*

Z

zèbre (n. m.) *zebra*
zone piétonne (n. f.) *strefa dla pieszych*

(styczeń 2006)



WARTO WIEDZIEĆ

Słowniczki tematyczne drukowane w czasopiśmie w latach 2000-2006

- ▶ Maria Mameła – Rosyjski słowniczek tematyczny – Powozy – nr 4/2001
- ▶ Agnieszka Kordyzon – Słownictwo biblijne – niemiecko-polski słowniczek tematyczny nr 5/2002
- ▶ Maria Mameła – Polsko-rosyjski słowniczek tematyczny: kościół – sakramenty święte – nr 5/2002
- ▶ Genowefa Filipiak – Moda – nr 3/2003
- ▶ Dorota Szymborska – Słowniczek wyrazów i zwrotów dotyczących gry w tenisa – nr 3/2003
- ▶ Agnieszka Kordyzon – Niemiecko-polski słowniczek pojęć politycznych – nr 3/2005
- ▶ Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska – Słowniczek botaniczny – nr 5/2005
- ▶ Barbara Kołodziejczyk – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część I – nr 5/2005
Część II w nr 1/2006
- ▶ Jolanta Zając – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część II – nr 1/2006



Anna Hasa¹⁾
Jaworzno

II Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej

W marcu 2005 r. w Jaworznie odbył się II Międzyszkolny konkursu języka angielskiego pod nazwą *Young Masters of English*. Przystąpiłam do jego organizacji bogatsza o doświadczenia wynikające z organizacji tegoż konkursu w poprzednim roku²⁾. Przekonałam się wtedy, że pomysł konkursu językowego dla najmłodszych uczniów, jego założenia i przebieg były przedsięwzięciem trafionym.

Głównym celem konkursu było pogłębienie motywacji trzecioklasistów do nauki języka angielskiego przez umożliwienie im sprawdzenia swoich umiejętności językowych w toku zadań konkursowych dostosowanych do ich możliwości i zainteresowań. Zakres materiału zawartego w zadaniach nie wykraczał poza program nauczania języka angielskiego na I etapie kształcenia (większość szkół dysponuje tylko jedną godziną języka angielskiego tygodniowo w klasach I-III). W konkursie brał udział jeden przedstawiciel szkoły wyłoniony w trakcie eliminacji szkolnych.

Na początku roku szkolnego wszystkie szkoły podstawowe w mieście otrzymały informację o drugiej edycji konkursu wraz z jego regulaminem, a termin przesłania zgłoszeń został wyznaczony na 15 grudnia. W międzyczasie nawiązałam kontakty z potencjalnymi

sponsorami nagród konkursowych (zwłaszcza z wydawnictwem językowym *Oxford University Press*). Rodzice uczniów naszej szkoły zgodzili się wziąć odpowiedzialność za przygotowanie poczęstunku dla gości. Po opracowaniu zadań konkursowych przeprowadziłam ich standaryzację w kilku szkołach poza Jaworzniem (styczeń-luty 2005). Miesiąc przed ustaloną datą konkursu (16.03.2005 r.) zainteresowane szkoły otrzymały oficjalne zaproszenia do udziału w konkursie. Zaproszenia zostały wystosowane również do członków komisji konkursowej oraz przedstawicieli Wydziału Edukacji Miasta Jaworzno i Śląskiego Kuratorium Oświaty w Katowicach.

Konstruując scenariusz konkursu chciałam zapewnić uczestnikom dobrą zabawę. Stąd zrodził się pomysł wprowadzenia sympatycznego misia Mambo³⁾ jako mojego pomocnika (prowadziłam ten konkurs) i przewodnika po wszystkich zadaniach konkursowych. W postaci Mambo wcieliła się jedna z uczennic klasy pierwszej, która ubrana w specjalny kostium przez cały czas trwania konkursu posługiwała się wyłącznie językiem angielskim (dziewczynka pochodzi z rodziny dwujęzycznej). Dokładałam także wszelkich starań, aby zadania były bogate graficznie i dzięki temu pobudzały wyobraźnię dzieci.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Sprawozdanie z organizacji I Międzyszkolnego konkursu języka angielskiego *Young Masters of English* oraz zadania konkursowe zostały opublikowane w numerze 5/2004 i na s. 147 i 151 tego numeru.

³⁾ Postać misia Mambo i większość piosenek wykorzystanych w części artystycznej konkursu zapożyczyłam z podręcznika Venessa Reilly, Wendy Superfine, Jackie Holderness (1999), *Cool Starter*, OUP.

Celem zadań konkursowych było w pierwszym rzędzie sprawdzenie umiejętności rozumienia ze słuchu i opanowania słownictwa przez uczestników, a także znajomości podstawowych zagadnień gramatycznych i kulturowych. I tak pierwsze trzy zadania wymagały umiejętności rozumienia ze słuchu i znajomości słówek związanych z tematem *Dom*. W zadaniu 1. dzieci uzupełniały luki w tekście piosenki, którą usłyszały kilkakrotnie, podanymi fragmentami zdań. Zadanie 2. polegało na dorysowaniu brakujących przedmiotów na obrazku przedstawiającym pokój Mambo po trzykrotnym wysłuchaniu opowiadania misia (uczniowie musieli także wykazać się znajomością przyimków). W pierwszej części zadanie 3. wymagało pokolorowania odpowiednimi kolorami fragmentów domu wymienionych w piosence. Ten sam obrazek posłużył w części drugiej zadania 3. do ćwiczenia gramatycznego, czyli wskazania prawidłowych form czasowników: *be*, *have* i *can* w zdaniach opisujących obrazek. Przechodząc do zadania 4. uczniowie zostali poproszeni o wylosowanie kartki z zapisanym na niej przymiotnikiem w języku angielskim. Ich zadaniem było poprawne przeczytanie i przetłumaczenie tego wyrazu oraz podanie przymiotnika o znaczeniu przeciwnym. Zadanie 5., oprócz znajomości

słownictwa, wymagało zdolności logicznego myślenia. W każdej z podanych grup wyrazów dzieci zakreślały słowo nie pasujące do trzech pozostałych. W ostatnim zadaniu obowiązkowym uczestnicy wykorzystywali swoją wiedzę z zakresu kulturoznawstwa i nazw miesięcy łącząc podane święta z ich datami. Dodatkową trudność stanowił fakt, że dat było więcej niż świąt. W razie dogrywki przygotowałam także zadanie dodatkowe polegające już tradycyjnie na utworzeniu jak największej liczby nowych wyrazów z literek tworzących zdanie: *Mambo is a funny bear*.

Konkurs rozpoczęliśmy od powitania uczestników, ich opiekunów oraz innych gości. Następnie przedstawiliśmy członków komisji konkursowej oraz część artystyczną w języku angielskim przygotowaną pod moim kierunkiem przez uczniów klasy pierwszej. Celem tej części było wprowadzenie w tematykę konkursu, zapoznanie z głównym bohaterem zadań – misiem Mambo i zrelaksowanie uczestników. Tradycyjnie już fragmenty występu posłużyły jako materiał do niektórych zadań konkursowych. Po wzięciu udziału w konkursie, uczniowie mieli poczęstunek, a komisja konkursowa sprawdzała prace konkursowe według uprzednio przygotowanego klucza. Organizatorzy drukowali



dypłomy i przygotowali nagrody rzeczowe. Potem nastąpiło uroczyste ogłoszenie wyników, wręczenie dyplomów i nagród wszystkim uczestnikom (głównie książek w języku angielskim i programów komputerowych do nauki tego języka), a nauczycielom – podziękowań za przygotowanie dzieci do



konkursu. Nauczyciele mieli też wgląd w prace i ocenę zadań konkursowych.

Konkurs przebiegł zgodnie z założonym planem i trwał niespełna dwie godziny, z czego 15 minut zajęła część wstępna i 60 minut – rozwiązywanie zadań konkursowych. Wzięli w nim udział uczniowie z siedmiu szkół podstawowych, w których język angielski jest nauczany w klasach I-III. Podczas konkursu wszyscy uczestnicy wykazywali duże zaangażowanie w wykonywanie zadań. Po jego zakończeniu wyrazili swoje zdanie na temat zadań mówiąc, że „zadania były ciekawe i niezbyt trudne”, ale „najlepszy był Mambo”, „chciałabym tu jeszcze

przejść za rok”. Ich opinie znalazły odzwierciedlenie w wynikach punktowych, które zawarły się w przedziale od 40 do 28 punktów (na 41 punktów możliwych do zdobycia). Również nauczyciele pozytywnie ocenili zadania i przebieg konkursu gratulując dobrego pomysłu i wyrażając chęć spotkania w przyszłym roku. Wyrazili uznanie za sprawną organizację imprezy. Jako gospodarz konkursu zaprosiłam chętnych nauczycieli do współpracy w przyszłym roku i wręczyłam im materiały konkursowe zawierające testy i warte polecenia artykuły z czasopisma „Języki Obce w Szkole”.

(kwiecień 2005)

Anna Mystkowska-Wiertelak¹⁾

Kalisz

Czy entuzjazm może być zaraźliwy, czyli kilka uwag o przebiegu II pilotażu Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów

Na świetnie zorganizowanym szkoleniu dla nauczycieli – uczestników II pilotażu Europejskiego portfolio językowego w Wąsoszach

koło Konina²⁾ zastanawialiśmy się, jak przekonać naszych uczniów do idei EPJ, jak zachęcić ich, by skrętnie notowali swoje spostrzeżenia,

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

²⁾ Patrz Helena Błazińska (2005), *Szkolenie w Wąsoszach – przygotowanie do II pilotażu EPJ*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2005, s. 174.

wypełniali rubryki, gromadzili prace. Zdawaliśmy sobie sprawę, że czeka nas niełatwe zadanie. Jak sprawić, by osoby bardzo zajęte, przygotowujące się do egzaminów, uczestniczące w różnego typu zajęciach dodatkowych, prowadzące niewątpliwie bogate życie towarzyskie, podjęły się odpowiedzialnego zadania, jakim jest uczestnictwo w pilotażu? Wszelkie działania administracyjne odpadają, bo prowadzenie własnego *portfolio* to zadanie dobrowolne, indywidualne, prawie intymne. Ktoś zaproponował, że po prostu musimy ich „zarazić entuzjazmem”, bo nam nauczycielom na pewno go nie brakowało.

Początki nie były łatwe. Entuzjastyczne przemówienie o „dobrych wujkach z Brukseli”, którzy fundują nam świetne narzędzie wspomagające naukę języków, nie przyniosło rezultatów. Na twarzach zaledwie trzech osób (z dwudziestu) malowało się dość nikiłe zainteresowanie. Trzeba było spróbować inaczej: każdy student znalazł na swojej ławce śliczne, błyszczące *Portfolio*, mógł je obejrzeć i dotknąć, zanim dowiedział się, o co chodzi. Tym razem było lepiej niż przy I pilotażu: wszyscy „obdarowani” zgodzili się wziąć w nim udział.

Nie obyło się jednak bez problemów. Będą wypełniać strony *Portfolio*, jeśli pomogę im przebrnąć przez meandry opisów, najlepiej na zajęciach, a ponieważ spotykamy się na przedmiocie zwanym „dydaktyka”, chętnie się zgodziłam. Części *Portfolio* dotyczące strategii, autonomii i stylów uczenia stanowią znakomite wprowadzenie do szczegółowego omawiania tych tematów na zajęciach dla studentów kierunku nauczycielskiego. Nie zgodzili się jednak niczego kserować. Mimo prób negocjacji i oferty pomocy z mojej strony studenci odmówili kserowania stron *EPJ* dla innych języków. W *Portfolio* znajomość każdego języka powinna być bowiem dokumentowana na osobnych stronach. Studiowanie wymaga przeznaczania niebagatelnych kwot na kopiowanie materiałów, więc kserowanie „dla siebie”, bo praca z *portfolio* to przecież indywidualny wybór, uznali za niepotrzebne. Niektórzy stwierdzili, że może potrzebowałiby dodatkowej motywacji (wyjazd, egzamin), żeby powielić strony *Portfolio* dla innego języka.

Ważnym testem tego, czy entuzjazm jest zaraźliwy i jak długo trwają objawy „infekcji”, było pierwsze spotkanie w celu wyjaśnienia wątpliwości i omówienia projektu. Niestety, dziewięć spośród dwudziestu ośmiu osób „zapomniało” przynieść swoje egzemplarze *Portfolio*. Oczywiście nie mieli żadnych pytań. Taki wynik można byłoby pewnie uznać za klęskę, gdyby nie lawina pytań, dociekań, wątpliwości i „odkryć” ze strony tych, którzy przynieśli swoje *Portfolia* na spotkanie. Do kategorii „odkrycia” zaliczam sytuacje, kiedy studenci, ku swojemu zaskoczeniu, ale i ogromnej radości, odkrywali, że wbrew obawom i kompleksom, ich znajomość języka bądź biegłość w jakiejś sprawności plasuje ich na skali od A1 do C2 znacznie wyżej niż kiedykolwiek przypuszczali.

Zauważyłam, że dużo bardziej zainteresowane ideą *Portfolio* były osoby, które, będąc ciągle uczniami, zaczęły już nauczać innych. Czyżby dostrzegli w *Portfolio* ważny instrument wspomagający ich wysiłki?

Po początkowych wątpliwościach dotyczących celowości gromadzenia starych prac w *Dossier*, pojawiły się problemy z dokonaniem ich właściwej selekcji. Trudno było się zdecydować, jakie wybrać materiały spośród kolekcji najlepszych testów, esejów i prezentacji. Wszyscy chcieli się czymś pochwalić. W jednym *Dossier* znalazła się nawet płyta z tekstem przygotowanym na zajęcia z fonetyki.

Za największą zaletę udziału w pilotażu studenci uznali to, że dzięki szczegółowym opisom wiedzą dokładnie, co oznaczają symbole A, B lub C, coraz częściej pojawiające się na okładkach nowych podręczników zamiast określić „średnio zaawansowany” czy „początkujący wyższy”.

Czy moi studenci są entuzjastami *EPJ*? Na pewno przez uczestnictwo w pilotażu wiedzą więcej o projekcie niż ich rówieśnicy. Wielu musiało się zastanowić nad własną postawą. Wielu nauczyło się czegoś o sobie i o skutecznych sposobach uczenia się. Może przełoży się to na lepsze wyniki egzaminów. Zobaczymy.

(styczeń 2006)

I Forum frankońskie w Pszczynie

Od kilku lat w polskich szkołach obserwujemy coraz mniejsze zainteresowanie uczeniem się języka francuskiego. Uczniowie wybierają przede wszystkim język angielski i niemiecki. Nauczyciele języka francuskiego biją na alarm. Szukają możliwości uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej, tak aby język francuski „wrócił do łask” i stał się skutecznym narzędziem porozumiewania się Polaków z mieszkańcami wielojęzycznej Europy.

Niezwykle cenną inicjatywą w tej mierze stało się z pewnością I Forum frankońskie, które odbyło się 27 października w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie, mieście, które jest zwane „perłą Górnego Śląska”. Miejsce Forum zostało wybrane nieprzypadkowo, wszak nauczanie języka francuskiego na Śląsku jest stosunkowo szeroko rozpowszechnione, a region ten jest znany z licznych działań na rzecz promowania języka francuskiego i frankofonii.

W Forum, nad którym honorowy patronat objęli Śląski Kurator Oświaty i Marszałek Województwa Śląskiego, uczestniczyli nauczyciele języka francuskiego ze Śląska, dyrektorzy placówek oświatowych, przedstawiciele samorządów lokalnych i władze oświatowe. Zaproszenie przyjęli również przedstawiciele licznych instytucji reprezentujących i promujących język francuski.

Jednym z głównych celów Forum było przedstawienie projektu klas frankońskich, wspólnej inicjatywy COFRAN i ośrodka Alliance Française w Rybniku autorstwa Renaty Klimek-Kowalskiej – koordynatora regionalnego projektu COFRAN w woj. śląskim i wicedyrektora NKJO w Jastrzębiu Zdroju – i Elżbiety Paniczek²⁾ – dyrektora Alliance Française w Rybniku. Przedstawienie projektu zostało poprzedzone kilkoma ważnymi spostrzeżeniami dotyczącymi języków obcych. Nie wszyscy bowiem wiedzą, że

język francuski jest trzecim językiem na świecie, posługuje się nim 285 mln mieszkańców. W państwach Unii Europejskiej 23% Europejczyków porozumiewa się w tym języku. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż w Unii Europejskiej mieszka 450 mln obywateli, to znajomość języka francuskiego wydaje się wręcz konieczna. Ponadto jest to przecież język dyplomacji (ONZ, UE), poczty, telekomunikacji i Igrzysk Olimpijskich.

Wszystkie te czynniki doskonale uzasadniają potrzebę wprowadzenia projektu klas frankońskich. Adresatami projektu są wszystkie gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne na Śląsku oraz nauczyciele języka francuskiego. Szkolenia dla chętnych nauczycieli rozpoczęły się w grudniu 2005. Wdrożenie programu do szkół nastąpi w roku szkolnym 2006/2007, a każdy jego etap zostanie poddany ewaluacji.

▼ Co to jest klasa frankońska?

W klasie frankońskiej:

- ▶ jest realizowany rozszerzony program języka francuskiego (gimnazja minimum 3 + 1 godz., szkoły ponadgimnazjalne minimum 4 godz. tygodniowo),
- ▶ zwiększamy motywację uczniów do nauki języków obcych, wspieramy ich zdolności i zwiększamy nacisk na umiejętność swobodnego komunikowania się,
- ▶ można się dobrze przygotować do rozszerzonej matury z języka francuskiego (a zarazem do kolejnych stopni certyfikatów międzynarodowych), zwiększając swoje szanse na kontynuację w przyszłości studiów za granicą w ramach programów europejskich (np. Socrates-Erasmus) oraz zapewniając sobie konkurencyjność na rynku pracy,
- ▶ uczniowie nawiązują kontakty ze szkołami w krajach frankońskich na świecie, pro-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie.

²⁾ Dodatkowych informacji udzielają autorki projektu: Renata Klimek-Kowalska – koordynator regionalny sieci COFRAN / CODN – region śląski, e-mail: kowalskark@poczta.onet.pl tel./faks NKJO +32 / 47 32 614 ; Elżbieta Paniczek – Dyrektor Alliance Française w Rybniku, tel. + 32/ 42 240 97 faks +32 / 42 252 40 e-mail: alliancef@um.rybnik.pl

wadzą korespondencję w języku francuskim, otwierają się na świat i widzą celowość uczenia się języka obcego. Są jednocześnie ambasadorami Polski w świecie francuskojęzycznym (kontakty przez eTwinning, CIEP – Międzynarodowe Centrum Studiów Pedagogicznych w Sévres we Francji, FIFP – Międzynarodową Federację Stowarzyszeń Nauczycieli Języka Francuskiego),

- ▶ uczniowie organizują w szkole co roku obchody *Międzynarodowego Dnia Frankofonii* 20 marca,
- ▶ działa klub europejski lub uczniowie współpracują z klubem istniejącym w szkole,
- ▶ jest utrzymywany stały kontakt z lektorami języka francuskiego w Polsce,
- ▶ uczniowie uczestniczą w konkursach w języku francuskim o zasięgu krajowym i międzynarodowym,
- ▶ klasa jest doposażana przez instytucje partnerskie projektu (Ambasady krajów frankofońskich, instytucje kulturalne i wydawnictwa),
- ▶ uczniowie korzystają z możliwości wyjazdów zagranicznych w ramach wolontariatu europejskiego dzięki współpracy z partnerami europejskimi,
- ▶ wykorzystujemy *Europejskie portfolio językowe*.

Co daje uczestnictwo w projekcie nauczycielowi?

- ▶ Ciekawą ofertę szkoleń prowadzoną przez wykładowców polskich i zagranicznych,
- ▶ nowoczesne materiały dydaktyczne fundowane przez zagranicznych partnerów projektu,
- ▶ możliwość pracy w grupie w celu stworzenia własnego banku materiałów dydaktycznych,
- ▶ zapoznanie się z najnowszymi metodami nauczania języków obcych,
- ▶ zwiększoną możliwość uczestnictwa w stażach zagranicznych w krajach frankofońskich,
- ▶ certyfikat po ukończonym cyklu szkoleń.

Oczekiwane efekty:

- ▶ Zwiększenie liczby uczniów znających dobrze język francuski, a tym samym zwiększenie ich szans na rynku pracy w przyszłości,

- ▶ nawiązanie współpracy międzynarodowej z młodzieżą z krajów frankofońskich,
- ▶ ułatwienie nauczycielom uczestnictwa w stażach zagranicznych, a tym samym stworzenie możliwości doskonalenia znajomości języka i nawiązywania kontaktów z nauczycielami języka francuskiego z innych krajów w celu wymiany doświadczeń,
- ▶ w ramach współpracy zdecentralizowanej, nawiązanie stałych kontaktów bezpośrednich między społecznościami lokalnymi naszego regionu, a krajami frankofońskimi, tym samym rozszerzenie współpracy międzyregionalnej i międzynarodowej,
- ▶ próba zapewnienia drożności w nauczaniu języka francuskiego na różnych etapach edukacyjnych zakończonych możliwością certyfikacji,
- ▶ stworzenie platformy wymiany doświadczeń nauczycieli różnych szczebli edukacyjnych w celu zwiększenia skuteczności nauczania języka francuskiego w Polsce, a tym samym zintegrowanie środowiska nauczycieli języka francuskiego na Śląsku.

Inicjatorki projektu:

- ▶ Renata Klimek-Kowalska i Elżbieta Paniczek

Partnerzy projektu:

- ▶ Delegatura stała Alliance française w Polsce – Warszawa
- ▶ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie – projekt COFRAN
- ▶ Ambasada Francji w Polsce
- ▶ Ambasada Belgii – Przedstawicielstwo Dyplomatyczne Wspólnoty Francuskiej Belgii, Regionu Walonii i Komisji Wspólnotowej Francuskiej Regionu Stołecznego Brukseli w Warszawie
- ▶ Ambasada Kanady w Polsce
- ▶ Ambasada Konfederacji Helweckiej w Polsce
- ▶ Ambasada Konga w Polsce
- ▶ Instytut Francuski w Warszawie
- ▶ Instytut Francuski w Krakowie
- ▶ Agencja Międzyrządowa Frankofonii (Agence Intergouvernementale de la Francophonie)
- ▶ Echos de Pologne
- ▶ Wydawnictwa językowe krajowe i zagraniczne

- ▶ Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce – Prof-Europe Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Jastrzębiu Zdroju
- ▶ I Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie

Autorki projektu podkreśliły, że najważniejszym celem klas frankofońskich jest próba zapewnienia drożności w nauczaniu języka francuskiego na kolejnych etapach edukacyjnych, zakończonych możliwością certyfikacji na koniec gimnazjum i liceum. Założone cele doskonale korespondują z wymogami matury na poziomie podstawowym i rozszerzonym oraz z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenie językowego*. Ponadto należy mieć świadomość, że dzisiaj każdy zna lub powinien znać język angielski. Tak więc dobra znajomość kolejnego języka, potwierdzona odpowiednim certyfikatem, będzie z pewnością atutem wykształconego Polaka.

Uczestnicy forum z zainteresowaniem wysłuchali informacji o projekcie klas frankofońskich. Ważnym uzupełnieniem były wypowiedzi nauczycielek – pań Marty Kielian z Gimnazjum nr 2 w Wodzisławiu, Barbary Kołodziejczyk z II LO w Jastrzębiu i Edyty Wojciech z I LO im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie. W szkołach tych jest realizowane od lat rozszerzone nauczanie ję-

zyka francuskiego, w wyniku którego uczniowie uzyskują międzynarodowe certyfikaty. Następnie pani Beata Ładoń z Wydziału Współpracy Międzynarodowej Urzędu Marszałkowskiego omówiła współpracę międzyregionalną województwa Śląskiego z krajami francuskojęzycznymi, a w dalszej części Forum pani Gracjana Więckowska z Narodowej Agencji Programu Socrates przedstawiła program eTwinning.

Niewątpliwie atrakcją *I Forum* było zwiedzenie wnętrza Muzeum Zamkowego w Pszczynie połączone z prezentacją projektu Gimnazjum nr 2 z Wodzisławia pt. *Dzień na dworze Ludwika XIV* oraz koncertem chóru „Con Fuoco”.

I Forum frankofońskie było niecodziennym spotkaniem reprezentantów różnych instytucji w celu stworzenia ciekawej platformy współdziałania samorządów lokalnych z placówkami edukacyjnymi regionu i partnerami zagranicznymi. *Forum* było także niewątpliwie niepowtarzalną okazją do wymiany poglądów między wszystkimi uczestnikami oraz okazją do współpracy z nauczycielami o wyjątkowym zaangażowaniu i pasji zawodowej. A Mark Twain powiedział: „Człowiek z nowym pomysłem jest wariatem, dopóki jego pomysł nie odniesie sukcesu”.

(grudzień 2005)

Joanna Wiśniewska¹⁾

Rudna Wielka, woj. podkarpackie

Seminarium kontaktowe w Stratford-upon-Avon

Kiedy szkoła w Rudnej Wielkiej pod koniec ubiegłego roku szkolnego wysłała zgłoszenie na seminarium kontaktowe organizowane przez Agencję Narodową Programu Socrates, nie przypuszczaliśmy, że zostaniemy zakwalifikowani. Było to dla nas prawdziwym wyróżnieniem, ponieważ na tysiące szkół podstawowych i gimnazjum z całej Polski wybrano tylko cztery. Nasza szkoła została zakwalifikowana, bo udało nam się dużo osiągnąć w dziedzinie ekologii (otrzymaliśmy znak jakości „Zielony Certyfikat”,

uczestniczymy w programie Globe, rokrocznie uczestniczymy w akcji „Sprzątanie Świata”, zbieramy makulaturę, surowce wtórne, baterie, organizujemy Gminny Konkurs Ekologiczny), a tytuł seminarium brzmiał *Healthy school – healthy environment (Zdrowa szkoła – zdrowe środowisko)*. Reprezentowałam szkołę podczas tego spotkania, w którym wzięło udział około 40 nauczycieli z całej Europy.

Jeszcze przez wyjazd opracowałam ulotkę o naszym gimnazjum oraz przygotowałam

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Rudnej Wielkiej.

stronę internetową w języku angielskim (dostępna pod adresem <http://rudnaw.webpark.pl>). Każda szkoła miała też przydzieloną niewielką powierzchnię wystawową, dlatego też zabrałam ze sobą prezentację ekologicznych osiągnięć naszej szkoły, kronikę szkoły oraz kronikę prac związanych z uzyskaniem „Zielonego Certyfikatu”. Zawiozłam też nasze narodowe specjały – wędłowskie ptasie mleczko, czekoladki i ciastka.

Seminarium odbyło się w październiku i całkowity koszt udziału w nim został pokryty przez polską Agencję Narodową. Zakwaterowano nas w pięknym, angielskim hotelu usytuowanym niedaleko rzeki Avon, w którym panowała typowa, staroangielska atmosfera. Rzeźbione krzesła, miękkie dywany na podłogach i skórzane fotele tylko dopełniły poczucia wyjątkowości tego miejsca. Już pierwszego wieczoru zostaliśmy poproszeni o przygotowanie prezentacji naszych szkół. Mieliśmy też okazję po raz pierwszy spotkać się z potencjalnymi partnerami. Następnego dnia spotkaliśmy się z przedstawicielami brytyjskiej Agencji Narodowej oraz British Council. Dość dużą popularnością w Europie cieszy się program *Eco-school*, w którym dana szkoła zobowiązuje się podjąć różne działania na rzecz ekologii i może zostać nagrodzona brązowym, srebrnym lub złotym medalem w zależności od rangi wykonanych zadań. Mogliśmy podziwiać dokonania bry-

tyjskich szkół, oglądając przygotowane przez nie wystawy. Zaprezentowano nam też ogólne założenia programu Socrates Comenius oraz przedstawiono etapy ubiegania się o granty na realizację projektu.

Moja szkoła dobrała sobie partnerów z Francji, Anglii, Portugalii i Łotwy, więc jeśli tylko nasz projekt zostanie zaakceptowany przez Agencję Narodową, od września 2006 r. rozpoczniemy jego realizację. Zatytułowaliśmy go *A wider world – a closer Europe? (Większy świat – bliższa Europa)*. Naszym celem jest skupienie się przede wszystkim na obyczajach, kulturze i historii tych krajów zwracając większą uwagę w każdym roku projektowym na jeden z wymienionych aspektów. Ponieważ jest to projekt szkolny, nastawiliśmy się przede wszystkim na wymianę doświadczeń między nauczycielami. Każdego roku może wyjechać z danej szkoły biorącej udział w projekcie sześciu nauczycieli i czterech uczniów. Niewątpliwie pomoże nam to nawiązać bliższe kontakty z nauczycielami z tych krajów, co na pewno będzie widoczne na naszych lekcjach.

Seminarium kontaktowe to ogromna pomoc dla tych, którzy myślą o realizacji projektu, a mają problemy ze znalezieniem partnerów. Dzięki tym kilku dniom spędzonym razem można zawiązać przyjaźnie, które będą procentować być może przez całe życie.

(październik 2005)

Bożena Figińska¹⁾
Rybnik

Sprawozdanie z Seminarium Rady Europy

W maju 2005 r. uczestniczyłam w jednym z licznych seminariów organizowanych przez Radę Europy. Seminarium „*Je, nous et les autres*”: *l’histoire enseignée entre identité et altérité („Ja, my i inni”): nauczanie historii między tożsamością a odmiennością*) odbyło się w Rolle w Szwajcarii. Moja kandydatura została zaakceptowana przez Kuratorium Oświaty w Katowicach i organizatora seminarium, mimo że było ono skierowane głównie do nauczycieli historii znających język

francuski. W efekcie spędziłam trzy dni wśród 43 uczących i uczących się historii w Szwajcarii oraz 9 innych nauczycieli z Mołdawii, Rumunii, Cypru, Włoch, Turcji, Hiszpanii i Albanii.

Organizatorem warsztatów był Centre suisse de formation continue (CPS – odpowiednik naszego CODN). Zajęcia odbywały się pod kierunkiem specjalistów, wśród których byli: Nicolas Bancel – historyk specjalizujący się w historii kolonialnej, Sandrine Lemaire – nauczyciel historii

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w ZSP nr 2 w Rybniku.

w liceum, której pasją jest historia propagandy kolonialnej i Mathieu Rigouste – również historyk, specjalista od spraw integracji muzułmanów i imigrantów we Francji. Zajęcia odbywały się na terenie pensjonatu – Ośrodka Doskonalenia CPS.

Myślą przewodnią warsztatów były kwestie odmienności i różnic między rasami, religiami, narodami i ich wpływ na losy świata. Pytano nauczycieli i studentów, jaki obraz *de l'Autre* (innego, odmiennego, różnego) przekazuje historia.

Pierwszego dnia zaproszono nas do zwiedzenia ekspozycji plakatów zatytułowanej *De l'indigène à l'immigré (Od tubylca do imigranta)*. Wystawa obejmowała trzy okresy historyczne: przed ekspansją kolonialną, czas kolonializmu oraz okres postkolonialny aż do czasów obecnych. Po obejrzeniu wystawy (umieszczonej na dwóch piętrach naszego ośrodka) uczestnicy dzielili się wrażeniami, zadawali pytania specjalistom. Obejrzenie wystawy było doskonałym pretekstem do zastanowienia się nad definicją słowa *altérité* (odmienność, inność). Przytoczono bardzo dużo jego odpowiedników, przykładów, różnych opisów. W końcu Nicolas Bancel zdefiniował to pojęcie jako *différence* (różnica), a jako argument uzasadniający jego stanowisko zaprezentował film *Zoos humains (Ludzkie ZOO)*. Mieliśmy okazję obejrzeć ten film i porozmawiać o nim ze współtwórcami Nicolas Bancel i Sandrine Lemaire. *Ludzkie Zoo* jest niewiarygodnym symbolem epoki kolonialnej, z czasem zapomnianym przez historię. W całej Europie, od Paryża po Hamburg, od Moskwy po Barcelonę, organizowano wystawy z „dzikusami”. Przychodziło na nie mnóstwo ludzi, często z całymi rodzinami. Można było spędzić niedzielne popołudnie w afrykańskiej wiosce, przyglądając się tańcom i codziennym czynnościom jej mieszkańców. Zwiedzającymi byli przede wszystkim ludzie wykształceni, kulturalni, elita. Oczywiście ludność afrykańska nie przebywała tam dobrowolnie, co wyraźnie obrazuje film (klatki, ogrodzenia). Uderzające są straszliwe warunki życia kobiet i dzieci. Film pokazuje bezwzględność „cywilizowanych narodów” końca XIX wieku i pierwszych 30 lat XX wieku. W ten sposób odkryliśmy, w jaki sposób rodzą się stereotypy („czarny” jest gorszy), uprzedzenia, poczucie wyższości, nieczułość na krzywdę.

Drugiego i trzeciego dnia pracowaliśmy w czterech sekcjach. Moja grupa zajmowała się stereotypami. W podgrupie, w której pracowałam, zajęliśmy się rozszyfrowaniem kilku afiszy politycznych. Wybraliśmy obrazy, na których zauważyliśmy zwierzęce symbole wykorzystane do propagandy politycznej; były to m.in. ośmiornice, hydry. Następnie opracowaliśmy 2-3 jednostki lekcyjne. Na koniec zgodnie stwierdziliśmy, że w celu prawidłowego odczytania obrazu konieczna jest znajomość kontekstu.

Myślę, że doświadczenie zdobyte podczas tych wspólnych zajęć zaowocuje współpracą z nauczycielem historii w mojej szkole. Wspólnie można popracować nad wybranym okresem historii Francji, ale nie tylko. Można przecież wybrać dowolny problem i opracować go zarówno pod kątem historycznym, jak językowym (np. antysemityzm podczas II wojny światowej). Na lekcji języka francuskiego uczniowie otrzymają do opracowania afisze z początku XX wieku, np. postać typowego Żyda z nienaturalnie wydłużonymi ramionami obejmującymi świat, nasuwając w ten sposób skojarzenie z ośmiornicą – zwierzęciem nieprzyjemnym, obcym, przebiegłym. Myślę, że praca z dokumentami jest dla uczniów ciekawsza, dzięki czemu szybciej można osiągnąć wyznaczone cele: powtórzenie słownictwa dotyczącego opisu postaci, jej charakteru, struktur wprowadzonych w celu odczytania afiszu (*myślę, że..., uważam, na pierwszym planie widzę... w tle znajduje się...*).

Pod koniec trzeciego dnia wszystkie grupy zaprezentowały efekty swych działań. Spotkanie zakończyło się debatą, wymianą spostrzeżeń ze specjalistami.

Seminarium okazało się bardzo udane pod względem merytorycznym i organizacyjnym. Ten tydzień wzbogacił moją wiedzę o Szwajcarii. Poznałam wielu ciekawych ludzi, obecnie mogę wykorzystać nabyte doświadczenie w szkole. Wszystkim nauczycielom języków obcych i innych przedmiotów polecam seminaria Rady Europy. Osoby zainteresowane zapraszam na stronę Rady Europy: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education lub polecam im skontaktować się z osobą zajmującą się seminariami Rady Europy w najbliższym kuratorium oświaty.

(październik 2005)

Sprawozdanie z wizyty studyjnej w Hanau

Na przełomie listopada i grudnia 2005 r. uczestniczyłem wraz z sześcioma dyrektorami szkół z różnych państw w wizycie studyjnej w Hanau (Socrates-Arion), mającej przybliżyć odpowiedź na pytanie, kto odpowiada za proces nauczania. Organizatorzy pokazali nam złożoność omawianej tematyki oraz zaprezentowali rozwiązania już realizowane w RFN, w Hesji.

Wizyta przypadła w „historycznym” momencie przeobrażania systemu oświaty RFN po szoku związanym z opublikowanymi wynikami PISA. Nigdy dotąd nie miałem możliwości poznania w praktyce tak wielu rozwiązań innowacyjnych, stosowanych w szkołach niemieckich – walka na każdym kroku z nauczaniem frontalnym, wprowadzenie pracy z projektami, uczenie według stacji, zwracanie uwagi na indywidualizację nauczania, preferowanie samodzielności uczniowskiej czy budowanie motywacji na osiągniętych przez uczniów sukcesach.

Mieliśmy możliwość prowadzenia interesujących dyskusji zarówno z przedstawicielami Ministerstwa Kultury tego landu, reprezentantami Schulamtu (w pewnym sensie odpowiednika naszego kuratorium), dyrekcjami i gronem pedagogicznym różnych typów szkół, z osobami prowadzącymi bezpośrednio różne formy doskonalenia, jak też z reprezentantami firm, w których proces nauczania jest ściśle związany z praktycznym przygotowaniem do zawodu i z młodzieżą. Poznaliśmy też nową rolę, jaką ma spełniać (i już stopniowo spełnia) Schulamt. Powinien nie tylko kontrolować jakość nauczania, ale także mieć pieczę nad wszelkimi innowacjami prowadzącymi do jej podniesienia i odpowiednio wspierać dyrekcje poszczególnych placówek oświatowych.

Na szczególną uwagę zasługuje też fakt bardzo silnego angażowania rodziców w proces nauczania, który jest pojmowany nie tylko jako

proces zdobywania wiadomości i umiejętności²⁾, ale także jako proces wychowania, co było podkreślane na każdym kroku. Rodzice są też informowani o każdej zmianie planowanej do realizacji (np. zamiaru przejścia na pracę z projektami) i muszą ją zaakceptować, nim zostanie wprowadzona. Dla rodziców są również organizowane obowiązkowe tzw. szkolenia merytoryczne. Mogliśmy poznać na przykład rezultaty pracy rodziców nad tematem *Jak możemy pomóc naszym dzieciom w dobrym przygotowaniu do pracy klasowej*.

Na uwagę zasługuje również portfolio. Ma ono formę tzw. arkusza dokumentacyjnego. Przynajmniej raz w semestrze portfolio uczniowskie jest omawiane wspólnie z nauczycielem, a wszystkie dodatkowe osiągnięcia ucznia są podpisywane zarówno przez wychowawcę, jak również nauczyciela danego przedmiotu. I tak np. w klasie 5-6 uczniowie mogli mieć wpisane do portfolio takie osiągnięcia, jak: prezentację książki, oryginalne prowadzenie zeszytu klasowego, wykład tematyyczny, recytację wiersza, prezentację własnych zainteresowań czy odpowiednią współpracę w grupie opracowującej tematykę specjalną. Portfolio umożliwia uczniowi podniesienie swojej oceny semestralnej o jeden stopień.

Jeżeli ten innowacyjny proces nauczania w Hesji będzie dalej kontynuowany i modyfikowany, może zakończyć się sukcesem jakościowym i stać się wzorcem dla innych. Wskazują na to dotychczasowe rezultaty. Bez względu na fakt, czy rozmawialiśmy z młodzieżą po hospitowanych zajęciach, czy w zupełnie przypadkowych miejscach (boisko szkolne, stołówka) wszyscy byli przynajmniej zafascynowani dokonującymi się w szkolnym nauczaniu przemianami i zgodnie twierdzili, że zaczęli chodzić do szkoły z większą przyjemnością. Są też świadomi swojej odpowiedzialności za wyniki nauczania.

(grudzień 2005)

¹⁾ Dr Stanisław Dłużniewski jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ Jako ciekawostkę można podać fakt, że podstawa programowa istnieje w Hesji tylko dla trzech głównych przedmiotów: języka ojczystego (niemieckiego), języka obcego (język angielski) oraz matematyki.

Wielojęzyczność w Europie i w Afryce – o warsztatach w Grazu²⁾

O Afryce mówi się coraz częściej. Wspólnota międzynarodowa podejmuje działania wspierające rozwój tego kontynentu. Na początku lipca 2005 r. państwa grupy G8 podczas spotkania w Edynburgu zadeklarowały pomoc dla Afryki, a kilka dni wcześniej najsłynniejsze gwiazdy muzyki pop zwróciły uwagę na problemy Afryki dedykując jej dziesięć koncertów. Odbyły się one w różnych miejscach na świecie – pod wspólnym tytułem *Live8*. Przygotowywane są także przedsięwzięcia o mniejszym zasięgu, ograniczone do konkretnej grupy osób. Przykładem może być tutaj projekt Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. ECJN ma za zadanie promowanie nauczania i uczenia się języków w Europie³⁾. Odbywają się tutaj spotkania ekspertów, a także warsztaty centralne. Warsztaty, które miały miejsce w czerwcu 2005 r., dotyczyły kwestii związanych z językową różnorodnością w Europie i Afryce. Temat spotkania, a jednocześnie całego przedsięwzięcia, został określony jako: *Linguistic Diversity and Literacy in a Global Perspective. A Comparative look at practice in Europe and Africa 2004-2006*. Austriackie Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury we współpracy z austriacką Komisją do spraw UNESCO podjęło się pełnienia wiodącej roli w przygotowaniu i finansowaniu projektu, pokrywając koszty udziału w nim przedstawicieli Afryki.

Podczas warsztatów rozważano zagadnienie nauczania dzieci w języku ojczystym (w dokumentach ECJN zamiennie używa się terminu język pierwszy), porównując sytuację w Europie w środowiskach przede wszystkim – choć nie tyl-

ko – imigrantów z sytuacją mieszkańców Afryki. Europejskie doświadczenia są lepiej znane. Praktyka europejska jest zróżnicowana, różnorodność są tu polityki edukacyjne. Rada Europy wspiera wielokulturowość i wielojęzyczność w edukacji. Jednakże nauczanie w pierwszym języku środowisk imigrantów i mniejszości narodowych zajmuje marginalną pozycję w europejskich systemach szkolnych. W niektórych krajach odbywa się ono w ramach państwowych systemów edukacyjnych, w innych jest działaniem podejmowanym poza tymi systemami⁴⁾. Inicjatywy promujące nauczanie w językach ojczystych oraz ogólnie zwiększające świadomość różnorodności językowej zostały podjęte w szerokim zakresie w czasie *Europejskiego Roku Języków* w 2001 roku. Polityka krajów europejskich w odniesieniu do języków mniejszości narodowych oraz grup imigranckich została przedstawiona w *Językach Obcych w Szkole*⁵⁾.

W niearabskiej Afryce w większości krajów językami wykładowymi są języki „kolonialne”, dominuje tutaj angielski i francuski. Afrykańskie instytucje edukacyjne, które wspierają rozwój języków ojczystych, wskazują na ważność ich wykorzystania w procesie nauczania. Pionierskie przedsięwzięcia wprowadzania na szerszą skalę języków ojczystych jako wykładowych (obok angielskiego i francuskiego) mają miejsce w Republice Południowej Afryki, Kamerunie i Burkina Faso. Podczas warsztatów swoje dokonania prezentowały: African Academy of Languages z siedzibą w Mali (www.acalan.org), PRAESA – Project for the Study of Alternative Education in South Africa, University

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Informacje o projekcie na stronie internetowej ECJN: www.ecml.at, oficjalny raport oraz wystąpienia w sekcji Materials: www.ecml.at/mtp2/LDL/html/LDL_E_mat.htm

³⁾ W *Językach Obcych w Szkole* ukazały się informacje o działalności ECJN w Grazu. Por. teksty Ewy Wieczorek, Stefanii Wilkielej, Marii Bołtruszko, Barbary Głowackiej w nr 4/2002 i nr 2/2004. Punkt kontaktowy ECJN w Polsce jest w CODN w Warszawie.

⁴⁾ Por. *Austrian Education News*, number 41, März 2005, s. 3.

⁵⁾ Por. Hanna Komorowska, *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, w „*Języki Obce w Szkole*” nr 1/2004, szczególnie strona 41.

of Cape Town (www.uct.ac.za/depts/paesa) z Republiki Południowej Afryki, NACALCO (National Association of Cameroon Language Committees, federację ponad 74 stowarzyszeń, mających na celu rozwój lokalnych języków) z Kamerunu oraz AfricAvenir Fondation pour le Development, la Coopération et la Paix (www.africavenir.org) także z Kamerunu.

Problemy, które stoją na przeszkodzie nauczania w językach ojczystych w krajach Czarnego Afryki, są złożone. Języków afrykańskich jest ogromna ilość. Które z nich mają stać się wykładowymi w szkołach, według jakich kryteriów należałoby dokonywać takich wyborów? Przykładowo w Kamerunie mówi się w ponad 240 lokalnych językach. Taki stan rzeczy nie jest wyjątkowy. W Burkina Faso jest używanych 59 języków, choć 90% populacji posługuje się „tylko” 15 z nich. Wszędzie brakuje odpowiednich materiałów do nauczania. Często w ogóle nie ma literatury pięknej, która by powstawała w tych językach. Potrzeba pobierania nauki w języku ojczystym zwykle nie jest uświadamiana przez rodziców dzieci. Co więcej, w wielu środowiskach nie ma w ogóle świadomości konieczności uczęszczania do szkoły. Obowiązek szkolny nie istnieje lub istnieje w ograniczonym zakresie. Wskaźniki analfabetyzmu wciąż są wysokie – w Kamerunie 40% populacji nie umie czytać i pisać⁶⁾. Być może jedną z przyczyn jest właśnie brak edukacji w językach ojczystych. W Burkina Faso – gdzie w szkole elementarnej wprowadzono eksperymentalnie nauczanie w języku ojczystym – okazało się, że prawie 100% uczniów zdało egzaminy końcowe. Dla porównania w klasach z wykładowym francuskim wyniki egzaminów były pomyślne dla niecałych 75% uczniów⁷⁾. Różnica nie mała.

Jakie są związki tego, co ma miejsce w Afryce z doświadczeniami polskimi czy sze-

rzej europejskimi? Po pierwsze Afryka – tak jak inne kontynenty – ma potencjał. Mimo niewyobrażalnych z naszego europejskiego punktu widzenia trudności, w Afryce potrafią kształcić wcale nie gorzej niż w najbogatszych krajach Europy. Podczas seminarium w 2004 r. w Izraelu spotkałam nauczycieli z różnych krajów afrykańskich, świetnie znających historię Polski. Jeden z nich, Julius Nuh Mih z Kamerunu, potrafił interpretować fakty z polskiej historii, także te sprzed stuleci. Historię Europy poznał w szkole, w klasie, która liczyła... 150 osób.

Po drugie, Europejczykom – paradoksalnie – może zaimponować wielojęzyczność mieszkańców Afryki. Dla dziecka afrykańskiego naturalne jest posługiwanie się wieloma językami. W Europie dyskutuje się nad zjawiskiem wielojęzyczności, także w *Językach Obcych w Szkole* ukazało się sporo interesujących publikacji poświęconych temu zagadnieniu⁸⁾. W Afryce wielojęzyczność jest powszechna. Dzieci uczą się w tym samym czasie kilku języków, w każdym osiągają biegłość w mowie. Jednak nie rozwijają tych swoich umiejętności. Dalsza edukacja – o ile jest – odbywa się jedynie w językach obcych. Nie chodzi o to, by nauczanie w tych językach wyeliminować, ale by je uzupełnić⁹⁾. Jak motywować rodziców do tego, by ich dzieci odbierały edukację w językach ojczystych, a nie jedynie we francuskim czy w angielskim? Nastawienie rodziców wynika między innymi z tego, że biegłość w językach światowych jest przepustką do kariery, daje uprzywilejowaną pozycję w elitach afrykańskich¹⁰⁾.

Po trzecie, właśnie kwestia motywacji do podtrzymywania i rozwijania znajomości języka ojczystego nie ogranicza się do Afryki, jest dostrzegalna w bogatej Europie. W Gruzji nauczyciele języków imigrantów pochodzących z Afryki, pracujący obecnie w krajach skandy-

⁶⁾ Por. Etienne Sadembou z NACALCO (Kamerun), *Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun*, s. 3, w sekcji *Materials* na stronie ECJN.

⁷⁾ Por. Ayo Bamgbose (University of Ibadan, Nigeria), *Linguistic Diversity and Literacy: Issues and Way Forward*, s. 8, w sekcji *Materials* na stronie ECJN.

⁸⁾ W roku 2002 numer specjalny *Języków Obcych w Szkole* był poświęcony dwujęzyczności. O inicjatywach europejskich na rzecz wielojęzyczności pisali: Ewa Kołodziejka, *Language for Life – początek drogi do CLIL*, „Języki Obce w Szkole” nr 1/2005. Anna Murkowska, Janina Zielińska, *Różnorodność i wielkulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003. Paweł Poszytek, *Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2004. Z kolei, o językach mniejszości narodowych w polskich szkołach pisała Alina Awramiuk, *Mniejszości narodowe w polskich szkołach*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003 i nr 5/2005.

⁹⁾ Podkreślali to wszyscy uczestnicy spotkania, por. zwłaszcza Carole Bloch (PRAESA), *Enabling biliteracy among young children in Southern Africa: Realities, Visions, and Strategies*, s. 10, w sekcji *Materials* na stronie ECJN.

¹⁰⁾ Pogłębiane rozważania na ten temat: Etienne Sadembou, jak wyżej.

nawskich dzielili się swoimi problemami. Bywa, że dzieci imigrantów wcale nie chcą poznawać języka tigrinia (Erytrea), amharskiego (Etiopia) czy somali (Somalia). Z własnego doświadczenia – pracy w polskich szkołach za granicą¹¹⁾ – wiem, że taka postawa nie dotyczy jedynie języków afrykańskich i przybyszów z Afryki. Dzieci polskie przebywające poza krajem rodzinnym nie zawsze chętnie poświęcają czas na język polski. Analogiczne wyzwania dotyczą dzieci mieszkających i uczących się w Polsce, pochodzących z małżeństw mieszanych albo w ogóle imigranckich. W tym przypadku także rzadkością jest pogłębiona nauka języka ojczystego mamy czy taty. Zdecydowanie dominuje polski, ten drugi jest na marginesie. Wielką rolę odgrywa tutaj właśnie postawa rodziców wobec języka pierwszego. I tu dochodzimy do sedna sprawy. Bez rodziców niewiele osiągnie się w edukacji. Rodziców trzeba mieć po swojej stronie – obojętnie czy w Stanach Zjednoczonych, w Polsce czy w jakimkolwiek kraju afrykańskim. Namawianie rodziców do działań jest kwestią wielkiego wyczucia, na pewno nie można ich pouczać, choć nie zawsze zdają sobie sprawę, że wielojęzyczność jest darem¹²⁾. Małe dzieci mogą uczyć się czytania i pisania jednocześnie w dwóch, a nawet w trzech językach, nauka nie musi być konsekwentna.

Dwujęzyczność stymuluje myślenie. Dzieci, które uczą się języka ojczystego, osiągają bardzo dobre wyniki w szkole lokalnej. Taką samą prawidłowość mogłam zaobserwować wśród polskich dzieci w Stanach Zjednoczonych i we Francji. Dzieci nie tylko dawały sobie radę w obu – polskiej i miejscowej – szkołach, ale niejednokrotnie osiągały lepsze wyniki niż uczniowie, którzy zdecydowali się na uczęszczanie tylko do jednej szkoły. W tych okolicznościach rolę kulturotwórczą szkoły polskiej za granicą było (i nadal jest) wspieranie dzieci i rodziców w ich wysiłkach, zachęcanie do poznawania języka ojczystego, ale też niezaniechanie szkoły lokalnej, czyli zachęcanie do dwujęzyczności.

W Afryce podejmuje się inicjatywy zwiększające świadomość bogactwa językowe-

go kontynentu. Projekt *Linguistic Diversity and Literacy in a Global Perspective* stanowi przykład działań wspierających kraje Czarnego Łądu w ich wysiłkach na rzecz zachowania bogactwa kulturowego, wspomaganie wzrostu świadomości językowej różnorodności, służy wymianie między Europą i Afryką. Wśród spodziewanych rezultatów projektu wymieniono powstanie strony internetowej z przykładami dobrych praktyk, możliwymi do wykorzystania przez ekspertów i nauczycieli oraz dostarczenie inspiracji dla tych, którzy opracowują materiały i podręczniki służące nauczaniu w językach ojczystych.

Jeśli chodzi o polskie osiągnięcia w promowaniu nauczania w języku ojczystym poza granicami kraju, to są one znaczące. Polska wspomaga w nauce języka polskiego liczne grupy Polonii i Polaków przebywających za granicą. W środowiskach polonijnych istnieją szkoły z polskim jako wykładowym oraz takie szkoły, które mają za zadanie podtrzymać znajomość języka polskiego, jako już drugiego wśród osób polskiego pochodzenia. Jednocześnie warte odnotowania są różnorodne doświadczenia funkcjonowania szkół zagranicznych afiliowanych przy placówkach dyplomatycznych.

Poważniejsze problemy związane z nauczaniem w językach ojczystych nie zaistniały dotychczas w Polsce – nie ma u nas znaczącej liczbowo imigracji. Można jednak mówić o tendencji wzrostowej liczby imigrantów, w związku z tym kwestie wielokulturowości, wielojęzyczności będą coraz bardziej dostrzegalne.

Na zakończenie uwaga na temat praktycznej wielojęzyczności. Warsztaty odbywały się w języku angielskim i francuskim. Jednak prawie wszyscy uczestnicy czerwcowego spotkania w Grazu byli wielojęzyczni, posługiwali się przynajmniej trzema, czterema językami. Nawet osoby mówiące takimi językami, jak np. grecki, arabski, amharski, znalazły rozmówców w swoich ojczystych językach. Jak obliczyłam, osób mówiących po polsku było 5, co stanowi 10% ogólnej liczby uczestników – zupełnie niezły wynik.

(wrzesień 2005)

¹¹⁾ W latach 1989-1994 uczyłam w Szkole Polskiej przy Konsulacie Generalnym RP w Nowym Jorku, w latach 1997-2001 w Szkole Polskiej przy Ambasadzie RP w Paryżu.

¹²⁾ Por. na ten temat rozważania o teorii i praktyce przedstawione przez Bogusława Kubiaka *Dwu- i wielojęzyczność dzieci*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003, zwłaszcza uwagi na stronie 48.



Monika Kusiak¹⁾
Kraków

Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących – grupy przedszkolne²⁾

Nie istnieją wytyczne podstawy programowej dotyczące nauczania języka obcego dla przedszkoli, dlatego pojawienie się programu nauczania dla tej grupy wiekowej nie może pozostać bez echa. Program Magdaleny Kębłowskiej jest adresowany do nauczycieli uczących języka angielskiego dzieci w wieku 5-6 lat w przedszkolach i szkolnych oddziałach przedszkolnych. Jest kierowany do nauczycieli filologów, którym obca jest specyfika nauczania przedszkolnego i początkowego. Z programu skorzystają również dyrektorzy i rodzice, od których zależy decyzja, czy dzieci rozpoczną naukę języka obcego już tak wcześnie.

Program poświęca dużo uwagi rozwojowi poznawczemu i emocjonalnemu dzieci przedszkolnych, nakreśla cele i treści nauczania oraz procedury osiągnięć zamierzonych celów. Krótko zarysowuje osiągnięcia uczniów i techniki ich oceniania. Zawiera wszystkie informacje wyszczególnione w wymogach stawianych programom nauczania ogólnego w Rozporządzeniu MENiS z dnia 5 lutego 2004 r. (par. 2). Ponieważ najczęstszymi użytkownikami programów są nauczyciele przyjrzyjmy się bliżej, jak recenzowany program pomoże im w przygotowaniu kursu.

Program został przewidziany na dwie 30-minutowe lekcje w tygodniu. Sądzę, że jest to niezbędne minimum do jego realizacji.

Określa on ogólne i szczegółowe cele nauczania języka angielskiego. Autorka podkreśla integrację międzyprzedmiotową, budowanie motywacji oraz aspekt wychowawczy zajęć z języka angielskiego jako główne wytyczne programu zgodne z założeniami podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Ponieważ autorka podkreśla konieczność zintegrowania nauczania języka angielskiego z innymi zajęciami w przedszkolu, wydaje mi się, że dużą pomocą byłoby podanie praktycznych wskazówek, jak to osiągnąć. Z pewnością bardzo przydatne byłoby podanie przykładowego rozkładu materiału oraz konspektów lekcji integracyjnych. Jest to niezmiernie ważne w obecnej sytuacji, gdy w kształceniu metodycznym przyszłych filologów w instytutach i kolegiach językowych poświęca się wciąż mało uwagi nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym, a kwestia integracji międzyprzedmiotowej na tym poziomie edukacyjnym jest prawie pomijana.

Autorka trafnie precyzuje charakter zajęć, związek programu z zaleceniami podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego oraz główny cel zajęć języka angielskiego, tj. uwrażliwienie dzieci na język angielski. Autorka wymienia umiejętności receptywne oraz produktywne (werbalne i niewerbalne), które uczniowie powinni wykształcić w czasie kursu języka angielskiego. Do umiejętności recep-

¹⁾ Dr Monika Kusiak jest starszym wykładowcą Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Magdalena Kębłowska (2006). *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących – grupy przedszkolne*. Kraków: Express Publishing.

tywnych autorka zalicza rozumienie prostych i powtarzalnych poleceń, rozumienie ogólnego sensu prostych i krótkich dialogów oraz wyszukiwanie znanych słów i zwrotów w usłyszanych krótkich tekstach. Umiejętności produktywne werbalne to wypowiadanie poznanych słów, zwrotów, np. nazywanie przedmiotów i czynności na obrazku oraz zadawanie prostych pytań i udzielanie odpowiedzi. Umiejętności produktywne niewerbalne, które dzieci powinny wykształcić i udoskonalić w czasie kursu, to kreślenie liter i pisanie cyfr oraz cała gama umiejętności plastycznych, takich jak wycinanie, kolorowanie, przyklejanie oraz pokazywanie różnych czynności ruchami ciała. Listę celów szczegółowych kończą cele wychowawcze, które są nierozłącznie związane z celami językowymi. Na pochwałę zasługuje podkreślenie znaczenia doświadczenia języka obcego i uwrażliwienia dzieci na język jako głównych celów nauczania. Rozgraniczenie umiejętności produktywnych na niewerbalne (np. kreślenie, wycinanie) oraz werbalne (wypowiadanie prostych słów) uważam za bardzo cenne. Takie wyszczególnienie celów edukacyjnych pomoże uświadomić nauczycielom i rodzicom wagę umiejętności niewerbalnych. Pozwoli zrozumieć osobom odpowiedzialnym za organizację kursu, na czym polega nauczanie języka dzieci, a mianowicie to, że zajęcia językowe wymagają odpowiedniej sali i materiałów, takich jak choćby papier, plastelina, farby.

Treści nauczania zostały podzielone na trzy kategorie:

- ▶ tematy, sytuacje, leksykę,
- ▶ funkcje komunikacyjne,
- ▶ gramatykę.

Powyższe kategorie zawierają krótkie wyliczenia treści, które mogą być realizowane w czasie kursu. W kategorii pierwszej podano następujące tematy: rodzina, szkoła, dom, jedzenie, zwierzęta, czas wolny. W funkcjach komunikacyjnych podano m.in.: powitanie, pozdrawianie, podziękowanie, identyfikację miejsca, osób, mówienie o ilości, o umiejętności, wyrażanie upodobań, mówienie o czynnościach dziejących się w danej chwili. Kategorie gramatyczne podają: czasowniki *to be*, *to have*, *can / can't*, tryb rozkazujący, czas *Present Continuous*, *Present Simple*, określniki

this / that oraz przyimki miejsca. Wybór treści stanowi dobre przygotowanie do dalszej nauki języka angielskiego w szkole podstawowej, dostosowane do wieku ucznia.

Brak propozycji gotowego rozkładu materiału, tzn. podziału treści na poszczególne lekcje, można ocenić jako niedoskonałość lub zaletę programu. Nie podając gotowych odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania, program pozostawia nauczycielowi pewną swobodę w decyzjach dotyczących planowania poszczególnych lekcji kursu i sposobu nauczania. Innymi słowy, nauczyciel może modyfikować program w zależności od potrzeb dydaktycznych grupy dzieci i swoich indywidualnych preferencji. Sam decyduje, jakie techniki zastosować w celu utrzymania i zapewnienia spójności zarówno pojedynczym lekcjom, jak i ich sekwencjom. Samodzielnie określa kolejność proponowanych treści oraz ilość czasu, jaki należy przeznaczyć na poszczególne treści. Sam też podejmuje decyzję dotyczącą wyboru słownictwa, które powinno być nauczane w obrębie proponowanych tematów. W zależności od potrzeb grupy dzieci określa stopień opanowania przez dzieci podanych treści oraz stopień samodzielności używania przez nie języka w proponowanych funkcjach, słownictwa i gramatyki. Przed rozpoczęciem nauczania trzeba również zastanowić się nad sposobem traktowania podanych treści, tzn. które treści proponowane w programie należy traktować jako stałe elementy kursu. W przypadku kursu trwającego dwa lata niezbędna będzie także decyzja, jak potraktować proponowane treści, aby zapewnić płynną kontynuację nauczania. To „niedopowiedzenie” powyższych kwestii może stanowić pewne utrudnienie dla nauczycieli, którzy nie mają przygotowania filologicznego i nie znają podstawowych zasad dotyczących planowania lekcji języka angielskiego oraz konstruowania całego kursu.

W programie omówiono również zagadnienia związane z procedurami osiągnięcia celów, takie jak: ogólne zalecenia metodyczne, techniki nauczania uwzględniające specyfikę dziecka, rolę nauczyciela, formy pracy na lekcji, techniki nauczania oraz materiały dydaktyczne i techniczne środki nauczania. Autorka dokładnie określa założenia metodyczne programu

(podejście eklektyczne, skoncentrowanie na uczniu) oraz w przystępny dla odbiorców programu sposób omawia metody nauczania, z których może korzystać nauczyciel. Krótko omawiane są zalety metody naturalnej, zapewniającej maksymalny kontakt dziecka z językiem obcym oraz nacisk na słuchanie i rozumienie. Metoda bezpośrednia podkreśla zredukowanie używania języka polskiego na lekcjach w celu „otoczenia” dzieci językiem. Proponując metodę komunikacyjną autorka podkreśla potrzebę stworzenia prób komunikowania się przez odgrywanie scenek oraz ćwiczenia z luką informacyjną. Metoda audiolingwalna zwraca uwagę na wyćwiczenie poprawnej wymowy (cel bardzo istotny i nietrudny do osiągnięcia przez dzieci), a metoda reagowania całym ciałem (TPR) łączy naukę języka z zaspokojeniem naturalnej potrzeby ruchu.

Program w szczegółowy sposób charakteryzuje ucznia przedszkolnego i techniki nauczania. Autorka podkreśla następujące cechy dzieci w wieku przedszkolnym: myślenie konkretne, pamięć mechaniczną, szybkie zapominanie i krótkie okresy koncentracji, potrzebę słuchania i umiejętność naśladowania, potrzebę aktywności fizycznej, brak rozwiniętych umiejętności społecznych oraz spontaniczność i silny wpływ emocji. Radzi, jak wykorzystać te cechy dzieci w celu stworzenia odpowiedniej atmosfery pracy i osiągnięcia jak najlepszych efektów nauczania. Podane informacje na pewno będą pomocne dla nauczycieli w czasie planowania i przygotowania zajęć. Przybliżą nauczycielom cechy dzieci w wieku przedszkolnym, a proponowane techniki umożliwią realizację przyjętych w programie celów szczegółowych. Na pochwałę zasługuje uwzględnienie przez autorkę najnowszej literatury metodycznej, np. Komorowskiej (2001)³⁾, Pamuły (2003)⁴⁾.

W opisie materiałów dydaktycznych autorka poleca podręcznik *Set Sail!*⁵⁾ jako przykładowy kurs języka angielskiego dla początkujących w przedszkolu. Autorka ogólnie omawia

formę i treść podręcznika, podkreślając walory tego kursu, umożliwiające zrealizowanie programu. Dobrze, że autorka podkreśla, jak ważne jest posiadanie podręcznika przez dzieci – to nie tylko ułatwienie i uatrakcyjnienie nauczania, ale również nauczenie dziecka szacunku do książek oraz zwiększenie prestiżu nauki języka w oczach samego dziecka, rodziców i dyrektora przedszkola. Warto zaznaczyć, że recenzowany program można z powodzeniem wykorzystać z innymi podręcznikami dostępnymi na rynku. Dla nauczycieli, którzy zechcą sami stworzyć własny kurs, recenzowany program będzie z pewnością stanowić dobrą pomoc.

Ostatnia część programu to krótki rozdział o technikach oceniania osiągnięć uczniów. Autorka podaje przykłady technik nieformalnej kontroli postępów uczniów (karty oceny okresowej). Szkoda, że nie podała przykładów wspomnianych technik, np. kart oceny dla rodziców, i jak proponuje, także dla dyrektorów przedszkoli. Program zachęca nauczycieli do docenienia nie tylko osiągnięć językowych, ale także wysiłku i zaangażowania dzieci. Proponuje ciekawą technikę organizowania gablotek, w których mogłyby być wystawiane prace dzieci.

Recenzowany program nauczania języka angielskiego w przedszkolu jest godny polecenia. Autorka programu poprawnie wytyczyła cele kursu oraz określiła materiał, warunki i techniki realizacji kursu uwzględniając zalecenia podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego. Zaplanowany materiał oraz sposób jego realizacji umożliwia przygotowanie dzieci do późniejszej nauki języka angielskiego, w zasadzie nie proponuje treści za trudnych lub zbędnych. Autorka trafnie i ciekawie charakteryzuje potrzeby rozwojowe dziecka i wynikającą z nich rolę nauczyciela. Bardzo jasno omawia założenia teoretyczne oraz podaje praktyczne wskazówki, równocześnie pozostawiając nauczycielom swobodę w stworzeniu własnego niepowtarzalnego kursu.

(styczeń 2006)

³⁾ Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

⁴⁾ Panuła, M. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

⁵⁾ E. Gray, V. Evans (2002), *Set Sail*, Express Publishing.

Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski²⁾

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dłużej pozostawały w Polsce poza zainteresowaniem metodyki i dydaktyki nauczania języków obcych. Nauka pierwszego języka rozpoczynała się zazwyczaj w wieku 10 lat, przy czym rzadko był to język „zachodni”, zwykle był to rosyjski. Sytuacja zmieniła się po roku 1989 – po otwarciu się Polski na Zachód zdecydowanie wzrosło zapotrzebowanie na języki obce i to nie tylko wśród młodzieży i dorosłych, ale i wśród dzieci. Wraz z modą na naukę języków – w szczególności angielskiego i niemieckiego – pojawiły się nowe, atrakcyjne materiały dydaktyczne, do których niewątpliwie zaliczają się słowniki. I tak w latach 1990-2005 ukazało się na rynku około 20 słowników ilustrowanych, przeznaczonych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a nawet przedszkolnym, uczących się języka niemieckiego.

Wśród nowszych pozycji niewątpliwie na uwagę zasługuje wydany przez wydawnictwo Langenscheidt Polska *Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski* autorstwa Karen Richardson, zaadaptowany i przełożony na język polski przez Iwonę Ostrowską. Słownik jest „bratem bliźniakiem” wydanego w 2004 roku *Ilustrowanego słownika ucznia angielsko-polskiego* i realizuje podobną koncepcję leksykograficzną.

Książka zawiera ponad 1000 haseł, zebranych w dwudziestu rozdziałach tematycznych, np. *Gefühle* czy *In den Ferien*, przy czym ostatni rozdział *Gegensätze, Zahlen, Farben, Formen und Präpositionen* jest poświęcony nie konkretnemu tematowi, a relacjom jakościowym, ilościowym i przestrzennym w języku niemieckim. Na początku każdego z bloków tematycznych znajduje się duży obrazek ilustrujący przedstawione zagadnienie. Na przykład rozdział *In den Ferien* wprowadza ilustracja przedstawiająca nadmorską plażę, hotel i oczywiście urlopowiczów w różnych sytuacjach. Wokół obrazka zebrano

podstawowe pojęcia związane z tematem, takie jak *die Postkarte, die Sonnenbrille* czy *der Rettungsschwimmer*. Poza ostatnim rozdziałem są to wyłącznie rzeczowniki. Na następnych stronach rozdziału jest uporządkowane alfabetycznie słownictwo, przy czym mikrostruktura hasła obejmuje rodzajnik (przy rzeczownikach), polskie znaczenie i przykłady użycia zarówno w języku niemieckim, jak i polskim. Na przykład:

bleiben zostawać

Wir **bleiben** eine Woche hier.

Zostajemy tu tydzień.

Wśród haseł najwięcej jest rzeczowników – co jest typowe dla słowników obrazkowych dla dzieci. Zostały też uwzględnione inne części mowy – takie jak czasowniki, przymiotniki, a także całe zwroty, np. *in Urlaub fahren*. Przyimki, zaimki (także pytające), liczebniki i najważniejsze przymiotniki zostały zgrupowane w ostatnim rozdziale, przy czym – poza przymiotnikami – zrezygnowano w nim z przykładowych zdań. Chyba niestuszenie, ze szkodą dla koncepcji aktywnego uczenia się słownictwa w kontekście leksykalnym i sytuacyjnym.

Dobrym pomysłem jest umieszczenie na końcu książki dwóch indeksów alfabetycznych: polsko-niemieckiego i niemiecko-polskiego, ułatwiających użytkownikowi szybkie odnalezienie szukanego hasła. W indeksie niemiecko-polskim przy rzeczownikach podano również formę liczby mnogiej. Szkoda, że konsekwentnie nie podano przy czasownikach mocnych i nieregularnych form *Präteritum* i *Perfekt*. Z pewnością informacja taka byłaby przydatna dla uczniów, którzy przecież dość wcześnie spotykają się z formami czasu przeszłego na lekcjach języka niemieckiego. Niestety – jak w w większości słowników – autorzy nie ustrzegli się kilku błędów gramatycznych, szczególnie w indeksach.

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego.

²⁾ Karen Richardson (2005), *Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski*, Warszawa: Langenscheidt, 174 s.

Istotną rolę w słowniku odgrywiają sygnały optyczne: kolor i styl czcionki. Wszystkie hasła wyróżniono barwą niebieską – zarówno w nagłówku hasła, jak i w kontekstach leksykalnych, co jest zresztą cechą charakterystyczną słowników tego wydawnictwa. Zdania niemieckie są zaznaczone tłustym drukiem. Każde z haseł jest też – jeśli to tylko możliwe – zilustrowane małym, kolorowym obrazkiem.

Taki sposób lematyzacji odpowiada możliwościom percepcyjnym i poznawczym dzieci w wieku 7-10 lat, do których jest adresowany słownik. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczą się w sposób syntetyczny i całościowy – co już dawno zauważyli i realizują w praktyce propagatorzy nauczania zintegrowanego. Charakterystyczne dla tej grupy wiekowej jest spontaniczne i emocjonalne podejście do treści nauczania,

otwartość i ciekawość w kontakcie z nieznanym. Słabo wykształcone zdolności analityczne i myślenia abstrakcyjnego powodują, że dzieci nie byłyby w stanie przetworzyć tak dużej ilości informacji gramatycznych, jak też skrótów i kwalifikatorów, jakie znajdują się w słownikach uniwersalnych, przeznaczonych dla szerszej grupy użytkowników. Zdecydowanie lepiej mali uczniowie zapamiętają słownictwo w kontekście, zwłaszcza, gdy jest przedstawione w atrakcyjny wizualnie sposób i skojarzone z dowcipną sytuacją.

Słownik można polecić zarówno do pracy z dziećmi w szkole – jako uzupełnienie i pogłębienie treści wprowadzanych na lekcjach z podręcznikiem – jak i do samodzielnego korzystania przez uczniów w celu powtórzenia i rozszerzenia niemieckiego słownictwa.

(wrzesień 2005)

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

New English File Pre-intermediate²⁾

New English File Pre-intermediate składa się z książki ucznia, zeszytu ćwiczeń, książki nauczyciela, CD lub kasy audio z nagraniami do podręcznika, kasy wideo oraz programu multimedialnego do samodzielnego użytku w domu (*MultiROM*). Jest kursem opracowanym według podejścia komunikacyjnego, co oznacza, iż akcent położono na rozwijanie sprawności związanych z żywym językiem, tj. na mówieniu i słuchaniu, a głównym celem nauczania jest skuteczne i płynne porozumiewanie się w języku obcym oraz rozumienie typowych wypowiedzi pojawiających się w naturalnych konwersacjach oraz środkach masowego przekazu. Nie oznacza to, że autorzy zaniedbali pracę nad rozwijaniem sprawności receptywnych – czytaniem ze zrozumieniem i pisanem. Podręcznik jest jednak zorganizowany wokół programu gramatycznego i tematycznego – zgromadzony materiał uszeregowano w dzie-

więć części, z których każda składa się z dalszych siedmiu. Części A–D wprowadzają lub utrwalają kolejne struktury gramatyczne oraz dostarczają materiału do pracy nad trzema sprawnościami językowymi: słuchaniem i czytaniem ze zrozumieniem oraz mówieniem, *Practical English* wprowadza uczniów w angielski użytkowy oraz rozwija kompetencję komunikacyjną, *Writing* umiejętność pisania, a powtórzeniowe *What do you remember?* pozwala uczącym się samodzielnie ocenić dokonane postępy. Ostatni rozdział ma tylko część A i B oraz rozbudowaną część powtórzeniową. Na końcu podręcznika znajduje się zestaw ćwiczeń komunikacyjnych (*Communication*) częściowo przeznaczonych do pracy w parach, skrypt niektórych rozmów czy monologów użytych do rozwijania sprawności słuchania (*Listening*), zestawienie informacji gramatycznych wraz z ćwiczeniami (*Grammar Bank*), zbiór dodatkowych ćwiczeń służących

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Oxenden, C. Latham-Koenig, Ch. Seligson, P. (2005), *New English File Pre-intermediate*, Oxford: OUP.

do utrwalania poznanego w trakcie pracy nad podręcznikiem słownictwa i tabelę z formami czasowników nieregularnych (*Vocabulary Bank*) oraz zestawienie symboli fonetycznych (*Sound Bank*). Całość liczy 159 stron.

Autorzy podręcznika słusznie wyszli z założenia, że uczniowie posługujący się językiem angielskim na poziomie średnio zaawansowanym najlepiej doskonalą swoje umiejętności posługiwania się językiem, gdy mają z nim do czynienia w interesującym i pełnym znaczenia kontekście. Dlatego w *New English File* uczniowie znajdą całą gamę ciekawych dla nastolatków haseł, jak np. przygody, opowiadania, podróże, media, ludzie, uczenie się, kultura, strach i fobie czy zdrowe żywienie. Tematyka podręcznika obejmuje również istotne dziś kwestie ekologii, wzrostu postępu cywilizacyjnego, feminizmu, a więc problemy ważne i warte naświetlenia młodzieży szkół średnich. Dodatkowym walorem doboru tematów jest to, że w sposób zasadniczy wzbogacają one wiedzę uczniów o otaczającym ich świecie i wspomagają kształcenie w ramach innych dziedzin, takich jak: historia, kino, przedsiębiorczość, nauka o społeczeństwie, biologia, geografia, historia sztuki czy muzyka.

Podręcznik posiada wspomniany już program gramatyczny. Struktury gramatyczne są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany. Wykorzystano zasadę spirali – struktury, które uczniowie poznali wcześniej, są powtarzane i rozszerzane o kolejne zastosowania. Przyjęta kolejność wprowadzania i utrwalania materiału pozwala uniknąć błędów typowych dla polskiego ucznia. Powszechnie wiadomo, że indukcyjne nauczanie gramatyki kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania. Użytkownicy *New English File* będą mieli możliwości rozwijania wspomnianych umiejętności. W podręczniku jest zachowany przyjęty schemat kolejności działania obowiązujący w przypadku nauczania gramatyki: wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa).

Nauczanie gramatyki prowadzi do nauki produkcji językowej wszelkimi aktywnościami językowymi, pozwalającymi uczniom stosować poznaną strukturę w różnych konteks-

tach i sytuacjach. Są to z reguły aktywności o charakterze sprawnościowym. Nauczanie gramatyki jest etapem przejściowym – choć równie ważnym – między nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego a rozwijaniem czterech sprawności językowych. Ponadto wprowadzając konkretną strukturę, autorzy pamiętają, że pełni ona określoną funkcję językową. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel i klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by jasny był dla ucznia sens działania. Ogromną rolę w nauczaniu gramatyki odgrywa zeszyt ćwiczeń – bez niego program nauczania stanowiący szkielet *New English File* nie mógłby być należycie zrealizowany.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. Na etapie szkoły średniej u młodych ludzi dominuje już pamięć logiczna nad mechaniczną i myślenie abstrakcyjne nad konkretnym. Dlatego w *New English File* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Użyto do tego języka docelowego, co dla większości uczniów nie powinno być przeszkodą w zrozumieniu. Dobrym rozwiązaniem byłoby jednak uzupełnienie komentarzy gramatycznych i instrukcji do ćwiczeń polskim tłumaczeniem. Pomogłoby to szczególnie uczniom słabszym.

Zgromadzony materiał zapewnia uczniom aktywną naukę, której podstawą jest komunikowanie się w sposób celowy oraz mobilizuje uczniów do aktywnego i konstruktywnego podejścia do własnej nauki, w której język stanie się narzędziem do przekazywania znaczących dla nich treści. Uczniowie uczą się myślenia i pogłębiają znajomość technik uczenia się. Ćwiczą też techniki egzaminacyjne w pełni odpowiadające wymogom matury – do zeszytu ćwiczeń dołączono zestaw ćwiczeń, przygotowujących do zdawania egzaminu maturalnego (*Matura practice*). Uczniowie uczestnicząc w procesie uczenia, który z założenia ma dla nich być przyjemny i ciekawy, zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego.

Zadania, które otrzymują, w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Proces nauczania i uczenia się przyczynia się do wypełnienia bardziej ogólnych zadań edukacyjnych, jeśli uczniowie otrzymują zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i kultury, a także zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z nimi. *New English File* w pełni spełnia oba założenia. Autorzy mają świadomość, że nauka języka obcego jest procesem złożonym i czymś znacznie więcej niż nauką reguł nim rządzących oraz sprawności językowych – obejmuje empatię w zakresie kultury, zachowania ludzi nim władających i ich sposobu życia. Teksty, z którymi spotykają się użytkownicy książki, wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Autorzy uwzględnili różne rejestry językowe, styl formalny i nieformalny. Uczniowie czytają zatem m.in. notatki, ogłoszenia i artykuły prasowe, broszury informacyjne czy przewodniki turystyczne.

New English File umożliwia też uczniom opanowanie innych niż gramatyka podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Przy nauce wymowy nadrzędnym celem jest ułatwienie uczącym się naturalnego naśladowania dźwięków i stworzenie podstaw, które pomogą im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów młodzież zapoznaje się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczy się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W każdej z czterech części rozdziałów książki znajduje się część poświęcona odrębnemu problemowi związanemu z wymową angielską, co jest rzadkością w podręcznikach dostępnych na naszym rynku. Modelową wymowę w wykonaniu rodzimych użytkowników języka znajdą uczniowie w towarzyszących książce materiałach audialnych. Szczególny nacisk położono na ćwiczenie tych elementów, które stanowią największy problem (są np. źródłem interferencji) dla uczniów,

których język ojczysty pochodzi z grupy języków słowiańskich. Uczniowie ćwiczą krótkie i długie samogłoski, akcentowanie najpierw pojedynczych słów wielosylabowych, a potem akcent zdaniowy. Są też wprowadzani w zapis transkrypcji fonetycznej.

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego uczniowie będą mogli używać mówiąc o sobie, swoim najbliższym otoczeniu i komentując omawiane problemy. Jako że program tematyczny jest istotną częścią kursu, słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, w kontekście, czasami za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. Użyto też różnorodnych technik nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, aktywne odgadywanie nowego słownictwa, podawanie synonimu czy antonimu, homonimu czy homofonu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa nie pasującego do danej grupy czy krzyżówki. Uczniów wdraża się w odgadywanie znaczenia słów z kontekstu i wyłapywanie słów kluczowych dla zrozumienia czytanych lub słuchanych tekstów. Uczniowie uczą się kolokacji angielskich słów, poznają zasady słowotwórstwa (*wordbuilding*) i czasowniki frazowe. Ćwiczenia leksykalne uwzględniają trudności napotymane przez Polaków – wiele zadań dotyczy wyrazów pozornie podobnych (*false friends*). Uczniom pokazuje się różne strategie uczenia się słówek. Ćwiczenia na końcu książki (*Vocabulary Bank*) pomagają też w budowaniu własnego leksykonu. W trakcie pracy nad początkowymi rozdziałami każdego rozdziału podręcznika uczniowie poznają/opanowują wystarczającą ilość słownictwa, by potem bez problemów radzić sobie z zadaniami językowymi czekającymi na nich w dalszych jego częściach.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Rozwijają sprawność słuchania/czytania selektywnego, korzystają z domysłu językowego i orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli całej gamy technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po

słuchaniu/czytaniu, np. szeregowanie zdarzeń według kolejności ich występowania, dopasowywanie tytułów do tekstów lub akapitów, zadania typu *prawda-falsz* czy wielokrotny wybór. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości (*skimming*) lub szczegółowe tekstu (*scanning*).

Sprawność rozumienia ze słuchu jest trenowana na obfitym materiale audialnym, nagrany na kasetach magnetofonowych i płytach kompaktowych. Warto zauważyć, że wykorzystano bohaterów o silnie zróżnicowanej wymowie, co konsekwentnie prowadzi uczniów do rozumienia wypowiedzi ludzi o różnym wykształceniu, pochodzących z różnych obszarów geograficznych, na których język angielski funkcjonuje jako narzędzie komunikacji. Pozwala to skutecznie realizować dość ambitny cel programowy, jakim jest przygotowanie do rozumienia różnych akcentów angielszczyzny.

Sprawność czytania trenuje się w podręczniku przez ćwiczenia w wydobywaniu głównej myśli tekstu, wyszukiwaniu w nim potrzebnej informacji, domyślaniu się znaczenia nieznanych wyrazów, odróżnianiu faktu od opinii czy porządkowaniu tekstu. Metodyka pracy nad tą sprawnością nosi więc cechy nauki samodzielnego i krytycznego myślenia, co w sytuacji uczniów szkół średnich jest szczególnie ważne.

Sprawność mówienia jest rozwijana przez liczne atrakcyjne tematycznie ćwiczenia o charakterze dialogowym i monologowym, oparte na bogatym materiale ilustracyjnym, który ma stanowić bodziec wywołujący wypowiedzi. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie uczniom rzeczywistych sytuacji, które narzucają konieczność użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Służy temu odgrywanie w parach dialogów według podanej instrukcji czy wzoru, opisanie historyjki przedstawionej na obrazkach czy przeprowadzenie wywiadu. W celu zwiększenia liczby i częstotliwości naturalnych wypowiedzi ucznia autorzy zamieścili w podręczniku wiele ćwiczeń przeznaczonych do pracy w parach lub grupie – ćwiczenia typu *role-plays* i symulacje. Rozwijają to autonomię, dając uczącemu się narzędzia

samokształcenia językowego – niezwykle istotne w dobie edukacji trwającej całe życie.

Pisanie jest zwykle traktowane w szkole jako tzw. sprawność wspierająca, tzn. utrwalająca poznany materiał leksykalny i gramatyczny w postaci zapisu. Tak jest też w przypadku recenzowanego materiału. Ale nie tylko – uczniowie znajdują tu liczne ćwiczenia rozwijające bezpośrednio pisanie jako sprawność niezależną. Ćwiczona jest ona w sposób wystarczający dla poziomu podstawowego. Służy temu zawsze szósta część danego rozdziału – uczniowie są dobrze przygotowani, aby na bazie poznanych wiadomości tworzyć podobne, sterowane najpierw, a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim, np. piszą e-mail o sobie, opisują obrazek czy budynek, piszą list do rodziny, z którą mają zamieszkać w czasie pobytu za granicą, opisują swoje miasto. Użytkownicy *New English File* uczą się wykorzystywać informacje z tabel, zestawień itp. w celu przeprowadzania burzy mózgów, pomocnej w generowaniu argumentów potrzebnych do napisania pracy, uczą się planowania akapitu, robienia notatek, pisanie na brudno, poznają techniki sprawdzania napisanej przez siebie pracy pod kątem treści, poprawności gramatycznej i ortograficznej. Zwraca się też szczególną uwagę na użycie spójników (*linking words*), które pozwalają na produkowanie spójnych tekstów.

Autorzy recenzowanego podręcznika dobrze poradzili sobie z integracją sprawności językowych – przeczytany tekst jest bodźcem do napisania kartki czy wykonania plakatu, a usłyszany dialog punktem wyjścia do prowadzenia podobnych interakcji.

Podsumowując, recenzowany podręcznik jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a treści nauczania zgodne z podstawą programową. Napisany jest zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego – wyraźnie dominują ćwiczenia interakcyjne, dialogowe i komunikacyjne, nacisk położono na rozwijanie czterech sprawności językowych. W przypadku ćwiczeń monologowych w mówieniu i pisaniu dużą wagę przywiązuje się do autoekspresji. Podręcznik uczy sposobów uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania, in-

terpretowania ilustracji i wyrażania własnych opinii, prowadzenia dyskusji i prezentowania wybranych tematów, rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, formułowania różnego typu wypowiedzi pisemnych oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych. Książka zawiera specjalne ćwiczenia oraz sekcje rozwijające umiejętności językowe i strategie egzaminacyjne niezbędne do zdawania egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Regularnie wprowadzane ćwiczenia egzaminacyjne nie tylko wpływają na zwiększenie kompetencji językowej i komunikacyjnej przyszłych maturzystów, ale już od pierwszych zajęć kształtują strategie, pozwalające radzić sobie w trudnej sytuacji egzaminu.

Kurs zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Całość wydana jest bardzo starannie. Uwagę przykuwa obfitość materiału

ilustracyjnego, bogactwo kolorystyki, różnicowanie czcionki, odmienność każdorazowego łamania tekstu i jego grafiki, co niewątpliwie będzie miało wpływ na zwiększenie koncentracji ucznia na materiałach nauczania i przyczyni się do wzrostu skuteczności samej nauki.

Motywację zdecydowanie zwiększa też żywy charakter ćwiczeń grupowych i prowadzonych w parach, wielość ćwiczeń polegających na wypełnianiu diagramów i krzyżówek, wielostronność materiałów wizualnych i audialnych. Istotną rolę w utrzymaniu atrakcyjności *New English File* odgrywa ich tematyka – ukierunkowana silnie realizowawczo, kulturoznawczo i edukacyjnie, prezentowana w sposób interesujący dla młodych ludzi. Książkę z pewnością warto zarekomendować do użytku szkolnego dla wszystkich typów szkół średnich prowadzących zerowy i niezerowy, podstawowy i rozszerzony kurs języka angielskiego.

(lipiec 2005)

Stanisław Dłużniewski¹⁾

Warszawa

Materiały pomocnicze do nauki języka niemieckiego wydawnictwa Eremis

Wydawnictwo Eremis działa na polskim rynku od 2000 roku. Specjalizuje się w książkach edukacyjnych. Wydaje głównie materiały uzupełniające i repetytoria dla uczniów i nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Od sierpnia 2004 r. wydawnictwo Eremis poszerzyło swoją ofertę o serię podręczników do nauki języka niemieckiego. Jak dotąd ukazały się już cztery, a kolejne są w przygotowaniu. Wygląd tych książek zachęca do sięgnięcia po nie. Ich szata graficzna jest bogata, choć w każdej publikacji wykorzystano tylko jeden kolor. Każda uwzględnia zasady nowej pisowni niemieckiej oraz wymogi nowej matury. Ich zaletą jest niewątpliwie to, że uwzględniają aktualne potrzeby uczniów i nauczycieli i uzupełniają

braki na polskim rynku wśród dotychczasowych publikacji.

Potwierdzeniem tego jest książka Agnieszki Król *Pisanie po niemiecku to proste*²⁾, która jako pierwsza na polskim rynku księgarskim pozwala na zapoznanie się z różnymi strukturami i konstrukcjami wypowiedzi pisemnych, takich jak list, życiorys czy opowiadanie. Zawiera zasady, wzory i ćwiczenia różnych form wypowiedzi. Czytelnicy znajdą tu szereg przykładów schematów zdaniowych i ćwiczeń ułatwiających sztukę pisania.

Książka składa się z 21 rozdziałów, z których każdy jest poświęcony odrębnej formie wypowiedzi pisemnej. Autorka wykorzystywała struktury gramatyczne i formy często pojawiające się na lekcjach, egzaminach oraz

¹⁾ Autor jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie.

²⁾ Agnieszka Król (2004), *Pisanie po niemiecku to proste*, Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

takie konstrukcje, które mogą się przydać na co dzień. Schematy zamieszczone w każdym rozdziale pokazują w sposób przejrzysty, jakie wyrazy i zwroty można stosować dla wyrażenia tej samej treści, na jak wiele sposobów można skonstruować jedno zdanie oraz jak bardzo można wzbogacić swoją wypowiedź.

Walorem tego podręcznika jest umieszczona na początku każdego rozdziału informacja o zalecanym materiale do powtórzenia, aby można go było efektywnie przyswajać. Na końcu każdego rozdziału jest umieszczony klucz do ćwiczeń, dzięki któremu Czytelnik ma możliwość sprawdzenia, jakie robi postępy, co niewątpliwie ułatwi samodzielną naukę. Zamieszczone ćwiczenia cechuje trafność i różnorodność. Autorka wprowadziła do nich element zabawy, m.in. przez zamieszczenie rozmaitych krzyżówek.

Każdy z nas doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak ważnym elementem w nauce języka obcego jest umiejętność pisania, zarówno różnego rodzaju listów, ogłoszeń, zaproszeń, jak i popularnych w ostatnich latach sms-ów czy e-maili. Po ten podręcznik powinni więc sięgać ci wszyscy, którzy pragną doskonalić sprawność pisania w języku niemieckim. Z pewnością brakowało takiej pozycji na naszym rynku wydawniczym.

Kolejna książka autorstwa Małgorzaty Chudzik *Język niemiecki. Paszport maturzysty*³⁾ jest zgodna z podstawą programową dla liceów ogólnokształcących. Jest to repetytorium umożliwiające przygotowanie się do egzaminów z nowej matury. Oprócz powtórzenia gramatyki uczniowie mają możliwość przyswajania różnych przydatnych zwrotów.

Książka ta składa się z 3 głównych rozdziałów. Pierwszy dotyczy informacji ogólnych i struktury nowej matury, drugi gramatyki, a trzeci już samego egzaminu maturalnego (katalog tematów, opis egzaminu).

Zasady gramatyki zostały przedstawione przez autorkę w sposób prosty i zrozumiały. Przy każdym zagadnieniu można odnaleźć uwagi, co jest istotne w danym temacie. Autorka stosuje szereg różnych ćwiczeń umożliwiających rozwijanie czterech podstawowych sprawności

(mówienia, pisania, słuchania i czytania ze zrozumieniem). Odnajdujemy tutaj m.in. ćwiczenia ze zdaniami typu prawda-falsz, testy wielokrotnego wyboru, układanie tekstów w logiczną całość czy ich uzupełnianie. Ale i tutaj podobnie, jak w poprzedniej publikacji, jest zbyt mało ćwiczeń – średnio 1-2 ćwiczenia do danego tematu – ich większa liczba pozwoliłaby na lepsze przyswajanie materiału. Autorka zamieszcza rozwiązania do wszystkich tekstów, a większość z nich jest dodatkowo wzbogacona o istotne komentarze. Za wspaniałe rozwiązanie uważam dołączenie do tego podręcznika płyty CD z nagraniami tekstów, dzięki której uczniowie mają możliwość ćwiczenia wymowy oraz rozumienia ze słuchu.

Książka ta może być wykorzystywana zarówno do samodzielnej nauki języka niemieckiego, jak i do powtórzeń przed egzaminem maturalnym i Zertifikat Deutsch.

Podręcznik autorstwa Ewy Voellnagel *Jak zdać maturę*⁴⁾ to również bardzo ciekawa publikacja. Poprzednia skupia się na gramatyce, ta na zagadnieniach z katalogu tematów. Jej celem jest rozwijanie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu.

Podręcznik składa się z 20 głównych tematów oraz uzupełniających je adresów internetowych niemieckojęzycznych witryn przydatnych w nauce języka oraz wielu zwrotów.

Każdy rozdział rozpoczyna słownik rytmiczny z podstawowym słownictwem z danej tematyki oraz tekst wprowadzający wraz z pytaniami, który może stanowić podstawę wypowiedzi lub dyskusji. W dalszej części uczniowie przechodzą do tzw. rozgrzewki językowej, która ma na celu pokazać, w jaki sposób można odtworzyć tekst lub zgromadzić potrzebne informacje z danego zagadnienia. Kolejnym krokiem jest przejście do ćwiczeń występujących na poziomie podstawowym matury ustnej (rozmowy sterowane, ilustracje – opisywanie, opowiadanie). Autorka zamieszcza także ćwiczenia do poziomu rozszerzonego (tabele, wykresy, artykuły prasowe, kolaże), dzięki którym uczeń rozwija umiejętność opisywania, interpretowania, wydawania opinii.

³⁾ Małgorzata Chudzik (2005). *Język niemiecki. Paszport maturzysty*, Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

⁴⁾ Ewa Voellnagel (2005). *Jak zdać maturę*, Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

W książce brakuje klucza z propozycjami / przykładami rozwiązań poszczególnych ćwiczeń, co doskonale uzupełniałoby proces samodzielnego uczenia się .

Czwartą pozycją wydawnictwa Eremis jest następna książka Agnieszki Król *Wzory wypracowań z ćwiczeniami*⁵⁾. Jej zaletą jest sposób ujęcia zagadnienia. Podręcznik ten nie ma być ściągawką dla ucznia ale ilustracją, jak można przedstawić dany temat na wiele sposobów, jakie wykorzystać do tego słownictwo oraz jak ćwiczyć umiejętność formułowania wypowiedzi. Jest to również pierwsza książka tego typu na polskim rynku. Obejmuje 24 tematy, z którymi spotykamy się najczęściej w szkole i na różnego rodzaju egzaminach.

Autorka we wstępie zapoznaje Czytelnika z zasadami formułowania wypowiedzi pisemnych. Umiejętność pisania wypracowań jest bardzo przydatna przy tworzeniu różnego rodzaju tekstów a także wypowiedzi ustnych. I tak na przykład wypracowanie związane z tematyką spędzania czasu wolnego może stać się podstawą do napisania listu, oczywiście po wcześniejszym zaopatrzeniu treści w niezbędne elementy charakterystyczne dla tej formy wypowiedzi, co autorka doskonale zaprezentowała w publikacji *Pisanie po niemiecku to proste*. Obie książki świetnie się uzupełniają.

Ciekawym rozwiązaniem jest zamieszczenie przez autorkę w każdym rozdziale najpierw grupy zamienników, które stanowią bogate źródło słownictwa i które później można wykorzystać przy konstruowaniu wypracowań. Dalej

odnajdujemy wzory – przykłady tekstów związanych z danym tematem wraz z wyraźnym zaznaczeniem w nim możliwości użycia zamienników, a następnie przechodzimy do urozmaiconych ćwiczeń. Mają one na celu utrwalenie słownictwa z danego działu oraz stopniowe przygotowywanie do budowania wypowiedzi pisemnych, choć nie tylko – wypracowania mogą także stanowić podstawę wypowiedzi ustnej.

Ćwiczenia (z podanym kluczem) cechuje różny stopień trudności. Z reguły autorka zaczyna od ćwiczeń typu zabawa ze słówkami a kończy ćwiczeniami typu – konstruowanie wypracowania. W każdym rozdziale odnajdujemy po 10 ćwiczeń.

Trzeba przyznać, że autorka w bardzo ciekawy sposób ujęła zagadnienia pisania wypracowań. Książka ta jest skierowana do tych wszystkich, którzy pragną doskonalić umiejętność pisania w języku niemieckim. Zaletą tego podręcznika jest to, że mogą z niego korzystać osoby o zróżnicowanym stopniu zaawansowania językowego.

Na podstawie tej krótkiej prezentacji można śmiało powiedzieć, że propozycje książkowe do nauki języka niemieckiego wydawnictwa Eremis są bardzo interesujące i mam nadzieję, że kolejne będą jeszcze ciekawsze. Każdy nauczyciel powinien sięgnąć po te podręczniki i wówczas sam najlepiej się przekona się, czy warto.

(sierpień 2005)

⁵⁾ Agnieszka Król (2005), *Wzory wypracowań z ćwiczeniami*, Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

Zapraszamy

do lektury naszego czasopisma. Prenumeratę przyjmujemy właściwie przez cały rok. Terminy wplat podajemy zawsze na II stronie okładki. W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- ▶ Nauczanie wczesnoszkolne,
- ▶ Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- ▶ Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych,
- ▶ Nauczanie dwujęzyczne,
- ▶ My w Europie,
- ▶ Jak uczymy i jak chcemy czytać,
- ▶ O ocenianiu,

niektóre numery z ostatnich lat i numery bieżące. Do wielu artykułów warto wracać, wiele materiałów i pomysłów można wykorzystać na swoich lekcjach.

Zapraszamy do lektury.

polecają

Europejskie portfolio językowe

dla dzieci od 6 do 10 lat



Europek na zajęciach języków

Poradnik dla nauczycieli i rodziców

W sprzedaży od połowy marca 2006 roku

Publikacja do nabycia:

- w księgarni CODN: 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, tel. 0 22 345 37 15; tel./fax 0 22 345 37 65
- w sklepie internetowym NIKE: www.nike.codn.edu.pl

NUMERY SPECJALNE

CZASOPISMA

"Języki Obce w Szkole"

