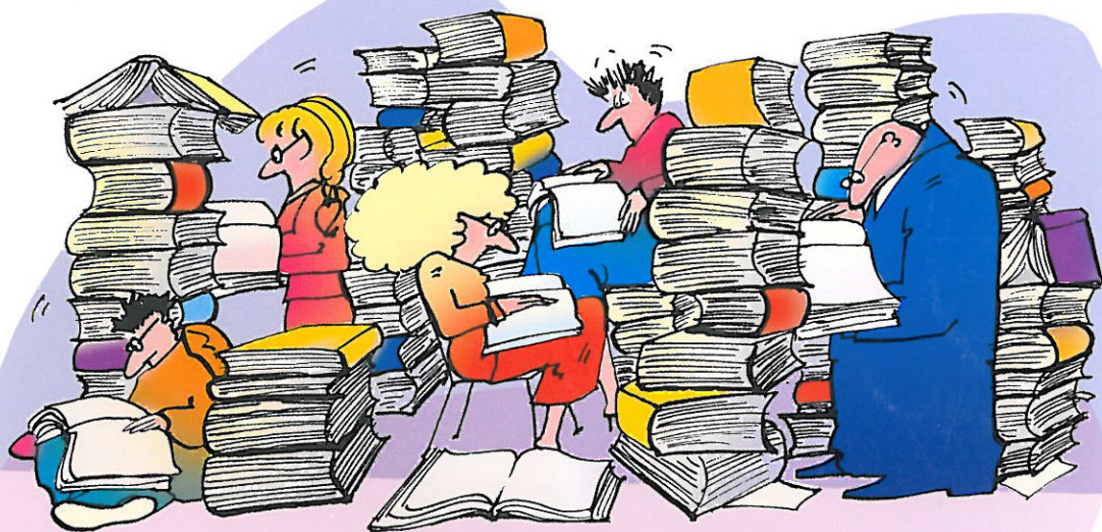


CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965

# Języki Obce w Szkole



Wydawnictwa  
Centralnego Ośrodka  
Doskonalenia Nauczycieli



EUROPEAN  
LABEL



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

## Spis treści

Od Redakcji ..... 3

### JĘZYK I KULTURA

**Dorota Chłopek, Monika Semik-Lewandowska** – Pojęciowe oddalenie i bliskość języków na przykładzie angielsko-francuskim (wybrane aspekty) ..... 5

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

**Wioletta Piegzik** – Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne ..... 13

**Ewa Turkowska** – O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego ..... 21

**Magdalena Jałowicz-Sawicka** – Subiektywne teorie nauczycieli ..... 25

### METODYKA

**Marzena Wysocka** – Zastosowanie metody indukcji Franciszka Bacona w nauczaniu gramatyki języka obcego ..... 28

**Sebastian Dusza** – Czas na Perfekt. O nowe implikacje w ćwiczeniu Perfektu ..... 31

**Mirosław Pawlak** – Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego ..... 35

**Ewa Lipińska, Anna Seretny** – Techniki rozwijające rozumienie tekstu ..... 45

**Magdalena Szpotowicz** – Jak włączać rodziców w naukę języka obcego dzieci? ..... 57

### Z PRAC INSTYTUTÓW

**Beata Trzińska** – Znów za rok matura..., ale jaka? ..... 63

**Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska** – *European Language Label 2006* ..... 67

**Jadwiga Zarebska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku 2005/2006 ..... 73

### KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

**Anna Flak-Różyc** – Wykorzystanie Internetu w nauce języka niemieckiego ..... 80

**Karina Bryja** – Sposoby wykorzystania Internetu jako alternatywy dla podręcznika ... 82

**Janusz Leśniak** – Zastosowanie komputera do indywidualizacji zadań tłumaczeniowych ... 84

**Sebastian Mrozek** – Technologia informacyjna a studia neofilologiczne. Studenckie prace projektowe z wykorzystaniem Internetu ..... 87

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

**Magdalena Appel** – *English box* – angielski w klasach pierwszych ..... 95

**Paulina Paterczyk** – Błędy i ich korekta na lekcjach języka niemieckiego ..... 97

**Elżbieta Jaśkiewicz-Kabzińska** – Wykorzystanie czasopism niemieckojęzycznych na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum w klasach kontynuujących ..... 99

**Gabriela Czarnik** – Jak uczyć uczenia się, czyli rozwijanie autonomii ucznia w tradycyjnym („klasowym”) nauczaniu języków obcych ..... 101

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Agnieszka Miś** – Co zrobić, by uczniowie szkół średnich chętnie uczyli się gramatyki języka angielskiego? ..... 105

**Janusz Leśniak** – System czas – aspekt już od początku nauki? ..... 107

**Anna Papińska** – Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem ..... 109

**Agata Piątek, Magdalena Pikuzińska** – Gazetka szkolna *Franco-fans* – sposobem na zainteresowanie uczniów językiem francuskim ..... 113

<b>Agnieszka Tarabuła</b> – Lekcje, które bardzo podobały się moim uczniom .....	116
<b>Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska</b> – Cykl zajęć z realizoznawstwa na lekcjach języka niemieckiego .....	118
<b>Krystyna Klemens</b> – Экскурсия в Третьяковскую Галерею .....	126
<b>Anna Włodarczyk-Dudzić</b> – Dydaktyka i wychowanie na lekcjach języka angielskiego – o przemocy we współczesnym świecie inaczej ....	127
<b>Halina Szwajgier</b> – Lektura i dyskusja – ważny element w nauce języka obcego .....	129
<b>Elżbieta Wójcicka</b> – Lekcja z poezją w języku angielskim – Barter .....	132
<b>Ewa Pobiedzińska</b> – W stylu Horacego – wiersz Josifa Brodskiego w zadaniu maturalnym. Próba interpretacji .....	134
<b>Halina Szwajgier</b> – Matura – refleksje, spostrzeżenia i wskazówki egzaminatora .....	138
<b>MATERIAŁY PRAKTYCZNE</b>	
<b>Maria Mameła, Katarzyna Markowska</b> – Angielscy pisarze w krzyżówkach – część I...	145
<b>Marta Petryszak</b> – <i>Winnie the Witch</i> .....	147
<b>Jolanta Tendera, Elwira Kwiatek</b> – <i>Aschenputtel</i> – językowa przygoda z bajką ..	151
<b>KONKURSY</b>	
<b>Romuald Hassa</b> – English Through Customs and Traditions .....	155
<b>CZYTELNICY PISZĄ</b>	
<b>Renata Niewada</b> – Dlaczego indywidualna praca z uczniem jest tak ważna .....	162
<b>Grażyna Dziwińska</b> – Moja podróż po Europie – Realizacja projektów realizoznawczych ..	163
<b>Joanna Margielewska</b> – Jak zaczęliśmy realizować projekt międzynarodowy... ..	165
<b>Monika Dryjska</b> – <i>Wieczór Mozartowski</i> – Zajęcia przygotowane i przeprowadzone metodą projektu .....	166
<b>Magdalena Kaleta-Kuzińska</b> – Kilka uwag o koncentracji .....	170
<b>SPRAWOZDANIA</b>	
<b>Barbara Daniłowicz</b> – Europejski dzień wiosny w CeKiRON .....	172
<b>Renata Löffler, Barbara Spólnicka</b> – Spotkanie nauczycieli liceum i nauczycieli szkół gimnazjalnych .....	173
<b>Iwona Bałazińska</b> – Obopólne korzyści edukacyjne wynikające ze współpracy szkoły średniej z wyższą uczelnią .....	174
<b>Paweł Laskowski</b> – Przebieg spotkania wieńczącego realizację przedsięwzięcia <i>Fußball zu Gast bei Freunden</i> .....	176
<b>Małgorzata Karwasz</b> – E-learning: total e-quality .....	177
<b>Małgorzata Wilk</b> – Kursy językowe Pilgrims .....	178
<b>RECENZJE</b>	
<b>Paweł Sobkowiak</b> – <i>Bugs 1</i> – podręcznik dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej .....	180
<b>Paweł Sobkowiak</b> – <i>New English Zone</i> – podręczniki dla klas IV – VI szkoły podstawowej .....	184
<b>Katarzyna Wądołowska-Lesner</b> – <i>Ступени 1</i> – podręcznik do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej – analiza i ocena .....	188
<b>Monika Kusiak</b> – <i>Blockbuster 2 i 3</i> .....	189



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

**Prenumerata:** Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, E-mail: [renata.dzieciol@codn.edu.pl](mailto: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](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

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

Ilustracje: Maja Chmura.

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

Nakład 2300

# Od Redakcji

---

## Szanowni Państwo

Ostatnie miesiące są w naszym kraju bardzo niespokojne. Dobrze jednak byłoby uspokoić swoje emocje i spokojnie wykonywać swoją pracę. Liczą na to miliony naszych uczniów i studentów, którzy nie chcą marnować czasu spędzanego w szkole i uczelni i chcą kontynuować to, czego już ich nauczyliśmy – rozszerzać i pogłębiać swoją wiedzę oraz zdobywać nowe umiejętności.

W nauce języka obcego mają nowe możliwości. Nareszcie został obniżony wiek rozpoczynania obowiązkowej nauki języka obcego. Można zaczynać już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, jeśli tylko szkole uda się znaleźć nauczyciela. Są też plany, by w niedalekiej przyszłości wprowadzić język obcy do testu pogimnazjalnego i wcześniej wprowadzić drugi język obcy. Stwarzane są więc uczniom lepsze warunki do nauki języków. Nie zapomnijmy jednak, że żadne usprawnienia nie pomogą, jeśli uczący się sami nie będą chcieli nauczyć się języka i jeśli nie będą im w tym chcieli pomóc nauczyciele.

Niezwykłe ważny jest pierwszy kontakt dziecka z językiem i z nauczycielem, który nie tylko potrafi w nim rozbudzić zainteresowanie, ale i pasję. Tym właśnie kierowaliśmy się tworząc *Europejskie portfolio językowe*. Dzieci od 3 do 6<sup>1)</sup> ilustrują w nich swoje pierwsze kontakty z językiem – pierwszy fakt dostrzeżenia, że ktoś inny mówi innym językiem niż one, pierwszy powtórzony wyraz obcojęzyczny, pierwsze wyliczanki, wierszyki i piosenki. Dzieci od 6 do 10 lat są przez nas zaproszone do rozpoczęcia wielkiej przygody z poznawaniem języków. W pamiętniku odnotowują swoje spotkania z cudzoziemcami, swoje językowe marzenia, piszą o pamiątkach z podróży i o swoich wspomnieniach, korespondują z dziećmi z innych krajów i jak detektywi szukają wokół siebie przejawów innych języków i kultur. Uczą się też stopniowo oceniać swoje działania językowe. Poważna, świadoma i odpowiedzialna nauka zaczyna się w *Portfolio dla uczniów od 10 do 15 lat*, której podsumowanie – w *Portfolio dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* – w pełni kształtuje ucznia autonomicznego, świadomego swoich mocnych i słabych stron, dążącego do zrealizowania postawionych sobie celów. W *Portfolio dla dorosłych* podpowiada mu się strategię, ułatwiającą mu zachowania językowe, gdy zapomni jakiegoś słówka lub pogubi się w zawiłościach systemów gramatycznych.

Tworzyliśmy portfolio językowe wiele lat. Nie od razu też staną się one popularne. Wymagają bowiem zmian w podejściu do nauczania/uczenia się języków. Każdy jednak nauczyciel, który przedstawia je swoim uczniom, widzi, że ułatwiają one naukę i pozwalają dostrzec drobne sukcesy każdego ucznia, które są czasem zbyt małe, by dostrzec je w ciągle dużych klasach językowych, a na tyle ważne, by wpływać na motywację ucznia do nauki.

*Europejskie portfolio językowe* odgrywają też i inną rolę. Włączają rodziców do kształcenia językowego swoich dzieci. Roli rodziców w kształceniu językowym jest poświęcony w tym numerze artykuł dr Magdaleny Szpotowicz. Zapewne będzie on też przydatny i dla nauczycieli. Rodzice bowiem wraz z nauczycielami wpływają na rozwój motywacji dzieci do nauki i uczą ich radości ze zdobywania wiedzy.

Piszemy też w tym numerze o zmianach w egzaminie maturalnym i podpowiadamy, jak lepiej przygotować do niego uczniów.

Z większości artykułów, drukowanych w tym i w poprzednich numerach, wynika, że trudno pracuje się nauczycielowi w szkole i na uczelni, jeśli nie współpracuje z innymi. Tej tematyce jest poświęcony nasz konkurs:

---

<sup>1)</sup> Już tylko to portfolio czeka na akredytację Rady Europy. Pozostałe wraz z poradnikami dla nauczycieli i rodziców są już w sprzedaży. Patrz: [www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio).

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

do udziału w którym serdecznie zapraszamy<sup>2)</sup>. Zapraszamy też do współtworzenia numeru specjalnego. Ciągłe zbieramy do niego artykuły<sup>3)</sup> i liczymy na Państwa odzew.

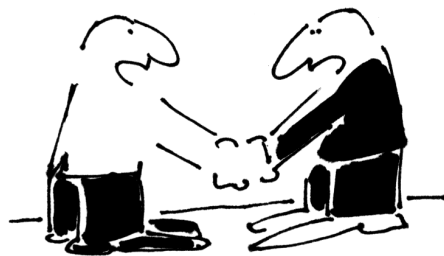
Szanowni Państwo, nowy rok szkolny i akademicki to następne dla nas wszystkich wyzwanie – czy nasza praca i praca naszych uczniów będzie dla nas satysfakcjonująca, czy będzie dla nas źródłem radości i czy pozwoli nam cieszyć się ze wspólnych sukcesów. Liczymy, że tak.

**Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny**

---

<sup>2)</sup> Patrz III strona okładki w tym numerze.

<sup>3)</sup> Patrz s. 79 w tym numerze.



Dorota Chłopek, Monika Semik-Lewandowska<sup>1)</sup>  
Bielsko-Biała

## Pojęciowe oddalenie i bliskość języków na przykładzie angielsko-francuskim (wybrane aspekty)

Począwszy od połowy lat 70. ubiegłego stulecia językoznawstwo zainspirowane filozofią języka potocznego interesuje się semantyką i pragmatyką. Natura znaczenia przesunęła się od reprezentacji językowych ujęcia formalnego do reprezentacji mentalnych ujęcia psychologicznego i zawartości pojęciowej w języku, na której koncentruje się podejście konceptualne. Kierunek konceptualny ujmuje w sobie także dwa poprzednie – formalny i psychologiczny. Zajmuje się on wzorcami i procesami, dzięki którym zawartość pojęciowa jest zorganizowana w języku i stanowi centrum zainteresowań obecnego stadium rozwoju językoznawstwa kognitywnego. Centralną kwestią badań pozostaje znaczenie i kategoryzacja.

### Dwukategorialna typologia językowa

Wciąż interesujące pozostają badania i poglądy dotyczące dzielenia języków na dwie kategorie<sup>2)</sup> pod względem zawierania schematu głównego (*core schema*): bądź w czasowniku, bądź w elemencie towarzyszącym (*satellite*).

Usystematyzowaną, dwukategorialną typologię dla większości języków naturalnych opracował badacz amerykański – filozof i językoznawca kognitywny – L. Talmy. Jego spostrzeżenia wykorzystuje D. I. Slobin<sup>3)</sup> rozważając konceptualizację wydarzenia ruchu (*motion event*) w językach mieszczących się w ramach odrębnych kategorii, np. francuskiego – języka o ramie czasownikowej (*verb-framed language*) i angielskiego – języka o ramie towarzyszącej (*satellite-framed language*).

### ▼ Myślenie dla mówienia (*thinking for speaking*)

Konceptualizacja wydarzeń związanych z przestrzenią i czasem, ruchem, przemieszczaniem oraz lokalizacją częściowo uzależnia myśli od kultury i języka. D. I. Slobin określa to zjawisko jako *myślenie dla mówienia* (*thinking for speaking*)<sup>4)</sup>. Ma ono miejsce we wszystkich językach naturalnych, gdyż istnieją w nich specyficzne cechy, które są zakodowane w elementach gramatycznych i leksykalnych danego języka. Przykładowo zwracając się do kogoś w języku angielskim, mówiący o kimś innym używa określeń *my friend* lub *they*.

<sup>1)</sup> Dr Dorota Chłopek jest wykładowcą języka angielskiego a Monika Semik-Lewandowska wykładowcą języków francuskiego i włoskiego w Studium Języków Obcych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

<sup>2)</sup> Por. L. Talmy (2003). *Toward a Cognitive Semantics*. Volume I. *Concept Structuring Systems*, Massachusetts Institute of Technology.

<sup>3)</sup> Por. D. I. Slobin (2003). *Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity*, w: „Language mind: advances in the study of language and thought. A Bradford book”, red. D. Gentner i S. Goldin-Meadow, Massachusetts Institute of Technology, s. 161-162.

<sup>4)</sup> Istnieje także *myślenie dla tłumaczenia* (*thinking for translating*), *sluchanie dla rozumienia* (*listening for translating*), *czytanie dla wyobrażenia* (*reading for imagining*) itp. Por. D. I. Slobin, *ibid.* s. 160.

Odbiorca jest nastawiony na usłyszenie zaimka osobowego *he* – on lub *she* – ona, który kryje w sobie płeć człowieka. Jeśli zaimek ten nie pojawi się w tekście nam przekazywanym, możemy przypuszczać, iż mówiący intencjonalnie ukrywa płeć osoby, którą określa mianem mój przyjaciel/moja przyjaciółka (*my friend*)<sup>5)</sup>. Jak można zauważyć w języku polskim końcówka rodzaju rzeczownika zdradza płeć. To samo dotyczy np. języka francuskiego. Jednak istnieje różnica między językiem polskim i francuskim w przypadku konkretnego leksemu, na przykład *ami* (*amie*). Wymowa nie różnicuje tutaj płci. W języku polskim, francuskim i np. włoskim nie ma uniwersalnego zaimka drugiej osoby (np. uniwersalny angielski zaimek *you*), który byłby familiarnie stosowany w odniesieniu do osób nam bliskich (pl. *ty*; fr. *tu*), jak i w relacjach dalekich – formalnych (pl. *Pan, Pani* itp.; fr. *Vous*). Zatem używając danego języka należy ujmować w myślach i słowach kulturowe aspekty, które mieszczą się w gramatyce i słowach tego języka.

D. I. Slobin zwie ten proces *myśleniem dla mówienia*. Jego badania wykazały, iż *myślenie dla mówienia* posiada następujące cechy charakterystyczne:

1. Badania zwracają uwagę na zbiór języków i domenę semantyczną, która jest zakodowana z określoną częstotliwością we wszystkich tych językach.
2. Domena semantyczna jest zakodowana przez szczególne konstrukcje gramatyczne lub obowiązkowe grupy słów w przynajmniej niektórych językach.
3. Domena ta jest względnie bardziej kodowana w pewnych językach.
4. Badania zwracają uwagę na zbiór sytuacji dyskursu, w których dana domena semantyczna znajduje regularne zastosowanie<sup>6)</sup>.

Punkty 1., 2. i 4. nie budzą wątpliwości. Niejasny jest punkt 3. Bardziej kodowane wyrażenie – według D. I. Slobina – jest bardziej dostępne ze względu na warunki psycholingwistyczne, tzn. posiada ono wysoką frekwencję występowania w danym języku naturalnym,

jest ono także częścią niewielkiego zbioru opcji w paradygmacie. Zatem pojęcie wyrażone przez pojedynczy czasownik zdaje się być bardziej kodowane niż fraza lub zdanie składowe (np. *run* – biec w zestawieniu z *while running* – podczas biegu). Co więcej, pojęcie wyrażone za pomocą jednego spośród niewielkiego zbioru terminów w zbiorze zamkniętym (np. *uphill* – pod górę, *downhill* – w dół, *across* – po drugiej stronie) jest bardziej kodowane niż pojęcie wyrażone przez dobór wyrażen spośród zbioru większego i bardziej otwartego (np. *to your left* – po twojej lewej stronie, *to my left* – po mojej lewej stronie, *toward town* – w kierunku miasta, *in front of the tree* – naprzeciw drzewa itp.)<sup>7)</sup>.

Teorię tę szerzej rozwija S. C. Levinson. Porównuje on konceptualizację wydarzeń ruchu i umiejscawiania w różnych językach, które często są oddalone od siebie geograficznie i kulturowo. Przykładowo ze względu na określanie lokalizacji utrzymuje on, iż istnieje typologiczny podział języków, gdzie występują dwie różne ramy odniesienia, co wspiera relatywistyczną argumentację za uzależnieniem myśli od języka. W organizacji przestrzennej języki naturalne, które tak jak polski, angielski i francuski określają położenie za pomocą wyrażen *na prawo* czy *na lewo* – posiadają względne ramy odniesienia. Dziwi fakt, że nie wszystkie języki naturalne posiadają względne ramy odniesienia. W sytuacji, w której *figura* (*figure*) i *podłoże* (*ground*) są od siebie oddalone w przestrzeni, istnieją inne ramy odniesienia. S. C. Levinson podaje przykład – język Tzeltal, czyli język etnicznej grupy Indian północno-amerykańskich, zamieszkujących w Meksyku centrum gór stanu Chiapas, bierze pod uwagę absolutne ramy odniesienia, czyli *pod górę* (*uphill*) w przybliżeniu *na południe*, w *dół* (*downhill*) w przybliżeniu *na północ* i *po drugiej stronie* (*across*), co odpowiada – na wschód lub – na zachód. Pytanie, *gdzie jest butelka*, otrzyma w tym języku odpowiedź, iż *stoi pod górę względem krzesła* (*The bottle is standing uphill [south] of the chair*). Podłoże, na którym stoi krzesło i butelka w tym ustawieniu jest płaskie<sup>8)</sup>.

<sup>5)</sup> Por. D. I. Slobin, *ibid.* s. 158-160.

<sup>6)</sup> Por. *Ibid.*, s. 161.

<sup>7)</sup> Por. *Ibidem*.

<sup>8)</sup> Por. S. C. Levinson (2003), *Space in Language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity*, CUP, s. 148.



## ► Języki o ramie czasownikowej i towarzyszącej

Kategoryzacja czasowników ruchu w języku angielskim i francuskim jest przykładem pojęciowego oddalenia dwóch geograficznie i kulturowo bliskich języków. Jest ona także wymownym przykładem procesu *myślenia dla mówienia* ze względu na kodowanie wydarzeń *ruchu*. D. I. Slobin zwraca uwagę, iż jest to domena semantyczna, która odgrywa istotną rolę we wszystkich językach naturalnych. Ukazuje ona dystynktywne typy wzorów leksykalizacji we wszystkich językach. Języki kodują *ścieżkę ruchu* (*path*) i jego *charakterystykę* (*manner*) inaczej. Śladem innego badacza L. Talmy'ego (por. L. Talmy, 1991, 2000) zauważa, iż kodowanie *ścieżki ruchu* dzieli języki na grupę *o ramie czasownikowej* (*verb framed languages*) oraz grupę *o ramie towarzyszącej* (*satellite framed languages*). Językiem *o ramie towarzyszącej* jest angielski, gdyż zwykle koduje *ścieżkę ruchu* za pomocą elementu towarzyszącego, którym m. in. jest przyimek, np. *into* w zdaniu:

**a.** The dog went *into* the house. – Pies wszedł do domu.

Język francuski natomiast koduje *ścieżkę ruchu* czasownikiem głównym, np. *entrer* w zdaniu:

**b.** Le chien est *entré* dans la maison. – Pies wszedł do domu.

Chociaż *ścieżka ruchu* jest kodowana wysoko w obydwu językach, różni je kodowanie innego wymiaru *wydarzenia ruchu*. Jest nim jego *charakterystyka*. W językach *o ramie towarzyszącej*, np. w języku angielskim *charakterystyka ruchu* jest często wykorzystywana w procesie komunikacji językowej, gdyż koduje ją każdy czasownik główny, np. *run* w zdaniu:

**c.** The dog *ran* into the house. – Pies *wbiegł* do domu.

Z kolei w języku francuskim *charakterystyka ruchu* przeważnie mieści się w opcjonalnym dodatku uzupełniającym zdanie, np. *en courant* – *biegnąc*:

**d.** Le chien est entré dans la maison *en courant*.  
– Pies wszedł do domu *biegnąc*<sup>9)</sup>.

Według D. I. Slobina języki *o ramie towarzyszącej* (*S-languages*) umożliwiają ekonomiczny sposób wyrażenia *charakterystyki ruchu* za pomocą czasownika głównego w danym zdaniu składowym. W wyniku tego języki te powszechnie wykorzystują czasowniki charakteryzujące ruch (*manner verbs*) w sytuacji kodowania *wydarzenia ruchu*. Języki te posiadają bardzo obszerny zasób słów rozróżniających *charakterystykę ruchu* w porównaniu z mniejszym i mniej zróżnicowanym zasobem słów charakteryzujących ruch w językach *o ramie czasownikowej* (*V-languages*). Przykładowo francuski czasownik *bondir* – *skoczyć* nie rozróżnia *charakterystyki ruchu*, jaka jest zakodowana w angielskim zbiorze czasowników odwzorowujących skakanie: *jump* – *przeskoczyć*, *skoczyć*; *leap* – *przeskoczyć*, *skoczyć*; *bound* – *poruszać się lekko*, *energicznie*, *odbić*, *-jać się*; *spring* – *skoczyć*, *-akać*; *skip* – *podskoczyć*, *-akiwać*; *gambol* – *brykać*, *hasać*<sup>10)</sup>. Natomiast hiszpańskie słowo *escabullirse* może zostać zastąpione w języku angielskim czasownikami *creep* – *skradać się*; *glide* – *sunąć*; *slide* – *pośliznąć się*, *ślizgać się*; *slip* – *pośliznąć się*, *poślizgnąć się* na czymś; *slither* – *ślizgać się*<sup>11)</sup>.

Intrygujące jest zarówno kodowanie *ścieżki*<sup>12)</sup>, jak i *charakterystyki ruchu*. Chociaż w języku angielskim *charakterystykę ruchu* kodują czasowniki a w języku francuskim często mieści się ona w wyrażeniu towarzyszącym czasownikowi, istnieją w języku francuskim czasowniki ruchu, które odpowiadają wielu czasownikom angielskim i także kodują *charakterystykę ruchu* bez pomocy członu towarzyszącego. Mimo, iż *charakterystyka ruchu* także mieści się w rdzeniu czasownika w języku francuskim, np. *stumble* – *potknąć się* w języku angielskim i *trébucher* w języku francuskim, zbiór takich czasowników nie dorównuje liczbowo zasobowi w języku angielskim. Niektóre z tych czasowników L. Talmy nazywa *dźwiękonaśladowczymi*<sup>13)</sup>, np. *trot*<sup>14)</sup> w języku angielskim i *trotter* w języku francuskim.

<sup>9)</sup> Por. D. I. Slobin, *ibid.*, s. 162. Por. także D. Chłopek (w druku), *Języki o ramie towarzyszącej i czasownikowej*, w: „Metaforyczne znaczenie czasowników ruchu w rozumieniu tekstu”. Artykuł przyjęty do druku w *Świecie Słowian, Bielsko-Biała*: Wyd. ATH.

<sup>10)</sup> Polskie odpowiedniki pochodzą z haseł słownika: PWN-Oxford *Wielki słownik angielsko-polski* (2002), Warszawa: PWN.

<sup>11)</sup> Por. D. I. Slobin, *ibid.*, s. 163.

<sup>12)</sup> Język polski jest przypisywany przez D. I. Slobina do grupy języków *o ramie towarzyszącej* (*satellite-framed languages*).

<sup>13)</sup> Por. L. Talmy (2005), *Written Interview on my Work* conducted by Iraide Ibarretxe: Part 1, w: John Benjamins, „Annual Review of Cognitive Linguistics”, vol. 3, s. 325-347.

<sup>14)</sup> Znaczenia czasownika w języku polskim, np. o koniu – *puścić kłusem*, *kłusować*.



## Konceptualna bliskość języków i oddalenie na przykładzie angielsko-francuskim

W dzisiejszej szkole w planie zajęć uczenia często figuruje więcej aniżeli jeden język obcy. Celem tego artykułu jest przedstawienie dwujęzycznych ćwiczeń leksykalnych, które ukażą grupie uczniowskiej konceptualne różnice i podobieństwa w kategoryzacji ruchu między językiem angielskim i francuskim. Zarazem będą stanowiły pomoc w konceptualizowaniu, odwzorowaniu znaczenia, oraz wprowadzeniu nowego pojęcia do pamięci długoterminowej. Korzystając z ogólnodostępnych źródeł materiałów z Internetu, m.in. glottodydaktycznych, pokazujemy przykłady pojęciowych różnic i podobieństw między językami popularnymi w polskich szkołach, mianowicie między językiem angielskim i francuskim.

Kategoryzacja pojęć trudnych, do jakich należy ruch wraz z rekcją przyimkową, metaforyką, metonimią i idiomami wymaga szczególnego ukontekstowania wyrazów i wyrażzeń przyimkowych.

W podanych przykładach angielsko-francuskich w pierwszej części są ukazane czasowniki ruchu, które kodują *charakterystykę ruchu* rdzeniem czasownika głównego. Są to formy odmienne – właściwe dla każdego języka oraz pojęciowo bliskie w obu językach, czyli odpowiadające sobie wyrazy dźwiękonaśladowcze, często także w przypadku języków angielskiego i francuskiego – odpowiedniki etymologiczne<sup>15)</sup>, np. ang. *trot* i fr. *trotter*.

Następnie są ukazane francuskie rdzenie czasownika (*verb roots*), w których mieści się *ścieżka ruchu* oraz zawierające ją *elementy*

towarzyszące czasownikowi w języku angielskim. W tych przykładach, jak i w przykładach znajdujących się w trzeciej grupie jest widoczne oddalenie tych dwóch języków.

Trzecia grupa przykładów zawiera czasowniki w języku angielskim, które swym rdzeniem przekazują *charakterystykę ruchu*. Odpowiedniki w języku francuskim mieszczą *charakterystykę ruchu* w członie towarzyszącym czasownikowi.

### ▼ Konceptualna bliskość

#### ► W rdzeniu czasowników

Pierwszą grupę stanowią czasowniki ruchu w języku angielskim i francuskim, które w obydwu językach kodują *charakterystykę ruchu* rdzeniem czasownika. W tym punkcie, jak i w następnych zostały wykorzystane cytaty z określonym leksemem, które pochodzą z internetowych baz danych. Przykład drugi zestawia cytaty w języku francuskim i angielskim, które zawierają to samo znaczenie czasownika. Istnieje możliwość analogicznego samodzielnego zestawiania cytatów.

1. SURSAUTER (fr.)/start, jump, blench<sup>16)</sup> (ang.)  
*Il est très joueur, comme un jeune chiot ou un petit chat; Il vous fait **sursauter** en pleine lecture, en sautant brutalement sur vos épaules du bungalow voisin, distant de trois bons mètres (...)*<sup>17)</sup>
2. FLÂNER (fr.)/stroll<sup>18)</sup> (ang.)  
*Dans un silence paisible, on a l'impression de voyager dans le temps et de revenir à l'époque où les chevaliers **flânaient** dans les mêmes rues*<sup>19)</sup>.  
*We **stroll** amiably together, careful never to peer into one another's shadows*<sup>20)</sup>.
3. TRÉBUCHER (fr.)/stumble<sup>21)</sup> (ang.)  
*Un éclairage et un système de balisages adéquats*

<sup>15)</sup> Czasownik *trot* w odniesieniu do zwierzęcia znaczy – kłusować, przebiec kłusem, w odniesieniu do człowieka – przebiec truchtem. Por. etymologia: Etymology: Middle English, from Middle French, from *troter* to *trot*, of Germanic origin; akin to Old High German *trottōn* to tread, Old English *tredan*. Por. URL: <http://www.merriamwebster.com/dictionary/trot>.

<sup>16)</sup> Por. [URL: <http://www.ectaco.co.uk/English-French-Dictionary/>].

<sup>17)</sup> Por. [URL: <http://search.msn.fr/results.aspx>] Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Jest skory do zabawy jak szczeniak albo mały kotek; sprawi, że zacytani podskoczycie, gdy nieoczekiwanie zeskokczy z sąsiedniej przyczepy kempingowej, oddalanej o dobre trzy metry (...)*.

<sup>18)</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>].

<sup>19)</sup> Por. [URL: [www.oiseau-migrateur.com/guides/net/-25k](http://www.oiseau-migrateur.com/guides/net/-25k)]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Pośród niezmałonej ciszy, mamy wrażenie, że odbywamy podróż w czasie i wracamy do epoki, gdy rycerze przechadzali się tymi samymi ulicami*.

<sup>20)</sup> Por. [URL: <http://www.bartleby.com/cgi-bin/texis/webinator/sitesearch?filter=colQuotations&query=stroll&submit=Go>] 2) 14228. Cooley, Mason. The Columbia World of Quotations. 1996 ATTRIBUTION: Mason Cooley (b. 1927), U.S. aphorist. City Aphorisms. Według notki bibliograficznej autorem cytatu jest aforysta amerykański Mason Cooley. W bazie danych cytatów z leksemem *stroll* cytat ten występuje pod pozycją 2), natomiast w całej księdze cytatów posiada on numer 14228. Tłumaczenie (D. CH.): *Miło się przechadzamy zwracając uwagę, by nie spoglądać na wzajemne cienie*.

<sup>21)</sup> Por. [URL: <http://www.lexicool.com/dlink.asp?ID=0YG2SC91086&L1=12&CA=01>]. Internetowy słownik dwujęzyczny: francusko-angielski i angielsko-francuski.

peuvent rendre les escaliers et les couloirs plus sécuritaires. Il est essentiel également de ne pas encombrer les couloirs de chaussures et autres objets pouvant faire **trébucher**<sup>22)</sup>.

### ► W rdzeniu czasowników o zbliżonych formach

Drugą grupę tworzą przykładowe czasowniki dźwiękonaśladowcze i spokrewnione etymologicznie, np.: *zigzaguer* (fr.) – *zigzag* (ang.); *trotter* (fr.) – *trot* (ang.); *glisser* (fr.) – *glissade* (ang.); *galoper* (fr.) – *gallop* (ang.); *marcher* (fr.) – *march* (ang.)<sup>23)</sup>.

## ▼ Konceptualne oddalenie

### ► Ze względu na kodowanie ścieżki ruchu

1. ENTRER (fr.)/go in, come in, get in, enter, step inside, move in, turn in, step in, tuck, pull in, feed in<sup>24)</sup> (ang.).

*De nouvelles normes d'émission plus strictes **entrent en vigueur** pour protéger l'environnement et la santé publique<sup>25)</sup>.*

2. SORTIR (fr.)/go out, exit, step out, come through, draw out, ooze out, pop out, ride out, break out, poke out, poke, output, take out, pull, get, party, direct, egress, read out, come out<sup>26)</sup> (ang.).

*Nous sommes sortis plusieurs fois pour faire de la bicyclette<sup>27)</sup>.*

3. DESCENDRE (fr.)/go down, come down, descend, step down, fall down, move down, turn

down, pull down, put up, drop, alight, climb down, get down, take down, recede, get off, camp, coast, detrain, dismount, move, belt down<sup>28)</sup> (ang.).

*Le Père Noël **est descendu** du ciel pour offrir des livres à l' école Jeanne LeBer<sup>29)</sup>.*

4. RETOURNER (fr.)/to return, to turn up, to turn over (chose), to go back (repartir) [prétérit: went, participe passé: gone]<sup>30)</sup> (ang.).

*Alors il se retourne et sort son pistolet. Julien est terrorisé [...] Le lendemain il **retourne** sur le lieu du crime et trouve une voiture noire<sup>31)</sup>.*

### ► Ze względu na kodowanie charakterystyki ruchu

1. Zróżnicowane czasowniki ruchu w języku angielskim, którym to wyrazom w języku francuskim odpowiada czasownik *marcher* łącznie z członem towarzyszącym:

1. a. TRUDGE (ang.)/marcher péniblement (fr.)  
The mother **trudged** across the bedroom. La mère a marché péniblement à travers la chambre à coucher<sup>32)</sup>.

b. TRUDGE (ang.)/marcher lourdement (fr.)  
She **trudged** across the bedroom. Elle a marché lourdement à travers la chambre à coucher<sup>33)</sup>.

2. 4. PLOD (ang.)/marcher lourdement (fr.)  
We **plodded** through the snow. Nous avons marché lourdement par la neige<sup>34)</sup>.

3. TIPTOE (ang.)/marcher sur la pointe des pieds (fr.)

<sup>22)</sup> Por. [URL: [www.merckfrosst.ca/ff/health/glaucoma/vis](http://www.merckfrosst.ca/ff/health/glaucoma/vis)]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Oświetlenie oraz odpowiedni system oznakowań mogą sprawić, że schody i korytarze będą bezpieczniejsze. Istotne jest również, aby nie ustawiać butów, ani innych przedmiotów w korytarzach, gdyż to o nie się potykamy.*

<sup>23)</sup> Adnotacje etymologiczne w artykułach hasłowych wykorzystywanych tutaj leksykonów internetowych wskazują, iż wymienione wyrazy w języku angielskim (oprócz *zigzag*) pochodzą z Old French, czyli języka starofrancuskiego. Z kolei *zigzag* – iść zygakiem, jak pozostałe, należy do grupy czasowników dźwiękonaśladowczych.

<sup>24)</sup> Por. [URL: <http://www.ectaco.co.uk/English-French-Dictionary/>]. Internetowy słownik dwujęzyczny.

<sup>25)</sup> Por. [URL: [www.ene.gov.on.ca/envision/news/2004/033101](http://www.ene.gov.on.ca/envision/news/2004/033101)]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Nowe, bardziej restrykcyjne normy emisji szkodliwych substancji wchodzą w życie w celu ochrony środowiska i zdrowia publicznego.*

<sup>26)</sup> Por. [URL: <http://www.ectaco.co.uk/English-French-Dictionary/>].

<sup>27)</sup> Por. [URL: <http://www.uregina.ca/LRC/HotPot/French/Elementaire/>]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Wychodziliśmy kilka razy, aby pojeździć na rowerze.*

<sup>28)</sup> Por. [URL: <http://www.ectaco.co.uk/English-French-Dictionary/>].

<sup>29)</sup> Por. [URL: [www.csdm.qc.ca/Csdm/quoi/2005-2006](http://www.csdm.qc.ca/Csdm/quoi/2005-2006)]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Święty Mikołaj zstąpił z nieba, aby podarować książki szkole Joanny LeBer.*

<sup>30)</sup> Por. [URL: <http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp?Action=4&param=retourner&che=1>]. Leksykon internetowy.

<sup>31)</sup> Por. [URL: [www.ac\\_grenoble.fr/versoud/romans/roman\\_1.html\\_17k](http://www.ac_grenoble.fr/versoud/romans/roman_1.html_17k)]. Dobór cytatu i tłumaczenie (M. S.-L.): *Wtedy odwraca się i wyjmuje pistolet. Julien zostaje sterroryzowany... Nazajutrz wraca na miejsce zbrodni i znajduje czarny samochód.*

<sup>32)</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>]. Internetowy słownik tłumaczeniowy. Użytkownik wybiera kierunek tłumaczenia, np. z języka angielskiego na francuski (English to French), następnie w oknie powyżej wpisuje wyraz lub proste zdanie i klika na ikonę translate. W oknie poniżej pojawia się przetłumaczony tekst. W bieżących przykładach zdania w języku angielskim zostały wpisane przez użytkownika, natomiast zdania w języku francuskim zostały sporządzone przez internetowy program komputerowy.

<sup>33)</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/box>].

<sup>34)</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *plod* – posuwać się z trudem. *Z trudem brnęliśmy przez śnieg.*

They **tiptoed** around the tree. Ils ont marché sur la pointe des pieds autour de l'arbre<sup>35</sup>).

4. TRAMP (ang.)/marcher à pas marqués (fr.)  
The little dog **tramped** after the postman. Le petit chien a marché à pas marqués après le facteur<sup>36</sup>).

II. Różnicowane czasowniki ruchu w języku angielskim, którym w języku francuskim odpowiadają czasowniki ruchu o częściej frekwencji występujące w połączeniu z członem towarzyszącym:

1. SCUTTLE (ang.)/courir précipitamment (fr.)  
She **scuttled** after her baby. Elle a couru précipitamment après son bébé<sup>37</sup>.
2. CANTER (ang.)/avancer au petit galop (fr.)  
The horse **cantered** through the countryside. Le cheval a avancé au petit galop par la campagne<sup>38</sup>).
3. JAYWALK (ang.)/traverser en dehors des passages piétons (fr.)  
He **jaywalked** without regard for traffic. Il a traversé en dehors des passages piétons sans tenir compte de la circulation<sup>39</sup>).

### ► Różnicowanie angielskich odpowiedników dla pojedynczego czasownika w języku francuskim

W języku francuskim oprócz czasowników z członem towarzyszącym znajdujemy w tłumaczeniach czasownik o określonej frekwencji bez

członku towarzyszącego dla wielu różnych czasowników ruchu w języku angielskim. Internetowy tłumacz z języka angielskiego na francuski często nie znajduje odpowiednika i zachowuje w tłumaczonym tekście oryginalny wyraz w języku angielskim. Oto wybrane przykłady:

1. They **blenched** with joy.  
\* Ils ont **sursauté** avec la joie<sup>40</sup>.  
Ils ont **sursauté** de joie<sup>41</sup>).
2. They **gambolled** all day long.  
\* Ils **gambolled** pendant toute la journée<sup>42</sup>.  
Ils ont **sauté** toute la journée<sup>43</sup>).
3. The child **toddled** to the door.  
\* L'enfant **toddled** à la porte<sup>44</sup>.  
L'enfant **est allé** à la porte **à pas chancelant**<sup>45</sup>).
4. They **sauntered** along the road.  
\* Ils **sauntered** le long de la route<sup>46</sup>.  
• saunter: to walk about in an idle or leisurely manner: **STROLL**<sup>47</sup>  
Ils **marchaient** le long de la route **d'un pas délassant**<sup>48</sup>).
5. They **moseyed** down the street yesterday evening.  
\* Ils **moseyed** en bas de la rue hier soir<sup>49</sup>.  
• mosey: **1:** to hurry away **2:** to move in a leisurely or aimless manner: **SAUNTER**<sup>50</sup>  
Hier soir ils **longeaient** la rue **en se promenent**<sup>51</sup>).

<sup>35</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>] Ibidem.

<sup>36</sup> Por. [URL: <http://www.systranbox.com/systran/box/>] Ibidem.

<sup>37</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net/>] scuttle – pędzić za kimś. *Popędziła za dzieckiem* (ang.).

<sup>38</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net/>] canter – pocwałować, biec cwałem. *Koń cwałem przebiegł przez wieś* (ang.). Internetowy tłumacz podał błędnie zastosowany przymimek *à* zamiast przyminka *au*.

<sup>39</sup> Por. [URL: <http://translation.paralink.com/>] jaywalk – nieuważnie przechodzić przez jezdnię. *Nie bacząc na ruch uliczny bezmyślnie przeszedł przez jezdnię* (ang.).

<sup>40</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>] blench – wzdrgnąć się. *Wzdrgnęli się z radości* (ang.). Czasownik został użyty poprawnie, ale przymimek *avec* jest błędny. Rolą nauczyciela jest więc wyczerpanie ucznia na kontrolę tłumaczeń komputerowych także pod względem innych elementów zdania.

<sup>41</sup> Tłumaczenie z języka angielskiego na język francuski (M. S.-L.) – *Podskoczyli z radości*.

<sup>42</sup> Por. Błędne tłumaczenie na język francuski, dokonane przez internetowy program komputerowy, w artykule jest oznaczone gwiazdką. Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>] *Hasali (brykali) cały dzień*. (ang.).

<sup>43</sup> Por. [URL: <http://www.systranbox.com/systran/box/>] gambol – brykać, hasać. *Hasali cały dzień* (ang.).

<sup>44</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net/>] Czasownik ruchu w zdaniu w języku francuskim jest formą czasownika w języku angielskim, zatem tłumaczenie zawiera wyraz należący do innego języka naturalnego. *toddle* – podreptać niepewnym krokiem: *Dziecko podreptało do drzwi niepewnym krokiem* (ang.).

<sup>45</sup> Tłumaczenie zdania angielskiego na język francuski (M. S.-L.). W tym zdaniu podstawowy czasownik ruchu *aller* występuje z członem towarzyszącym *à pas chancelant*.

<sup>46</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net/>] saunter – przechadzać się. *Przechadzali się ulicą zrelaksowanym krokiem* (ang.).

<sup>47</sup> Por. [URL: <http://www.merriamwebster.com/>]. Definicja znaczenia czasownika *saunter* z leksykonu internetowego.

<sup>48</sup> Tłumaczenie zdania angielskiego na języki francuski i polski (M. S.-L.): *Przechadzali się drogą zrelaksowanym krokiem*. Czasownik ruchu *marcher* posiada człon towarzyszący *d'un pas délassant*.

<sup>49</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net/>] mosey – przejść, przechadzać się, spacerować. *Wczoraj wieczorem przeszli się ulicą*. (ang.). W znaczeniu **2** czasownik *mosey* jest synonimem czasownika *saunter*.

<sup>50</sup> Por. [URL: <http://www.merriamwebster.com/>] Ibidem.

<sup>51</sup> Tłumaczenie zdania angielskiego na języki francuski i polski (M. S.-L.). *Wczoraj wieczorem przechadzali się ulicą spacerowym krokiem*.

6. Last weekend she **traipsed** round the shops.  
\*Le week-end passé elle **traipsed** autour des magasins<sup>52</sup>.  
Le week-end passé elle **traînait** par les magasins<sup>53</sup>.
7. He **tobogganed** down the hill a while ago.  
\*Il **tobogganed** en bas de la colline il y a un moment<sup>54</sup>.  
Il y a un instant il **a fait une descente en luge**<sup>55</sup>.
8. She **bounded** into the kitchen.  
Elle **a bondi** dans la cuisine<sup>56</sup>.
9. They **leaped** over the puddle.  
Ils **ont bondi** sur la flaque<sup>57</sup>.
10. She **sprang** at her favourite teddy.  
Elle **a bondi** à son teddy préféré<sup>58</sup>.
11. She **bounced** out of the room.  
Elle **a rebondi** de la pièce<sup>59</sup>.
12. She **hobbled** out of the room.  
Elle **a boitillé** hors de la salle<sup>60</sup>.
13. She **limped** along the street.  
Elle **a boité** le long de la rue<sup>61</sup>.
14. People **streamed** into the lecture hall.  
\*Les gens **ont coulé** dans le hall de conférence<sup>62</sup>.
15. Crowds of tourists **flowed** across the square all day long.  
\*Les foules des touristes **ont coulé** à travers la place toute la journée<sup>63</sup>.
16. He **rambled** through the countryside.  
Il **s'est promené** par la campagne<sup>64</sup>.
17. He **loped** in the room.  
Il **a sautillé** dans la chambre<sup>65</sup>.
18. The cat **hopped** off the wall.  
Le chat **a sautillé** du mur<sup>66</sup>.



## Podsumowanie

W powyższym przykładzie osiemnastu czasownikom ruchu w języku angielskim – w zdaniach tłumaczonych przez internetowy program – odpowiada osiem czasowników ruchu w języku francuskim. Tłumaczenia nauczycielki języka francuskiego znajdują czasownik z *członem towarzyszącym* dla trzech czasowników ruchu w zdaniach w języku angielskim, które zostały niewłaściwie przetłumaczone przez program internetowy. Są to przykłady: 3., 4., oraz 7. W zdaniu 7. trzon czasownika nie jest czasownikiem ruchu. Natomiast dwa zdania spośród pięciu, które nie zostały poprawnie przełożone na język francuski przez urządzenie techniczne, w tłumaczeniu nauczycielki języka francuskiego otrzymują odpowiadający czasownikowi ruchu w języku angielskim czasownik kodujący *charakterystykę ruchu* w języku francuskim. Są to czasowniki w zdaniach 5. i 6.

Wyrażanie ruchu, jego *charakterystyki* i kierunku jest niewątpliwie zjawiskiem ciekawym, a nawet intrygującym. Gdy wprowadzamy na lekcjach czasowniki oznaczające ruch, najczęściej kontekst leksykalny wymusza przedstawianie ich w grupie. Nie każda jednak próba usystematyzowania ich jest oczywista dla uczących się.

Aby przybliżyć im specyfikę czasowników francuskich, można powołać się na źródło współczesne, łatwo dostępne i atrakcyjne, jakim jest Internet. Umieszczając czasownik ruchu w sytuacji naturalnej, komentarzu do znanych, aktualnych lub powszechnie zajmujących kontekstów internetowych, uczeń przenosi poznaną czynność na

<sup>52</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *traipse* – włożyć się. *W zeszły weekend włożyła się po sklepacz* (ang.).

<sup>53</sup> Tłumaczenie zdania angielskiego na języki francuski i polski (M. S.-L.). *W ostatni weekend włożyła się po sklepacz*. Czasownik ruchu w języku angielskim *traipse* znajduje tutaj odpowiadający sobie czasownik kodujący trzonem głównym *charakterystykę* ruchu w języku francuskim *traîner*.

<sup>54</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *toboggan* – zjechać, -żdzać na sankach. *Niedawno zjechał z góry na sankach* (ang.).

<sup>55</sup> Tłumaczenie zdania angielskiego na języki francuski i polski (M. S.-L.). *Niedawno zjechał z góry na sankach*. Czasownik *faire* występuje tutaj z *członem towarzyszącym* *une descente en luge*.

<sup>56</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>], *bound* – poruszać się lekko, energicznie. *Wpadła do kuchni* (ang.).

<sup>57</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>], *leap over sth* – przeskoczyć (przez) coś. *Przeskoczyli przez kałużę* (ang.).

<sup>58</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>], *spring at sb* – rzucić się na kogoś. *Rzuciła się na ulubionego misia* (ang.).

<sup>59</sup> Por. [URL: <http://www.translation.paralink.com/>], *bounce out of* – wypaść z. *(Energicznie) wypadła z pokoju* (ang.).

<sup>60</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *hobble* – kułykać, utykać. *Wyszła z pokoju utykając* (ang.).

<sup>61</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>], *limp* – kuleć, utykać. *Szła ulicą utykając* (ang.).

<sup>62</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>], *stream into* – wlewać się do środka. *Do sali wykładowej wlewali się ludzie* (ang.). Wybrany przez tłumacza internetowego czasownik *couler* nie znajduje zastosowania w stosunku do ludzi. Por. *Ibidem*.

<sup>63</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>], *flow across something* – płynnie sunąć po czymś. *Tłumy turystów cały dzień przepływały przez plac* (ang.).

<sup>64</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *ramble* – wędrować. *Wędrował po wiejskiej okolicy* (ang.).

<sup>65</sup> Por. [URL: <http://www.systranet.com/systran/net>] *lope* – sadzić susy. *Wielkimi susami wpadł do pokoju* (ang.).

<sup>66</sup> Por. [URL: <http://translation.paralink.com/>] *hop off a wall* – zeskoczyć z muru. *Kot zeskoczył z muru* (ang.).

inne sfery życia, utrwała czasownik w konfrontacji z praktyką życia codziennego. Tak więc materiał realizowany z podręcznikiem znajduje odniesienie w sytuacji realnej, w ulubionej dziedzinie albo w komentarzu aktualnych wydarzeń.

Uzupełnieniem utrwalania czasowników ruchu jest konfrontacja ich z odpowiednikami w innych językach obcych, obok oczywiście języka pierwszego. Uczący się języka francuskiego mają już na ogół doświadczenie w przyswajaniu innych języków obcych, z ewidentną dominacją języka angielskiego

Porównując nie tylko brzmienie, ale i budowę czasownika, utrwalają różnorodność możliwości wyrażania ruchu. W języku francuskim często komentowane i intrygujące są czasowniki, w które jest wpisanych wiele elementów (*monter, descendre, entrer, sortir*)- opisują ruch, ale też od razu jego kierunek i określoną liczbę miejsc czy sytuacji, do których będzie można je odnieść: *monter* – ruch w górę: po schodach, windą, wsiadanie do pojazdu, więc tłumaczenie wchodzić, wejść nie wystarcza. *Entrer* – wchodzić do pomieszczenia itp. Dla cytowanych tu czasowników *monter* i *sortir* znajdziemy jeszcze inne znaczenia odbiegające od rozważanego aspektu ruchu.

Różnorodność kryteriów interpretacji czasowników ruchu skłania więc do poszukiwania jak najwłaściwszej i najtrafniejszej metody ich utrwalania.

Przykłady definicji znaczeń, synonimów i fragmentów kontekstu, jakie są prezentowane w artykule zostały zaczerpnięte z Internetu. Dostarczają one wciąż aktualizowanych ciągów definicji kontekstowych oraz stanowią treściowo

ciekawą lekturę dla uczniów na poziomie średnio zaawansowanym oraz zaawansowanym w języku angielskim i francuskim. W czasie, gdy płynna znajomość przynajmniej dwóch języków obcych jest niezbędna zarówno do samokształcenia, jak i do współfistnienia w środowisku zawodowym, należy motywować młodzież do samodzielnej eksploracji internetowych źródeł leksyki w poszukiwaniu wiedzy encyklopedycznej – kontekstu autentycznego. Za J. R. Taylorem można przytoczyć, że uczący się napotyka [...] *sięg wspólnej, skonwencjonalizowanej i, co niewykluczone, w pewnej mierze wyidealizowanej wiedzy, która wyrasta z systemu przekonań i praktyk kulturowych*<sup>67)</sup>.

## Bibliografia

- Chłopek, D. (w druku), „Metaforyczne znaczenie czasowników ruchu w rozumieniu tekstu”, *Świat Słowian, Bielsko-Biała* Wyd. ATH.
- Levinson, S. C. (2003), *Space in Language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity*, Cambridge: CUP.
- Slobin, D. I. (2003), „Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity”, w: *Language mind: advances in the study of language and thought. A Bradford book*. red. D. Gentner i S. Goldin-Meadow, Massachusetts Institute of Technology.
- Talmy, L. (2005), „Written Interview on my Work” conducted by Iraide Ibarretxe: Part 1., w: John Benjamins, *Annual Review of Cognitive Linguistics*, vol. 3, s. 325-347.
- Talmy, L. (2003), *Toward a Cognitive Semantics. Volume I. Concept Structuring Systems*, Massachusetts Institute of Technology.
- Taylor, J. R. (2001), *Kategoryzacja w języku*, przekład: A. Skucińska. Kraków: Universitas.
- PWN-Oxford Wielki słownik angielsko-polski* (2002), Warszawa: PWN.

(marzec 2006)

<sup>67)</sup> J. R. Taylor (2001), *Kategoryzacja w języku*. Przekład: A. Skucińska. Kraków: Universitas, s. 122.

## Zapraszamy

do lektury naszego czasopisma. Prenumeratę przyjmujemy właściwie przez cały rok. Terminy wpłat podajemy zawsze na II stronie okładki. W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

Nauczanie wczesnoszkolne; Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych;

Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych; Nauczanie dwujęzyczne;

My w Europie; Jak uczy my i jak chcemy uczyć; O ocenianiu,

niektóre numery z ostatnich lat i numery bieżące. Do wielu artykułów warto wracać, wiele materiałów i pomysłów można wykorzystać na swoich lekcjach.

**Zapraszamy do lektury.**

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wioletta Piegik<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne



### Wstęp

Glottodydaktyka jest dyscypliną nauki stosunkowo młodą. Można powiedzieć, że powstała właściwie dopiero w połowie ubiegłego stulecia. Jej początki były związane z zapotrzebowaniem społecznym na języki obce oraz z naciskiem administracji dydaktycznej oczekującej od osób odpowiedzialnych za nauczanie natychmiastowych odpowiedzi na pytania o efektywne nauczanie/uczenie się języków obcych. Nową naukę zepchnięto więc już od początków jej istnienia na płaszczyznę wąsko pojętego praktycyzmu i utylitaryzmu. Domagano się od glottodydaktyki konkretnych oraz praktycznych rozwiązań, tj. metod i technik pozwalających na szybkie oraz skuteczne przyswojenie języka obcego. Odwrócono zatem racjonalny porządek nauki oparty na zasadzie od teorii do praktyki i skupiono się na kierunku odwrotnym: ustalano metody bez uprzedniego rozpoznania teoretycznego. Wiadomo jednak, że aby właściwie działać, trzeba najpierw poznać mechanizmy owego działania, a także otoczenie, w którym owo działanie ma być wykonane (Grucza, 1978:8).

Wydaje się prawdopodobne, że brak działania w kolejności, jaka wynika z racjonalnego porządku obowiązującego w nauce, przyczynił się do powstania szeregu „zaburzeń” i spowodował wiele trudności, z którymi glottodydaktyka

boryka się niemal od początku swego ukonstytuowania. Nie myślę tu o zagadnieniach, na które nie sposób udzielić jednoznacznej odpowiedzi i problemach wynikających już niejako od źródeł, lecz o rzetelnych oraz solidnych podstawach naukowych ułatwiających poznanie fragmentu rzeczywistości, którą dana dziedzina wiedzy bada i opisuje za pomocą swych twierdzeń.

Współczesna glottodydaktyka rozwija się intensywnie i wielokierunkowo. Baza naukowa staje się coraz bogatsza a praktyczne efekty działań dydaktycznych przynoszą widoczne wyniki. Nie oznacza to jednak, że nauka rozwiązuje wszystkie problemy. W dydaktyce języków obcych jest wciąż wiele wątpliwości. Na niektóre pytania nie ma odpowiedzi, inne pozostają bez satysfakcjonujących wyjaśnień. Są też i takie zagadnienia, na które udzielane odpowiedzi są bardzo rozbieżne lub też takie, które ciągle powracają.

Jednym z zagadnień, które jest aktualne oraz ważne niemalże od początku istnienia nauki, jest miejsce i rola gramatyki w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Rozstrzygnięcie tej kwestii i ustosunkowanie się do niej stanowi nie lada problem. Co prawda badacze przedstawiali w dalszej i bliższej przeszłości liczne tezy na ten temat oraz prezentowali wyniki badań empirycznych, lecz rozbieżność uzyskanych wyników oraz niespójność udzielanych odpowiedzi sprawia, że cały czas problem istnieje. Pojawiające się

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

pytania mają charakter praktyczny, choć także niektóre z nich odnoszą się do teorii nauczania. Wątpliwości dotyczą sposobu przekazywania wiedzy o języku, zawartej w regułach tego języka i tekstach, pełniących funkcję obiektów demonstracyjnych zasady języka, właściwej liczbie opisu systemu językowego, sposobu rozumienia samej gramatyki i wynikających z przyjętego rozumienia implikacji glottodydaktycznych, czasem także – sposobu oceniania znajomości reguł budowania poprawnych zdań. Pytań jest wiele. Krótko mówiąc – gramatyka jest wciąż aktualna.

Dorobek teoretyczny glottodydaktyki pomimo znacznego postępu ostatnich lat nie zapewnia praktykom właściwego oparcia. Nauczający kierują się często, jak wynika z obserwacji, doświadczeniem, intuicją, motywacjami uczących się i innymi jeszcze czynnikami. Praktyka taka sprawia, że gramatyka raz stanowi istotne centrum organizacyjne nabywanego języka, rodzaj mózgu, który gwarantuje logikę i przeciwdziała chaosowi. Innym razem gramatykę odsuwa się na plan dalszy. Jej znaczenie dla procesu komunikowania się zostaje zredukowane do niezbędnego minimum. Nie objaśnia się reguł języka ani nie dochodzi do nich na drodze kognitywnej refleksji. Niezadowolone osób zajmujących się naukowymi podstawami procesu opanowania języka obcego oraz osób zaangażowanych czynnie w praktyczne rozwiązywanie konkretnych zagadnień dydaktycznych jest uzasadnione. Stąd też i przekonanie o wadze oraz potrzebie refleksji teoretycznej na temat roli oraz znaczenia gramatyki w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Poruszenie tej kwestii wydaje się szczególnie ważne dziś, kiedy faza komunikacyjna odchodzi a jej miejsce zajmuje nowa epoka, którą bez wątplenia należy traktować jako ważny przełom w dydaktyce języków obcych (por. Pfeiffer, 2001:77). Sytuacja ta pociąga za sobą istotne konsekwencje natury lingwistycznej i dydaktycznej. Zmieniająca się rzeczywistość glottodydaktyczna wymaga w związku z tym pewnego przewartościowania. Wszak w procesie akwizycji języka obcego chodzi już nie tylko o skuteczność komunikacji, czyli porozumienie między rozmówcami, lecz także o interkulturowość mającą niebagatelne

znaczenie dla sukcesu komunikacyjnego oraz oczywiście o poprawność języka.

Proponowana poniżej analiza i konfrontacja ważnych teorii nauczania i uczenia się języka obcego ma za zadanie wyłonić właściwy, tj. prawdziwy status gramatyki w procesie glottodydaktycznym. Przedmiot zainteresowania pracy stanowi refleksja odnosząca się do gramatyki jako konstruktu intelektualnego, reprezentującego fizyczną rzeczywistość języka, której złożoność powoduje niepokój tak na płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej. Prezentacja i analiza historycznego toku rozwoju metodologii ze względu na podejście do gramatyki nauczanego języka obcego stawia sobie za cel wyłonienie niektórych trwalszych i ważnych poglądów na rolę kompetencji gramatycznych. Próba zebrania różnorodnych stanowisk łączy się z przekonaniem, że wszystkie metody wypracowały coś niezwykle ważnego, co należałoby zebrać w jednej pracy, aby poszerzyć wyobrażenie o tym, czym jest gramatyka i jaka jest/powinna być jej rola oraz znaczenie dla komunikowania się. Zakładam, że każde z przedstawionych poniżej podejść stanowi ważną część całości zagadnienia oraz że całość posłuży twórczemu myśleniu rozwijającemu współczesną myśl glottodydaktyczną.

Zanim jednak przejdę do omówienia poszczególnych poglądów glottodydaktycznych dotyczących nauczania/uczenia się gramatyki, uważam za niezbędne przypomnienie, iż pojęcie *gramatyka* ma bardzo szeroki zakres znaczeniowy. Właściwe rozumienie terminu gramatyka jest istotne dla czynionych rozważań i wymaga, jak sądzę, przypomnienia.



## Pojęcie gramatyka

W glottodydaktyce pojęcie gramatyka posiada wiele znaczeń. W celu uniknięcia pomyłek, uważam za stosowne przypomnienie następującego uszczegółowienia<sup>2)</sup>:

- ▶ gramatyka wewnętrzna (gramatyka I), czyli kompetencja językowa wykształconych i rodzimych użytkowników danego języka obcego,
- ▶ gramatyka zewnętrzna zwana także lingwi-

<sup>2)</sup> Por. Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.



styczną (gramatyka II), czyli model lub też zbiór reguł i zasad służących budowaniu poprawnych wypowiedzi w danym języku obcym,

- ▶ gramatyka wewnętrzna uczącego się (gramatyka A), czyli kompetencja językowa, którą nauczający starają się wykształcić u uczących się w ramach danego kursu, programu, podręcznika,
- ▶ gramatyka funkcjonalna zwana także gramatyką pedagogiczną (gramatyka B), czyli wybór niektórych reguł i zasad z gramatyki II dokonany przez autorów programów nauczania, nauczających i językoznawców.

Jak można zauważyć gramatyka I i gramatyka II pełnią funkcję układów odniesienia. Osiągnięcie przez uczącego się kompetencji językowej rodzimego użytkownika (gramatyka I) jest celem bardzo odległym i z reguły na zajęciach z języka obcego nie osiąga się tej kompetencji, co nie oznacza, że nauczający nie podejmują działań służących kształtowaniu tej kompetencji u swoich podopiecznych. Gramatyka I i gramatyka II to ważne punkty odniesienia w procesie przyswajania języka obcego, zaś w nauczaniu na poziomach zaawansowanych, zwłaszcza w niektórych przypadkach, istotne cele nauki. Z kolei zaś gramatyka A i gramatyka B to elementy wchodzące w skład układu glottodydaktycznego *sensu stricto*, będące na usługach gramatyki wewnętrznej i gramatyki zewnętrznej, tj. gramatyk spoza układu. Glottodydaktykę interesują wszystkie rzecz jasna wymienione znaczenia pojęcia „gramatyka” oraz ich wzajemne relacje, które stanowią ważny czynnik pozwalający spojrzeć na proces nabywania języka obcego w sposób holistyczny, czyli uwzględniający nie tylko rzeczywistość językową obecną w układzie glottodydaktycznym, lecz także rzeczywistość, która istnieje poza procesem nauczania/uczenia się.

H. Komorowska zauważa, że żadna z koncepcji nauczania języka obcego nie zrezygnowała z osiągnięcia celu nauczania, jaki wytycza gramatyka A (por. Komorowska, 1980:17). Badaczka pisze, iż różne były sposoby dochodzenia do gramatyki wewnętrznej, tj. sposoby te zróżnicowały się w zależności od przyjętych postulatów, lecz nigdy w historii glottodydaktyki nie zanegowano znaczenia kompetencji językowej wypowiedzi uczącego się w zakresie poprawności. Kwestie

sporne dotyczyły oceny wartości komentarzy gramatycznych, czyli tego wszystkiego co mieści się w gramatyce B.

Spróbujmy teraz pokrótce scharakteryzować najistotniejsze teorie i oparte na nich metody nauczania, zwłaszcza z punktu widzenia stosunku do gramatyki A oraz gramatyki B.



## Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa należy do najstarszych koncepcji nauczania języka obcego. Rozwinięta została w XIX wieku w celu nauczania języków nowożytnych. Większość zasad obowiązujących w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej pochodzi z dydaktyki łaciny i greki. Główny cel nauczania polega na usprawnieniu myślenia i uwrażliwieniu uczącego się na literaturę oraz kulturę kraju nauczanego języka. Umiejętność komunikowania się nie jest w omawianej metodzie najważniejsza. Nauczanie/uczenie się stanowi przede wszystkim proces poznawczy ukierunkowany na logiczne myślenie sytuujące się w ośrodkach korowych mózgu. Położenie nacisku na cechy nauczania centralnego i niefunkcjonalnego determinuje w sposób jednoznaczny stosunek metody do gramatyki. Gramatyka pedagogiczna, zwana także gramatyką B zajmuje w nauczaniu opartym na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej niezwykle istotne miejsce. Dzięki gramatyce B uczący się przeprowadza logiczne i gramatyczne rozbiory zdań, kształtuje swoje myślenie i rozumienie. Wszystko to odbywa się także dzięki szerokiemu repertuarowi środków i reguł językowych (nauczanie nomotetyczne). Gramatyka rozumiana jako środek staje się celem nauczania. H. Komorowska zaznacza także, że gramatykę B traktuje się jako warunek konieczny i wystarczający do umożliwienia uczącemu się budowania zdań w języku obcym. Sprawność posługiwania się wzorami zdaniowymi jest naturalną konsekwencją procesów myślowych uczącego się, które to w wyniku świadomego zrozumienia nabierają z biegiem czasu charakteru automatycznego.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej odnoszącej się do kognitywnej koncepcji nauki

stosuje się zestawienia z językiem ojczystym służące lepszemu zrozumieniu zasad budowania struktur w języku nabywanym. Metoda ta nosi cechy nauczania nomotetycznego, wprowadzającego elementy wiedzy o języku. Drogą prowadzącą do opanowania gramatyki B jest dedukcja: zakłada się, że najlepiej przedstawić uczącemu się reguły języka wraz z odpowiednimi przykładami, by ten następnie zrozumiał je i opanował. Wprowadzenie materiału gramatycznego jest oparte na gradacji wynikającej z przyjętego w językoznawstwie opisu danego języka obcego.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa stawia sobie za cel opanowanie przez uczącego się w ramach kursu podstawowego całej gramatyki B, natomiast na poziomach zaawansowanych – wykorzystanie wiedzy gramatycznej przez użycie jej w ćwiczeniach tłumaczeniowych wybranych tekstów literackich odwołujących się w znacznej mierze do sfery emocjonalnej nabywającej język jednostki. W przypadku omawianej koncepcji nauczania języka obcego gramatyka wewnętrzna, czyli gramatyka A ma charakter kompetencji biernej i jest nierozdzielnie związana z gramatyką wewnętrzną (gramatyka I) uczącego się. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że gramatyka A istnieje tylko ze względu na gramatykę I, zaś gramatyka B stanowi ogniwo pośredniczące. Dla uczącego się języka obcego metodą gramatyczno-tłumaczeniową gramatyka jest osią organizującą logikę wypowiedzi, źródłem sensu dla samodzielnych jednostek leksykalnych, które na kursie podstawowym były opanowywane często bez kontekstu, tj. tylko z ojczystymi ekwiwalentami. W koncepcji gramatyczno-tłumaczeniowej gramatyka jest logosem.



## Metoda naturalna

Metoda naturalna powstała jako opozycja do powszechnie stosowanej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Głównym postulatem metody naturalnej był nacisk na język mówiony. Nauczanie zakładało „bezpośredni” kontakt z językiem nabywanym, tj. kontakt bez użycia języka ojczystego i odwoływania się *explicit* do reguł gramatycznych. Wszelkie próby konfrontacji języka ojczystego i obcego uznawano

za szkodliwe i opóźniające proces nabywania tego drugiego.

Z takiego podejścia do języka wynika nauczanie o cechach funkcjonalnych, tj. przebiegające poniżej progu refleksji. Kognitywna refleksja według twórców metody naturalnej hamuje w sposób istotny proces komunikowania się. Zgodnie z przyjętymi postulatami nauczanie jest pozbawione cech nauczania nomotetycznego i charakteryzujące się tym, że w procesie nauczania nie ma komentarzy gramatycznych. Jak łatwo zauważyć, taki sposób podejścia do języka wyklucza z toku nauczania gramatykę B. Wypowiedzi uczących się mają być co prawda poprawne, lecz poprawność tę uczący się wypracowują w znacznej mierze samodzielnie przez internalizację reguł języka. Zadaniem nabywających język obcy jest wypracowanie systemu odniesienia obejmującego formy języka nabywanego względem języka ojczystego. Gramatyki naucza się w sposób indukcyjny, tj. uczniowie sami wyprowadzają wnioski ogólne na podstawie określonej liczby przykładów. Często w ujęciu naturalnym dzieli się tekst mówiony na większe całości, a nie na poszczególne elementy. Uczący się wyodrębnia zatem większe całości i łączy za pomocą procesów wyobraźniowych pojedyncze elementy w większe grupy stanowiące odpowiedniki grup syntaktycznych, a nie poszczególnych wyrazów (por. Komorowska, 182:23).

Jeżeli nauczający jest natywnym użytkownikiem (w metodzie audiolingwalnej zaleca się zatrudnianie rodzimych użytkowników języka), to nabywająca język jednostka niejako w sposób zbliżony do naturalnego i bezpośredniego przyswaja gramatykę wewnętrzną swojego nauczyciela. Można stwierdzić, że gramatyka nauczającego (gramatyka I) kształtuje bezpośrednio kompetencje gramatyczne uczącego się, czyli gramatykę A. Nauka języka skupia się zasadniczo na kształceniu sprawności słuchania, później mówienia. Gramatyka w ujęciu metody naturalnej, mimo iż świadomie odrzucana, pełni ważną funkcję w procesie predydaktycznym. Gramatyka II pozwala na porządkowanie materiału nauczania, głównie według zasady gradacji trudności, tj. od łatwych reguł języka przez trudniejsze do skomplikowanych i złożonych form. Dzięki opanowanym formom gramatycznym jednostka za pomocą języka przekazuje informacje, lecz także, co pod-

kreślają teoretycy omawianej metody, wyraża emocje. Gramatyka jest niewidzialnym aczkolwiek zinterioryzowanym konstruktem umożliwiającym realizację intencji komunikacyjnych.



## Metoda audiolingwalna

Na powstanie metody audiolingwalnej wielki wpływ miało językoznawstwo strukturalne oraz zdobyte psychologii behawiorystycznej. Główne postulaty audiolingwizmu skupiają się wokół koncepcji języka rozumianego jako system powtarzających się w tekstach struktur zwanych także modelami oraz wokół mowy będącej przejawem zachowań werbalnych, których podstawę stanowią nawyki. Proces kształtowania się nawyków polega na wielokrotnym i mechanicznym powtarzaniu określonych działań werbalnych odtwarzających z pamięci gotowe wzory reakcji (imitacja, repetycja) oraz na substytucji opartej na analogii.

W konsekwencji celem nauki języka obcego jest nawykowe opanowanie jednostek języka oraz kształtowanie zdolności komunikowania się. Proces dydaktyczny wyklucza posługiwanie się językiem ojczystym jako płaszczyzną odniesienia i refleksji, stosowanie objaśnień, porównań i komentarzy gramatycznych. Priorytetem w nauce jest język mówiony, w tym język codziennej komunikacji oraz opanowanie wszystkich czterech sprawności językowych w następującej kolejności: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem i pisanie.

Metoda audiolingwalna nosi cechy nauczania funkcjonalnego, niecentralnego, dywergentnego (rozbitego na poszczególne sprawności językowe) oraz syntetycznego. Punktem wyjścia w procesie dydaktycznym jest cała struktura, a nie jej poszczególne elementy.

Posługiwanie się językiem stanowi zachowanie całkowicie automatyczne i oparte na systemie nawyków znajdującym się w podświadomości. Proces kształtowania nawyków traktuje się w audiolingwizmie jako związek między bodźcem a reakcją, aż do momentu całkowitej automatyzacji.

Przyswajanie struktur syntaktycznych, czyli gramatyki B zawartych we wzorach (modelach)

ujmowano w sposób funkcjonalno-syntetyczny i przedstawiano uczącemu się w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Gramatyka w audiolingwizmie stanowi przede wszystkim środek do realizacji zasadniczego celu, czyli kształtowania umiejętności porozumiewania się w danym języku obcym. Reguły języka nie są *explicite* przedmiotem zajęć. Reguły języka są ujęte we wzorach (*patterns*), wielokrotnie powtarzane (*drills*) i ostatecznie zautomatyzowane (*habits*). Gramatyka umożliwia twórcom programów nauczania właściwe rozplanowanie materiału językowego według klasycznej progresji: od łatwych do trudnych struktur gramatycznych.

W koncepcji audiolingwalnej, podobnie jak w koncepcji nauczania bezpośredniego, gramatyka B właściwie nie istnieje. Podręczniki do nauki języka obcego nie wyodrębniają części gramatycznej. Kompetencje gramatyczne uczących się języka obcego (gramatyka A) są kształtowane na bazie tekstów ukazujących reguły języka bez prób omawiania tych reguł. Krótko mówiąc, gramatyka języka docelowego organizuje wypowiedź lecz jednocześnie ukrywa się za tą wypowiedzią.



## Metoda kognitywna

Istotnym podejściem wyrosłym na gruncie teorii generatywno-transformacyjnej N. Chomsky'ego i poglądów psychologii post-behawiorystycznej jest kognitywizm. Nowa konkurencyjna dla audiolingwizmu teoria wprowadza szereg zmian o doniosłym znaczeniu dla glottodydaktyki. Wiele twierdzeń kognitywizmu wynika bezpośrednio z zaprzeczenia audiolingwizmu, inne powstają niezależnie z prowadzonych badań nad przyswajaniem języka.

W ujęciu kognitywnym język definiuje się jako nieskończony zbiór zdań poprawnych, zbudowanych ze skończonego zbioru reguł ich łączenia (por. Komorowska, 1982). Język stanowi system reguł. Systemy języka tworzą kompetencję językową, której osiągnięcia zapewnia umiejętność posługiwania się językiem. Nauka w modelu kognitywnym to przybliżanie się do kompetencji językowych natywnego użytkownika (gramatyka I) przez kolejne etapy, czyli tzw. aproksymacje.

Przechodzenie uczącego się po drodze niedoskonałych, lecz własnych systemów gramatycznych  $a_1, a_2, a_3, \dots$  aż do właściwego systemu gramatyki A, sytuującego się blisko gramatyki I, stanowi istotny cel podejścia kognitywnego.

Do ważnych zmian należy także sposób podejścia do gramatyki, która służy poprawnej komunikacji i rozbudza świadome myślenie. Kognitywiści uznają, że proces dydaktyczny zachodzi tylko wtedy, gdy jest zaangażowana świadomość jednostki poznającej język. Działania językowe są w znaczącym stopniu rodzajem twórczości, a nie odtwarzaniem z pamięci gotowych reguł. Kognitywna jednostka sama lub wraz z nauczającym lub też innymi uczącymi się dochodzi na drodze indukcji do zasad użycia języka, czasem dostarcza się jej gotowych reguł, lecz wtedy także jej mózg świadomie i refleksyjnie przyswaja te reguły.

Kognitywizm łączy się bez wątpienia z nauczaniem funkcjonalnym, gdyż ostatecznym celem procesu glottodydaktycznego jest umiejętność komunikowania się, związana z nauczaniem centralnym, zachodzącym w ośrodkach korowych, częściowo nomotetycznym charakteryzującym się obecnością w procesie nauczania/uczenia się wiedzy o języku oraz nauczaniem o cechach idiograficznych, prezentującym uczącemu się szeroki repertuar struktur zdaniowych przeznaczonych do wykorzystania w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Z analizy elementów konstytuujących wypowiedzenie wynika także nauczanie o cechach analitycznych, kładące nacisk na samodzielne budowanie wypowiedzi przez wiązanie elementów w większe całości. W kognitywiźmie oddziaływanie do sfery poznawczej wymuszają na uczącym się myślenie o cechach dedukcyjno-indukcyjnych oraz zdolność konfrontacji języka ojczystego i języka docelowego. Gramatyka wyzwala myślenie językowe i organizuje wypowiedź.



## Metoda komunikacyjna

Podejście komunikacyjne swoje podstawowe założenia opiera na postulatach pragmaty lingwistyki i takich pojęciach, jak: akt komunikacyjny, intencja komunikacyjna, funkcje i inne.

W myśl głównej tezy język jest instrumentem komunikowania się i narzędziem interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania na siebie jednostek. Teoretycy uznają, że wiedza językowa, czyli znajomość struktur, słownictwa, dźwięków jest ważna, ale nie zapewnia swobody ich użycia w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Priorytetowy jest zatem rozwój umiejętności językowych i praktyczne ich wykorzystanie w różnorodnych sytuacjach i działaniach komunikacyjnych. Nacisk kładzie się na umiejętność modyfikacji wiedzy językowej i umiejętność dostosowania jej do kontekstu. Dlatego też metodę komunikacyjną cechuje funkcjonalizm, nosi ona cechy nauczania dywergentnego, idiograficznego i syntetycznego. Stosunek podejścia komunikacyjnego do gramatyki opiera się na stwierdzeniu, iż znajomość gramatyki języka obcego nie jest głównym celem zajęć. Gramatyka służy komunikacji *par excellence*. Selekcja materiału gramatycznego odbywa się na podstawie kryteriów funkcji komunikacyjnych, a nie jak w innych podejściach na podstawie zasady trudności wskazanej przez lingwistyczny opis języka. W związku z powyższym złożone i przez to z tradycyjnego punktu widzenia trudniejsze struktury gramatyczne mogą pojawić się przed łatwiejszymi. W. Pfeiffer pisze, iż w metodzie komunikacyjnej następuje zamiana priorytetów, jeśli chodzi o naukę gramatyki. Komunikacyjność wychodzi z założenia, że do efektywnego porozumiewania się w sytuacjach zbliżonych do życia codziennego nie ma potrzeby opanowania całej gramatyki B, aczkolwiek taka jest pożądana (por. Pfeiffer, 2001:77). W organizacji materiału językowego pensum gramatyczne stawia się na równi z intencjami komunikacyjnymi, rolami, tematami i tekstami. Istotnym zjawiskiem w nauczaniu opartym na metodzie komunikacyjnej jest rozwinięcie tzw. gramatyki zrozumienia, zwanej także gramatyką tekstu. Nowa gramatyka zastąpiła tradycyjną gramatykę B wraz z paradygmatami morfologicznymi i syntagmatycznymi kładąc nacisk na paradygmaty komunikacyjne. Oznacza to, że w zależności od funkcji tekstu, ważne jest selektywne wyszukiwanie danej informacji lub globalne zrozumienie. W komunikacyjności gramatyka B służy zrozumieniu, z którego wynika porozumienie, czyli komunikowanie

się. Pojawiające się błędy w wypowiedzeniach uczących się zostają lekceważone, o ile wypowiedź jest zrozumiała dla odbiorcy. Rola gramatyki B, zwłaszcza na początkowych i średnich poziomach zaawansowania zostaje zachwiana, tzn. dopuszcza się odstępstwa od wszelkich paradygmatów poza paradygmatem komunikacyjnym.



## Metoda eklektyczna

Współczesna metoda eklektyczna stanowi próbę kompilacji osiągnięć wypracowanych przez twórców metod pośrednich oraz metod bezpośrednich. Zakłada ona m.in., że recepcja i rozumienie języka obcego należy do kompetencji nadrzędnych pozwalających jednostce na budowanie własnego systemu językowego. Materiałami sprzyjającymi rozwijaniu recepcji są teksty zarówno pisane, jak i mówione. W eklektyzmie zaleca się, aby używane materiały były materiałami autentycznymi. Autentyczność odgrywa w omawianej metodzie istotne znaczenie – nauczający dostarcza bowiem uczącym się za pomocą tekstów naturalnego języka codziennej komunikacji oraz języka, za pomocą którego przekazuje uczącym się interesujące treści wzbudzające motywację do rozumienia i dalszego poszerzania wiedzy oraz umiejętności. Praca nad tekstem stanowi szereg złożonych czynności analitycznych, które zmierzają do zrozumienia określonych konstrukcji gramatycznych i jednostek leksykalnych o znaczeniu centralnym, tj. mających wpływ na zrozumienie informacji. Czynności, o których mowa opierają się na zasadzie: od ogółu do szczegółu, czyli od globalnego zrozumienia informacji do wiadomości pobocznych, towarzyszących przewodniej myśli (por. Piegzik, 2004:5).

Czynności analityczne wiążą się z potrzebami kognitywnego myślenia. Obejmują one refleksje nad strukturami językowymi, analizę zjawisk gramatycznych itp. Eklektyzm zakłada, że uczący się powinien w sposób świadomy zrozumieć mechanizm funkcjonowania danego systemu.

Tak więc w omawianej metodzie gramatyka pedagogiczna stoi nieco w cieniu gramatyki I,

czyli kompetencji gramatycznych autora tekstów. Autentyczność, o której mowa powyżej wyróżnia gramatykę I. Gramatyka B pełni w procesie glottodydaktycznym rolę pomocniczą, dotyczy głównie doboru tekstów. Z eklektycznego charakteru metody dość trudno wysunąć jednoznaczny wniosek o roli i miejscu gramatyki A. Zauważmy, iż z jednej strony w pozycji uprzywilejowanej staje się rozumienie, z drugiej natomiast „dotarcie” do konstrukcji językowych. Praktyka komunikacyjna versus teoria kognitywna. Tych dwóch aspektów nie udało się pogodzić jak dotąd ani eklektyzmo- wi ani pozostałym metodom, przynajmniej na płaszczyźnie praktyki.

Eklektyzm łączy i scala. Wydobywa z tradycji nauczania wszystko co optymalne, skuteczne i ważne. Jednak i tej koncepcji, głównie z powodu braku podstaw metodologicznych, nie udało się rozwiązać w sposób optymalny omawianej kwestii.

W nauczaniu opartym na metodzie eklektycznej odnajdujemy elementy charakterystyczne dla nauczania funkcjonalnego, centralnego, częściowo nomotetycznego, analitycznego i dywergentnego.



## Podsumowanie

Dokonując podsumowania osiągnięć glottodydaktyki w zakresie podejścia do gramatyki nabywanego języka, należy z całą pewnością stwierdzić, że twórcy poszczególnych koncepcji nauczania dostarczyli nauce różnorodnych sposobów osiągnięcia celu, jakim jest poprawne używanie języka obcego. Jak można zaobserwować na podstawie powyższej analizy, w historii metodologii dominowały przede wszystkim dwa skrajne stanowiska. Pierwsze polegało na negacji nauczania gramatyki jako świadomego procesu poznawczego (metoda naturalna, audiolingwalizm, komunikacyjność). Było to stanowisko odpowiadające tendencjom empirycznym, które traktują proces przyswajania języka według znanego powszechnie w psychologii schematu: bodziec-reakcja, S-R (empiryzm skrajny i ontologiczny) lub według schematu S-O-R, czyli bodziec, procesy zachodzące w umyśle, reakcja (empiryzm umiarkowany, czyli metodologiczny).

Omawiane stanowisko łączy się bezpośrednio z przyjętymi założeniami odnoszącymi się do rozumienia istoty języka obcego. Przedstawiciele tego podejścia traktują język jako system nawyków wyrabianych przez łączenie ich z określonymi bodźcami w procesie oddziaływania zewnętrznego. Podstawą drugiego stanowiska jest założenie, że język będący systemem reguł wymaga przede wszystkim udziału logicznego myślenia (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywizm, metoda eklektyczna). Jest to stanowisko bliskie tendencjom racjonalistycznym dopatrujące się w gramatyce istotnego narzędzia, pozwalającego na opanowanie języka.

Jak wiemy z praktyki żadne z proponowanych przez metodologię podejść nie zadowoliło nauczających oraz samych uczniów. Gramatyki było za mało, za dużo, pojawiała się zbyt wcześnie lub zbyt późno. Co zatem zrobić? Czy glottodydaktyka jest skazana na niepowodzenia wynikające z niemocy określenia swojego stanowiska względem gramatyki, tj. stanowiska, które zapewni rzetelny, poprawny, skuteczny i motywujący proces nabywania języka obcego? Sądzę, że nie. Najbardziej przekonujące argumenty badawcze przemawiają za tym, że posługiwanie się językiem obejmuje zarówno elementy nawykowe, jak i elementy twórcze. Język należy traktować zatem dwupłaszczyznowo. Jest on zbudowany przeciwieństwo z elementów niższego rzędu, czyli elementów kształconych drogą nawyku (np. składnia zdania, stałe związki międzywyrazowe itp.) oraz z elementów wyższego rzędu, czyli tych elementów, które wymagają twórczego myślenia, gdzie intelekt musi za każdym razem dokonać innego doboru do danej sytuacji komunikacyjnej (np. wybór właściwego czasu gramatycznego itp.). Dwupłaszczyznowość stanowi istotny klucz do wyznaczenia właściwej roli gramatyki w językowym procesie dydaktycznym.

Współczesna glottodydaktyka wraca do gramatyki. Jest to powrót do gramatyki jako niezbędnego konstruktów ułatwiającego nabywanie języka obcego. Przesunięcie akcentu z „czystej” komunikacji na poprawną komunikację stało się właściwie już faktem. W nowym nauczaniu gramatyka odzyskuje dawne miejsce i status. I. Janowska pisze, że gramatyka jest przede wszystkim narzędziem przyswajania języka i osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Na-

uczający naucza refleksyjnie, natomiast uczący się wykazuje znaczący stopień kontroli nad gramatycznymi środkami językowymi. Organizacja działań dydaktycznych obejmuje wyczulenie na problem, rozpoznanie zjawiska gramatycznego, weryfikowanie dokonanych osiągnięć i w końcu swobodne użycie formy (por. Janowska, 2004:41). Współcześni dydaktycy obszaru francuskojęzycznego – tacy jak na przykład Dufour czy Curtillon – domagają się równouprawnienia kompetencji językowej z komunikacyjną, często wskazując na poziom średnio zaawansowany jako na najważniejszy moment refleksji nad strukturą języka.

Tyle rozważań nad gramatyką, zainspirowanych literaturą przedmiotu oraz praktyką nauczania, z których chciałabym, aby wyniknęła dla każdego zainteresowanego omawianą kwestią refleksja doskonaląca proces nauczania/uczenia się. Praca nie proponuje gotowego rozwiązania wraz ze szczegółami, gdyż każdy nauczający powinien potrafić w oparciu o określone ramy szczegółowo odnieść się do procesu, który organizuje, języka, którego naucza oraz do samych uczących się. Myślę, że podejście integralne ma szansę okazać się odkrywcze i przyczynić się do ulepszenia współczesnego nauczania.

## Bibliografia:

- Courtillon J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.
- Dufour I. (2003), „Compétence linguistique ou communicative?”, w: *Le français dans le monde*, nr 328, s. 28.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa CODN.
- Fitouri El I. (2003), „Enseigner la grammaire aujourd’hui. Grammaire et didactique du français”, w: *Le français dans le monde*, nr 328, s. 25-27.
- Janowska I. (2002), „Gramatyka powraca...”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 28-34.
- Janowska I. (2004), „Refleksyjne nauczanie gramatyki” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 40-48.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa: WSIP.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wargos.
- Piegiż W. (2004), „Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 3-7.
- Woźniewicz W., (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa: PWN.

(styczeń 2006)

## O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego<sup>2)</sup>

Zastosowanie tekstów literackich dla potrzeb nauczania języka obcego jest dziedziną glottodydaktyki znaną w Polsce szerzej od połowy lat 90. ubiegłego wieku. Temat ten był niejednokrotnie podejmowany także na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole*. Dotychczasowe publikacje miały jednak charakter czysto poradnikowy i zawierały „recepty” czy też „przepisy” na przeprowadzenie lekcji z danym tekstem literackim. Nadszedł więc czas na przeprowadzenie ogólniejszej refleksji teoretycznej na temat pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego: jej funkcji, celów, doboru tekstów i metod. W kolejnych artykułach poświęconych dydaktyce literatury zajmę się tymi podstawowymi zagadnieniami.

Dydaktyka literatury jest jedną z dydaktyk przedmiotowych. Zajmuje się ona procesem kształcenia literackiego człowieka w warunkach szkolnych: celami tego procesu, jego sensem kulturowym i społecznym, treściami i metodami. Fundamentalnym założeniem dydaktyki literatury jest przekonanie, że:

- ▶ po pierwsze: kontakt człowieka z literaturą jest niezbędny zarówno z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia, gdyż umożliwia wszechstronny rozwój osobowości i partycypację jednostki w kulturze,
- ▶ po drugie: do kontaktu z literaturą niezbędne jest odpowiednie przygotowanie, stąd też wynika konieczność celowego kształcenia literackiego (Pasterniak, 1984:17-18).

W warunkach obcojęzycznych i obcokulturowych, czyli poza granicami kraju, w którym powstaje literatura danego narodu, kontakt z dziełem literackim w szkole ma miejsce na lekcji języka obcego lub na lekcji literatury na studiach neofilologicznych. Oba te obszary zastosowania dydaktyki literatury wykazują szereg podobieństw, ale i różnic, do których należą m. in. odmienne cele lekcji i odmienne kryteria doboru tekstów.

Przedmiotem niniejszych rozważań jest ten obszar dydaktyki literatury obcojęzycznej, który wchodzi w zakres glottodydaktyki i zajmuje się zastosowaniem tekstów literackich dla potrzeb nauczania języka obcego i obcej kultury. Najważniejsze pytania związane z tą tematyką to:

- ▶ Dlaczego potrzebna jest osobna dydaktyka tekstu literackiego?
- ▶ Jakie pożytki niesie ze sobą praca z tekstem literackim?
- ▶ Jakie cele przyświecają zastosowaniu tekstów literackich na lekcji języka obcego?
- ▶ W jaki sposób wybierać teksty literackie na lekcję języka obcego?
- ▶ Jakimi metodami pracować nad tekstem literackim?
- ▶ Jaki przebieg powinna mieć lekcja z tekstem literackim, aby odpowiadała w pełni procesowi czytania przekazu literackiego?

Tymi problemami zajmę się w niniejszym cyklu artykułów.



### **Dlaczego potrzebna jest osobna dydaktyka tekstu literackiego?**

Zanim odpowiem na to pytanie, warto uświadomić sobie specyfikę tekstu literackiego i przebieg procesu jego czytania. Teksty literackie różnią się od użytkowych pod względem:

- ▶ formy,
- ▶ języka,
- ▶ stosunku do pozatekstowej rzeczywistości oraz
- ▶ sposobu przekazu treści i intencji wypowiedzi.

Formę tekstu literackiego określamy jako gatunek literacki. Każdy łatwo rozpozna sonet, epos, baśń, bajkę jako gatunek literacki po zbio-

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą literatury i dydaktyki literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

<sup>2)</sup> Teorii i praktyce z tekstem literackim jest poświęcona książka E. Turkowskiej *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Informacje o książce: [www.nkjo.radom.pl/przedmioty/dydaktyka\\_literatury](http://www.nkjo.radom.pl/przedmioty/dydaktyka_literatury).

rze charakterystycznych cech budowy tekstu, tematyki, bohaterów i odróżni je od tekstów nieliterackich jak instrukcja obsługi, referat czy artykuł do gazety. Ważnym wyróżnikiem jest język, w przypadku literatury bogatszy znaczeniowo, stylistycznie, obrazowy i posiadający estetyczną jakość, której brak jest tekstom użytkowym. Tematyka tekstu literackiego najczęściej nie jest nazwana w tekście bezpośrednio, brak jest w nim kluczowych pojęć i słów, dzięki którym czytelnik może od razu zorientować się, jaki temat i w jakim celu jest omawiany. Podczas gdy w tekstach użytkowych autorzy starają się o maksymalną jasność wyводу i zrozumiałość przekazu, w tekście literackim jest na ogół odwrotnie. Autor zaledwie sugeruje czytelnikowi pewien sposób zrozumienia tekstu, lecz czyni to w sposób pośredni, zawoalowany, zostawiając mu pewien margines dowolności w odbiorze. Stąd bierze się potrzeba interpretacji tekstu literackiego i różnice w interpretacji literatury. W tekstach literackich nie chodzi przede wszystkim o fakty, choć wysuwają się one na pierwszy plan, lecz o związki między nimi i ich wymowę – te zaś również nie są nazwane wprost, lecz podczas lektury musimy się ich domyślać. Na koniec świat przedstawiony w tekście literackim jest fikcyjny, nie istniejący naprawdę w otaczającej nas rzeczywistości ani teraz, ani w przeszłości. Świat dzieła literackiego jest wirtualny, istnieje tylko w wyobraźni autora i czytelnika podczas lektury. Fikcyjność tekstu literackiego jest, obok formy i języka, najważniejszą jego cechą charakterystyczną (por. Chrzęstkowska, Wysłouch, 1987; Ehlers, 1992).

Po teksty literackie sięgamy też z zupełnie innych powodów niż po teksty użytkowe: aby się zrelaksować, dowiedzieć nowych prawd o ludziach, życiu i świecie, porównać własne uczucia i postawy moralne z innymi, znaleźć odpowiedź na pytanie: jak żyć mądrzej i lepiej. Obcowanie z literaturą uwzględnia potrzeby emocjonalne i moralne człowieka.

W kontakcie z literaturą zaspokajamy też potrzebę obcowania z jedną z dziedzin sztuki, jaką jest sztuka słowa. Estetyczny wymiar literatury jest jedną z podstawowych przyczyn, dla których czytamy książki.

Decydującą dla dydaktyki literatury cechą tekstu literackiego jest sposób, w jaki

przedstawia on czytelnikowi swój wewnętrzny świat: fragmentarycznie, wyrывkowo, z wieloma lukami, które podczas lektury czytelnik musi wypełnić, uzupełniając przez to tekst swoimi wyobrażeniami, dopowiedzeniami, domysłami, wnioskami i hipotezami. Tekst literacki przedstawia tylko małe kawałki, fragment obrazu, a czytelnik rekonstruuje w swojej wyobraźni resztę sceny, sytuacji czy dalszy przebieg losów bohatera. Rekonstrukcja taka jest możliwa na podstawie własnych przeżyć, doświadczeń życiowych czytelnika, a także na podstawie znajomości reguł, którymi operuje dany gatunek literacki, np. powieść kryminalna.

Te cechy powodują, że inaczej czytamy tekst literacki niż tekst użytkowy. Podczas kontaktu z literaturą czytelnik wykazuje dużo większą aktywność: wyobraża sobie wygląd bohatera dokładniej niż to zasugerował autor we fragmentarycznym opisie, wczuwa się w jego emocje w danej scenie, dopowiada nie występujące w tekście dialogi na podstawie późniejszego przebiegu wydarzeń, domyśla się ukrytych motywów postępowania, stawia hipotezy co do dalszego przebiegu zdarzeń, rekonstruuje nie przedstawioną przeszłość, poprzedzającą opisane zdarzenia i uzupełnia wiele, wiele innych „pustych miejsc” w tekście. Dlatego też teoria lektury twierdzi, że czytelnik jest współautorem tekstu literackiego. Podczas domowej lektury ciekawej książki, siedząc w ulubionym fotelu, nie zdajemy sobie sprawy z naszej ogromnej aktywności czytelniczej. Cała ta praca myślowa przebiega w ukryciu, nieświadomie, a jedynym jej objawem przez nas rejestrowanym jest przyjemność w obcowaniu z tekstem literackim. Dopiero w warunkach lekcyjnych można tę aktywność czytelnika podnieść do poziomu świadomości i wydobyć na światło dzienne. Teoria lektury otworzyła dydaktyce nowe horyzonty i stworzyła nowe możliwości dla pracy z tekstem literackim na lekcji. Nowy paradygmat to „uczeń” i jego aktywność podczas lektury, nie zaś „tekst” i jego jedynie słuszna interpretacja. To podejście doskonale komponuje się z podejściem komunikacyjnym w dydaktyce języka obcego, w którym główną rolę odgrywa aktywność językowa ucznia. Uzupełnianie tekstu literackiego o własne konkretyzacje ucznia podczas czytania jest doskonałą okazją do po-



stawienia uczniom szeregu zadań językowych przy okazji pracy nad tekstem<sup>3)</sup>.

Wszystkie te cechy różniące tekst literacki od tekstu użytkowego i wszystkie specyficzne cechy procesu czytania tekstu literackiego świadczą o tym, że nie można na lekcji traktować tekstów literackich na równi z tekstami użytkowymi, stawiać im tych samych zadań w procesie akwizycji języka i pracować tymi samymi metodami nad tekstem użytkowym i literackim. *Konieczne jest osobne, odmienne podejście metodyczne, uwzględniające odmiennność tekstów literackich, ich strukturę, język, przesłanie.* Praca nad tekstem literackim tylko w celu rozszerzenia słownictwa, ćwiczenia sprawności czytania ze zrozumieniem, tłumaczenia czy opowiadania treści, jest oczywiście możliwa i nadal stosowana, ale te cele nie wyczerpują możliwości, jakie stwarza obcowanie z literaturą na lekcji języka obcego, przeciwnie, zubażają ją i ograniczają jej recepcję do zjawisk leksykalnych czy zrozumienia treści. Teksty literackie w pełni okazują swoje walory dopiero przy uwzględnieniu ich odmienności i zastosowaniu metod pracy odpowiednich do ich specyfiki. I do tego właśnie konieczna jest znajomość dydaktyki literatury.



### **Na czym polega współczesna dydaktyka literatury dla potrzeb nauki języka obcego?**

Zasady współczesnej dydaktyki literatury dla potrzeb nauki języka obcego można sformułować następująco:

- ▶ Tekst literacki nie istnieje „sam w sobie”, lecz wyłącznie jako tekst czytany przez konkretnego czytelnika. Istotą pracy z tekstem literackim jest aktywność ucznia-czytelnika. Ponieważ czytelnik jest współautorem tekstu, ma prawo do jego uzupełnienia, przetwarzania, zmieniania. Podstawą pracy z tekstem jest więc ingerencja czytelnika w tekst oryginalny, uzupełnienia „pustych miejsc” w tekście i antycypacja dalszego przebiegu zdarzeń.
- ▶ Ważną częścią pracy na lekcji są spontaniczne reakcje uczniów na tekst literacki. Uczniowie

mają prawo do jego oceny z perspektywy własnych doświadczeń, potrzeb, oczekiwań i do wyrażania własnych emocji, które tekst w nich wywołał.

- ▶ Tradycyjnie rozumiane analiza i interpretacja tekstu literackiego nie są na lekcji języka obcego najistotniejsze. Ich rolą jest wyzwalanie językowej aktywności ucznia, tworzenie okazji do swobodnych wypowiedzi, ocen, dyskusji i wymiany poglądów.
- ▶ Praca nad tekstem literackim służy w pierwszym rzędzie celom językowym, głównie rozwijaniu sprawności produktywnych: mówienia i pisania. Celami drugorzędnymi są rozwijanie sprawności czytania i słuchania, kompetencji leksykalnej i gramatycznej.
- ▶ Tekst literacki służy poznaniu obcej kultury, daje wgląd w życie i mentalność mieszkańców kraju języka docelowego, umożliwia partycypację w jego kulturze. Należy więc traktować tekst literacki jako okazję do rozszerzenia wiedzy uczniów z zakresu krajoznawstwa.
- ▶ Obcojęzyczny tekst literacki powstaje w odmiennej kulturze i operuje innym systemem wartości. Lektura takiego tekstu poza granicami kraju, w którym powstał, zwraca uwagę na jego odmiennosc. Tę cechę wykorzystuje się z jednej strony jako bodziec do produkcji językowej (dyskusja, prezentacja poglądów, pisanie komentarza), z drugiej – do realizacji celów wychowawczych. Porównanie własnych i obcych poglądów uczy szacunku dla odmiennych wartości i tolerancji.
- ▶ Podstawą pracy nad tekstem literackim są metody zorientowane na działanie, aktywizujące zarówno intelekt ucznia, jak i jego emocje oraz czynności manualne. Uczeń przyswaja wiedzę „całym sobą”, przez wszystkie zmysły.
- ▶ Aktywna działalność ucznia podczas pracy nad tekstem literackim polega głównie na pisemnej i ustnej produkcji własnych tekstów w języku obcym przy wykorzystaniu wrodzonej kreatywności, pomysłowości i fantazji.
- ▶ Dydaktyczny plon pracy nad tekstem literackim tworzą produkty powstałe w wyniku działalności uczniów. Są to przedmioty (gazetki ścienne, listy czytelników do redakcji,

<sup>3)</sup> Omówię to dokładnie przy omawianiu metod pracy z tekstem literackim w jednym z moich następnych artykułów.

ulotki, kolaże, plakaty, filmy wideo, scenariusze sztuki, słuchowisko) lub produkty niematerialne (przedstawienie teatralne, wywiady, żywe obrazy). Do ich wykonania uczniowie angażują całą swoją wiedzę językową.

- ▶ Lekcje mają formę otwartą, nauczyciel spełnia rolę organizatora procesu dydaktycznego, moderatora i pomocnika. W centrum przebiegu lekcji znajduje się aktywny uczeń i jego działanie.
- ▶ Niezbędna jest różnorodność stosowanych metod i form pracy oraz współdziałanie uczniów w parach i grupach.



### **Jakie korzyści płyną z zastosowania tekstów literackich na lekcji języka obcego?**

Zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczycieli istnieje wiele powodów, aby pracować z tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Praca z tekstem literackim pozwala na *efektywniejsze nauczanie i uczenie się języka*:

- ▶ Teksty literackie są przykładem estetycznej formy językowej. Zawierają środki stylistyczne i formy wyrazu, jak np. przenośnie, wieloznaczności, których brak jest w języku potocznym i tekstach użytkowych. Jeśli jako nadrzędny cel akwizycji języka przyjmujemy najszerszej rozumianą kompetencję językową, to nie może w niej zabraknąć zdolności recepcji tekstu poetyckiego. Kontakt z językiem literackim musi mieć miejsce na lekcji, nie należy zostawiać go uczniowi jako samodzielnego zajęcia w czasie wolnym.
- ▶ Teksty literackie są szczególnie dogodną okazją do rozwijania sprawności produktywnych: mówienia i pisania. Są one szczególnie trudne do ćwiczenia w warunkach szkolnych i nauczyciele niekiedy z nich rezygnują. Dzięki odpowiedniej pracy z tekstem literackim rozwijanie sprawności mówienia i pisania może być wyjątkowo efektywne i przyjemne.
- ▶ Odpowiedni dobór metod pracy z tekstem literackim pozwala na przeprowadzenie lekcji integrującej cztery sprawności językowe: czytanie, słuchanie, mówienie i pisanie.

Odpowiada to naturalnemu użyciu języka w codziennej komunikacji.

- ▶ Podczas pracy nad tekstem literackim są rozwijane i aktywizowane oba obszary kompetencji językowej: kompetencja gramatyczna i leksykalna. Praca z tekstem literackim okazuje się być jednocześnie nader intensywną i kompleksową pracą językową.

Praca z tekstem literackim przynosi również *korzyści dydaktyczno-metodyczne*:

- ▶ Teksty literackie apelują do emocji czytelnika, który identyfikuje się z bohaterami i ich problemami. Uczniowie wypowiadają się na te tematy o wiele chętniej niż w przypadku tekstów użytkowych: spierają się, przekonują, dyskutują, opowiadają wymyślone przez siebie historyjki. W klasie powstają dzięki temu autentyczne sytuacje komunikacyjne, w których mówi się z zaangażowaniem, wypowiadając własne, autentyczne poglądy, oraz słucha z zaciekawieniem, bo to, co mówią koledzy, jest dla słuchaczy nowe i prawdziwe. (Nie odgrywa się tu z góry przewidzianych ról, jak w scenkach dialogowych). Należy tu jednak podkreślić, że tekst literacki sam z siebie nie wyczaruje tego cudu na lekcji – trzeba mu pomóc odpowiednim doбором metod aktywizujących.
- ▶ Kreatywna praca uczniów w grupach i parach, w którą uczniowie angażują swoje emocje i dają upust fantazji przebiega w bezstresowej, swobodnej atmosferze, bez przymusu i strachu przed mówieniem. Taka atmosfera uczenia się jest szczególnie korzystna dla przyswajania wiedzy, o czym przekonuje nas psychologia uczenia się.
- ▶ Praca nad tekstem literackim może być dla uczniów czymś nowym, niecodziennym. Może budzić ciekawość, rodzić dużą motywację do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Częste stosowanie tekstów literackich przynosi w konsekwencji większą motywację do nauki języka obcego.
- ▶ Praca nad tekstem literackim według wytycznych współczesnej dydaktyki literatury oznacza przeprowadzenie lekcji otwartej, zorientowanej na ucznia, aktywizującej wszystkie drogi przyswajania wiedzy – czyli umożliwia nowoczesne nauczanie według najnowszych osiągnięć dydaktyki języka obcego.

Odnosnie *rozwoju osobowości ucznia* podkreśla się następujące korzyści:

- ▶ Kontakt z literaturą jest niezbędny z pedagogicznego i wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie zapoznają się z pozytywnymi postawami jak tolerancja czy niesienie pomocy. Brzmi to szalenie banalnie i staroświecko, ale w dzisiejszej sytuacji wychowawczej młodego pokolenia rola pozytywnych wzorców jest wręcz nie do przecenienia.
- ▶ Takie zadania, jak wymyślanie własnych historii, dalszego ciągu tekstu, zmiana narratora, pisanie wiersza, wywiadu czy opowiadania rozwijają kreatywne myślenie i skłaniają do refleksji na temat otaczającej nas rzeczywistości. Oznacza to dalszy rozwój osobowości ucznia oraz rozszerzenie jego wiedzy o świecie.

Omawianie tekstów literackich spełnia także *funkcje kulturoznawcze*:

- ▶ Razem z językiem obcym przekazujemy obcą kulturę. Teksty literackie są częścią tradycji i kultury kraju języka docelowego, umożliwiają wgląd w życie literackie jakiegoś narodu. W ten sposób przyczyniają się do rozwoju kompetencji kulturowej i dialogu między kulturami.
- ▶ Teksty literackie zawierają wiele informacji krajoznawczych i historycznych. Te nie są jednak

przekazywane rzeczowo i obiektywnie, jak w tekstach użytkowych, lecz pośrednio, w szerokim kontekście, subiektywnie i wartościująco. Taki sposób podawania informacji apeluje do emocji czytelnika, jest przez to dla niego bardziej interesujący i skłania do polemiki.

- ▶ Konfrontacja z obcą kulturą i tradycją prowadzi do relatywizacji własnych przekonań i likwidacji uprzedzeń i stereotypów, do lepszego zrozumienia obcych kultur i tolerancji. Te wartości są podstawą pokojowego współżycia przedstawicieli różnych kultur w obrębie jednego społeczeństwa. Dlatego w dzisiejszym świecie należy uznać je za jeden z najważniejszych celów wychowawczych. Praca z tekstami literackimi może przyczynić się do osiągnięcia tego celu (por. też Riemer 1994: 288-289).

## Bibliografia

- Chrzastowska, Bożena, Wysłouch, Seweryna (1987), *Poetyka stosowana*, Warszawa: WSiP.
- Ehlers, Swantje (1992), *Literarische Texte lesen lernen*, München: Klett.
- Pasterniak, Wojciech (1984), *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*, Warszawa-Poznań: PWN.
- Riemer, Claudia (1994), „Literarische Texte”, w: Henrici, Gert, Riemer, Claudia (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Band 2, s. 282-299.

(kwiecień 2006)

---

Magdalena Jałowiec-Sawicka<sup>1)</sup>

Wągrowiec

## Subiektywne teorie nauczycieli

Na prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego składa się wiele czynników, które samodzielnie i we wzajemnym oddziaływaniu są przedmiotem licznych badań. Pod lupę brany jest nauczyciel, uczeń i cały cykl działań związanych z nauczaniem, począwszy od planowania aż po ewaluację. A wszystko to w celu optymalizacji procesu dydaktycznego.

Jednak mimo intensywnego skupienia badań na problemach dydaktycznych i wychowawczych niezmiernie rzadko poru-

szanym tematem pozostaje niezwykle istotny czynnik dydaktycznego działania nauczyciela, jakim są subiektywne teorie o nauczaniu.



### Dlaczego są one tak ważne? Krótkie wprowadzenie

Subiektywne teorie o nauczaniu jako pozabawione refleksji odczucia nauczyciela wywie-

---

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

rają silny wpływ na jego zachowanie oraz jego stosunek do ucznia i do lekcji. Jeśli opierają się na fałszywych spostrzeżeniach i interpretacjach najróżniejszych sytuacji na lekcjach, mogą zakłócać przebieg procesu dydaktycznego. Trudność polega w tym przypadku na tym, by wydobyć te subiektywne teorie na światło dzienne, uchwycić je i odpowiednio sformułować.

Można je zrekonstruować tylko pośrednio z wypowiedzi badanego nauczyciela, co kryje w sobie niebezpieczeństwo zebrania przekłamanych danych. Podczas analizy zebranego materiału nie można posunąć się zbyt daleko we własnych interpretacjach, niezbędne jest nieustanne konfrontowanie ich z wyobrażeniami nauczyciela. Tylko takie postępowanie daje nam możliwość szczegółowego opracowania subiektywnych teorii nauczycieli, a tym samym szansę zmodyfikowania, skierowania na właściwe tory, a dzięki temu osiągnięcia optymalizacji procesu dydaktycznego.

## Subiektywne teorie. Co to właściwie jest?

*„On się już i tak niczego nie nauczy”. „Nie przepadam za nią, a na dodatek to słaba uczennica” itp. – kierowanie się antypatiami, sympatiami i innymi emocjami przez nauczyciela nie jest żadnym odkryciem. Truizm „nauczyciel też człowiek” podkreśla, że w pracy zawodowej nie sposób kierować się tylko rozsądkiem. Jednak u podstaw tych antypatii, przekonań i uprzedzeń leży dużo szerszy konstrukt, zwany teoriami subiektywnymi, które przez oddziaływanie na zachowanie nauczyciela mogą w niekorzystnym wypadku wywierać pejoratywny wpływ na proces dydaktyczny.*

Subiektywne teorie to w dużym uproszczeniu skomplikowana konstrukcja złożona z subiektywnych oczekiwań, doświadczeń i przekonań, odzwierciedlająca subiektywną wiedzę odnoszącą się do różnych płaszczyzn rzeczywistości.

Subiektywne teorie – jak sama nazwa wskazuje – można wyłonić tylko na podstawie pośrednich obserwacji i wypowiedzi, są one

tworem abstrakcyjnym i jako takie trudne do naukowego weryfikowania. Jednak dostarczają nam informacji, wskazujących na aspekty zachowania nauczyciela utrudniające przebieg procesu dydaktycznego.

W subiektywnych teoriach istotne znaczenie mają konotacje emocjonalne, naturalność, spontaniczność, pozbawione refleksji pierwotne przeżywanie i myślenie, co bierze górę nad naukowym, czyli obwarowanym pewnymi kanonami myśleniem i postrzeganiem.

## Skoro abstrakcyjne, jak je zbadać?

Przed podjęciem próby wyłonienia subiektywnych teorii, których negatywny wpływ utrudnia przebieg nauczania, trzeba sobie uświadomić, że sama rekonstrukcja tych teorii nie może być traktowana jako końcowy wynik badań. Są one raczej dopiero materiałem do dalszej pracy, jaką stanowi próba ich modyfikacji.

Można by więc w tym miejscu zadać pytania: *Co przemawia za odtwarzaniem subiektywnych teorii przed próbą modyfikacji? Dlaczego nie można po prostu przejść do wprowadzania zmian, np. przez przekazywanie nowej wiedzy?*

Odpowiedź jest jednak niezwykle prosta i zrozumiała: włączenie nauczyciela do świadomej i aktywnej rekonstrukcji jego subiektywnych teorii stanowi podstawę sukcesu procesu modyfikacji, również w wyniku jego indywidualizacji i dopasowania do konkretnych potrzeb.

Jak już wspomniałam, subiektywne teorie można zrekonstruować tylko pośrednio z wypowiedzi badanego nauczyciela. Narzędziami badawczymi, które sprawdzają się w tym przypadku, są metody badań jakościowych, przede wszystkim wywiad sterowany oraz dziennik prowadzony przez nauczyciela, również jako element samokontroli i samodoskonalenia.

Zebrany w ten sposób materiał wymaga wnikliwej analizy, przy czym zawsze pojawia się problem, jak daleko można się posunąć w jego interpretacji.

## Wyniki analizy. Przykład teorii subiektywnej

Przeprowadzenie wielu szczegółowych wywiadów sterowanych z nauczycielami różnych języków obcych pozwoliło na wyłonienie u każdego z nich subiektywnych teorii, utrudniających przebieg procesu dydaktycznego. Zebrany podczas wywiadów materiał został usystematyzowany w formie map myśli, konsultowanych stale z nauczycielem, który miał możliwość na bieżąco korygować pewne stwierdzenia i wnioski. Dzięki temu udało się trafnie zrekonstruować subiektywne teorie. Oto jeden przykład:

### **Dzieci jako jedyni słuszni doradcy we wczesnym nauczaniu języków obcych**

Nauczycielka, przy współpracy z którą została u niej zrekonstruowana ta subiektywna teoria, koncentruje się w swoich wypowiedziach na przekonaniu, jakie samo w sobie jest pozytywną tendencją – że na etapie wczesnoszkolnym zajęcia z języków obcych można najlepiej zorganizować dzięki stałemu kontaktowi z uczniami i ich potrzebami. Dziecko ze swoimi zainteresowaniami znajduje się w centrum uwagi, co jest naturalnie słuszne, o ile nie odwodzi nauczyciela od poszerzania swojej wiedzy na przykład z takich dziedzin jak pedagogika, metodyka czy psychologia rozwojowa i psychologia uczenia się i nauczania. Zdanie uczniów ma dla tej nauczycielki absolutny priorytet. Przypisuje ona ogromne znaczenie opinii uczniów na temat stosowanych na lekcjach metod i stawia je ponad wszelkimi możliwościami skontrolowania przydatności i słuszności swojego działania dydaktycznego.

Granica między pozytywnym a negatywnym wpływem tej teorii jest niezwykle cienka i łatwo ją przekroczyć. Tutaj, mimo słusznego skupienia się na dziecku, charakteryzuje się ona przecenianiem zdolności oszacowania własnego procesu nauki u uczniów na etapie wczesnoszkolnym.

Modyfikacja tej konkretnej teorii subiektywnej – jak wielu innych – wydaje się nieskomplikowana od strony technicznej. Jednak gdy w grę wchodzi skorygowanie na-

warstwiających się od wielu lat subiektywnych przekonań, stanowiących część osobowości nauczyciela, cały proces modyfikacji okazuje się dość skomplikowany i czasochłonny, prowadzony z konieczności na podstawie terapii zachowań.

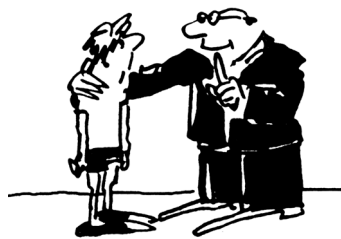
## Podsumowanie

W poszukiwaniu metod optymalizacji dydaktycznego działania nauczyciela warto skupić się na jego subiektywnych teoriach o nauczaniu, które nie są tożsame z otwarciem wyrażanymi czy też ukrywanymi uprzedzeniami. Mogą one pejoratywnie kształtować postawę nauczyciela, ale zrekonstruowane i zmodyfikowane wpłyną pozytywnie na poprawę jakości procesu nauczania. Warto podjąć samemu trud trafienia na ślad subiektywnych teorii, prowadząc dość szczegółowe zapiski obejmujące własne obserwacje, doświadczenia, przemyślenia i relacje z prowadzonych zajęć. Analiza zgromadzonego materiału to niezbędny krok w kierunku doskonalenia własnego warsztatu pracy, do czego powinien dążyć każdy nauczyciel.

## Bibliografia

- Alisch, L.-M. (1983), „Theoretische Überlegungen zum Konzept der subjektiven Theorien”, w: *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien*, Konstanz: Universität Konstanz.
- Altrichter, H., Forneck, H. J. (1987), „Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern”, w: *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern*, Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- Grotjahn, R. (1991), „The Research Programme Subjective Theories. A New Approach in Second Language Research”, w: *Studies in Second Language Acquisition*, s. 187-214.
- Kallenbach, Ch. (1996), *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*, Tübingen: Narr.
- Wolski, P. (2000), „Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych”, w: *Neofilolog* 19, Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 51-58.

(luty 2006)



Marzena Wysocka<sup>1)</sup>  
Katowice

## Zastosowanie metody indukcji Franciszka Bacona w nauczaniu gramatyki języka obcego

W kontekście filozoficznym pojęcie *indukcji* jest najczęściej utożsamiane z osobą Franciszka Bacona oraz jego definicją podkreślającą w indukcji proces stopniowego uogólniania danych zmysłowych (Tatarkiewicz, 2002). Choć J. Herschel czy J. St. Mill znaleźli się wśród kontynuatorów metody, to Bacon poświęcił metodzie indukcji najwięcej uwagi i to właśnie jemu przypisuje się ogromny wkład w stworzenie teoretycznych podwalin i praktyczne zastosowanie właściwej metody opanowania i prawdziwego poznania przyrody.



### Metoda indukcji Bacona

Indukcja polega na zbieraniu i porównywaniu obserwacji, aby następnie w procesie uogólniania danych dotrzeć do ogólnej formy przyrody. Bacon podzielił ten proces poznawania przyrody na trzy etapy. Każdy z nich składa się z notowania własności rzeczy i zjawisk, które są poddawane obserwacji. Nie jest to jednak tylko i wyłącznie zestawianie faktów. Zebrane informacje są kolejno uogólniane, a następnie dokonuje się analizy związków między nimi.

Pierwszy etap to tzw. tablica istnienia i obecności, za pomocą której zestawiamy przypadki, w których dana własność występuje.

I tak np. biorąc pod uwagę własność ciepła będą to promienie słoneczne, pioruny, gorące pary czy dymy. Drugie stadium, tzw. tablica odchylenia, czyli nieobecności, jest poświęcone notowaniu tych przypadków, które różnią się od poprzednich brakiem danej własności, a poza tym we wszystkim innym się zgadzają. Odnotowujemy więc przykładowo spostrzeżenia świadczące o tym, że nie są ciepłe ani promienie księżyca, ani gwiazd, a także fakt, że pewne błyskawice nie zdradzają ciepła, mimo że świecą. Natomiast w trzecim etapie posługujemy się tablicą stopni, czyli porównawczą. Tym razem zebrane informacje dotyczą przedmiotów i zjawisk, w których dana własność występuje w różnym stopniu. W przypadku omawianej własności ciepła z pewnością odnotujemy, iż np. ciała zwierząt rozgrzewają się wskutek ruchu, a kowadło grzeje się od uderzeń młotem.

Po zgromadzeniu wszystkich obserwacji i materiałów przystępujemy do uporządkowania, podzielenia danych, a następnie eliminacji wszelkich nietrafnych domysłów na temat formy ciepła. Dopiero po dokonaniu dogłębnej analizy i selekcji informacji jesteśmy gotowi do sformułowania hipotezy dotyczącej istoty ciepła. W tym przypadku hipoteza brzmi: „*Ciepło jest ruchem ekspansywnym, skrępowanym i napierającym przez mniejsze cząstki ciał*” (Tatarkiewicz, 2002).

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

## **Podejście indukcyjne w nauczaniu gramatyki języków obcych**

Nauczanie indukcyjne, ogólnie rzecz biorąc, polega na wykrywaniu zasad i formułowaniu hipotez na podstawie zaprezentowanego materiału językowego. Prezentacja materiału w nauczaniu gramatyki o charakterze indukcyjnym, jak podaje Komorowska (1993:120), przyjmuje następującą formę:

- ▶ uczniowie zapoznają się z tekstem i mają za zadanie sprawdzić, co jest w nim nowego z gramatycznego punktu widzenia,
- ▶ uczniowie wyszukują w tekście konkretną frazę czy strukturę wskazaną przez nauczyciela na tablicy (np. imiesłów odczasownikowy *past participle* czy zdania z *if*),
- ▶ na podstawie tekstu i odpowiednio dobranych przykładów uczniowie mają sformułować próbę własnego wyjaśnienia zasady gramatycznej, jaka rządzi nowym materiałem,
- ▶ po ewentualnej korekcie nauczyciela uczniowie przechodzą do praktyki językowej.

## **Nauczanie gramatyki z wykorzystaniem metody indukcji Bacona**

Analogicznie do metody indukcji Bacona, przedstawione powyżej sposoby prezentowania materiału gramatycznego można podzielić na trzy etapy, określające czynności ucznia i nauczyciela związane z korzystaniem z materiału językowego. Pierwszy etap koresponduje z pierwszym stadium indukcji, czyli tablicą istnienia i obecności, i można go sformułować następująco:

- I. Uczniowie szukają danej własności w materiale językowym. Może to być dana struktura gramatyczna, forma czasownika czy ciąg wyrazów:

**Ćwiczenie 1.** (Evans, V. i J. Dooley, 1999)  
*Study the examples. Which sentences include: to –infinitive; -ing form; infinitive without to.*

1. While I was in Japan, I decided **to go** to the famous Hamamatsu Kite Festival.
2. They wanted **to join** in the fun.
3. I will definitely **go** there again.
4. I enjoyed **walking** around the city centre.
5. I couldn't help **admiring** the view.
6. It made me **feel** sad.

**Ćwiczenie 2.** (Evans, V. i J. Dooley, 1999)  
*Study the examples, then say when we use who, where and which.*

1. I spoke to a policeman. He was very helpful.  
I spoke to a policeman **who** was very helpful.
2. I went to Spain. I met my husband there.  
I went to Spain **where** I met my husband.
3. A CD player is a machine. It plays music.  
A CD player is a machine **which** plays music.
4. This is a restaurant. I first saw you there.  
This is a restaurant **in which** I first saw you.

Zgodnie z poleceniem zawartym w ćwiczeniu 1 uczniowie mają za zadanie wyszukać „własność”, odpowiadającą wyróżnionej formie czasownika *to* + *bezokolicznik*, formie gerundialnej *-ing* oraz formie *bezokolicznika bez to*. W ćwiczeniu 2 uczniowie koncentrują swoją uwagę na wyróżnionych tłustym drukiem zaimkach względnych *who*, *where* i *which*.

Kolejny etap odzwierciedla drugie stadium indukcji Bacona, a mianowicie konieczność sporządzenia tablicy odchylenia, czyli nieobecności. Oznacza to, że:

- II. Uczniowie zwracają uwagę na sytuacje, w których dana własność nie występuje.

Zarówno pierwsza, jak i druga czynność sprzyjają odkrywaniu, jak i służą tworzeniu reguł występujących i użycia danej struktury, formy czasownika (własności). I tak w odniesieniu do ćwiczenia 1, analizując formę *to* + *bezokolicznik* uczniowie zwracają uwagę na przykłady zdań, w których ta forma czasownika nie występuje. W przypadku formy gerundialnej czasownika uczący się porównują zdania i notują informacje dotyczące nieobecności tejże własności. Tak samo postępują w przypadku *bezokolicznika bez to*, jak i zaimków względnych przedstawionych w ćwiczeniu 2.

Kolejno, nawiązując do metody Bacona, uczniowie tworzą tablicę porównawczą, czyli:

**III.** Uczniowie szukają sytuacji, w której dana własność występuje w odmiennej formie.

Ich zadaniem jest znalezienie wyjątków od reguły oraz np. nieregularności występowania, tworzenia i używania danej struktury (własności). Z taką sytuacją spotykamy się w ćwiczeniu 2. Po dokładnej analizie zdań, uczniowie spostrzegają, iż zaimek *which* w przykładzie nr 4 przybrał formę odmienną niż w zdaniu wcześniejszym. Nie tylko pojawił się on w sytuacji, w której stosowano *where* w przykładzie nr 2, ale też został poprzedzony przyimkiem *in*. Mówiąc językiem Bacona, mamy do czynienia z nieregularnością występowania własności.

Po selekcji dokonanych spostrzeżeń uczniowie są gotowi do sformułowania hipotez, względnie reguł gramatycznych, odnoszących się do form czasownika i zaimków względnych przedstawionych w materiale językowym powyżej. Za trafne będą uważane te spostrzeżenia, które mówią o zależnościach między formą czasownika (*bezokolicznik + to, forma gerundialna – ing, bezokolicznik bez to*) a czasownikiem, który tę formę poprzedza w zdaniu. Oczekuje się więc od uczniów, że zasady, które sformułują, będą uwzględniały występowanie formy *-ing* czasownika poprzedzonej czasownikiem *enjoy* czy *couldn't help* (nr 4 i 6); formy *bezokolicznikowej* czasownika *+ to* w sąsiedztwie takich czasowników jak *want* czy *decide* (nr 1 i 2) oraz formy *bezokolicznika bez to* poprzedzonej czasownikiem modalnym (nr 3).

Jeśli chodzi o zaimki względne, do prawidłowo sformułowanych hipotez będą należały stwierdzenia mówiące o tym, iż występują one w zdaniach złożonych, w których łączą zdanie nadrzędne ze zdaniem podrzędnym. Zaimek *who* (zdanie nr 1) odnosi się do osób, a zaimki *where* (nr 2) i *which* (nr 3) do rzeczy. Wszystko byłoby jasne, gdyby nie brak zauważalnej nieprawidłowości w ostatnim zdaniu. Wskazuje ona na wymienne stosowanie zaimka *where* z *in which* oraz możliwość łączenia zaimka *which* z przyimkiem *in*. W konsekwencji mamy

do czynienia z sytuacją, w której *which* może przybierać więcej niż jedną formę w zdaniu i tym samym ma więcej niż jedno znaczenie. W momencie gdy wszystkie regularności i nieregularności danej własności zostaną zaobserwowane a obserwacje uogólnione, możemy mówić o prawdziwym opanowaniu i poznaniu danej własności przez uczniów. Dopiero wtedy są oni gotowi do zastosowania sformułowanych reguł w praktyce językowej.



## Metoda dobra na wszystko

Przeprowadzona analiza zaprezentowanych zagadnień gramatycznych może wydawać się kopią uczenia o charakterze indukcyjnym omawianego w literaturze tematu. „Podejście filozoficzne” pozwoliło jednak spojrzeć na podejście indukcyjne w nauczaniu języków obcych z innej strony. Etapy metody indukcji Bacona uwypukliły procesy i mechanizmy zachodzące podczas procesu uogólniania informacji, a wśród nich ukazały rolę, jaką pełni percepcja i połączenia asocjacyjne. To przecież zdolność uczniów do kojarzenia i łączenia faktów stanowi o sukcesie w odkrywaniu zasad gramatyki. Co więcej, wcześniej wspomniane „odkrywanie własności rzeczy” rozwija tzw. pamięć skojarzeniową i wspomaga przyswajanie słownictwa czy rozumienie tekstu pisanego i mówionego, jak i okazuje się pomocne w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Nauczanie indukcyjne to nie strata czasu ani też wyzwanie, któremu sprosta nauczyciel z długoletnim stażem. To metoda rozwijająca zarówno podsystemy, jak i sprawności językowe. Metoda dobra na wszystko.

## Bibliografia

- Evans, V., J. Dooley (1999). *Enterprise 2*, Newbury: Express Publishing.
- Komorowska, H. (1993). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Leśniak, K. (1967). *Franciszek Bacon*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tatarkiewicz, W. (2003). *Historia Filozofii*. Tom II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(marzec 2006)



## Czas na Perfekt. O nowe implikacje w ćwiczeniu Perfektu<sup>2)</sup>



### Założenia i cele

Celem niniejszego przyczynku jest rewizja dotychczasowego pojmowania czasu Perfekt i sposobów jego ćwiczenia. Przedstawiam definicje czasu Perfekt, biorące swoje korzenie z gramatyki tradycyjnej oraz przeciwstawny model dependencyjny rozumienia zjawiska Perfektu. Z perspektywy tego modelu poddaję krytyce obowiązujące formy ćwiczeń w podręcznikach i wprowadzam dla niego zastępcze pojęcie: „agregat Perfektu” i „czasownik peryferyjny”. Propozycjami nowego rodzaju ćwiczeń kończę niniejszy przyczynek. Wszystkie podkreślenia i tłumaczenia terminów z języka niemieckiego oraz rysunki i propozycje zadań i ćwiczeń są mojego autorstwa, chyba, że podaję inaczej.



### Czas Perfekt w gramatyce tradycyjnej

Rozważania nad naturą Perfektu najlepiej rozpocząć od lektury dostępnych gramatyk naukowych i szkolnych leksykonów, aby dowiedzieć się, którzy autorzy pojmują go jako formę czasownika i w jaki sposób omawiają jego strukturę. Helbig i Buscha zaliczają Perfekt do rodziny czasów gramatycznych (Helbig, Buscha, 2000:62) i polecają tworzyć za pomocą czasownika posiłkowego dodanego do imiesłowu biernego (Helbig, Buscha, 1984:28). Weinrich zalicza Perfekt do czasów tworzących klamrę czasownikową złożoną z formy czasownikowej Vorverb (Hilfsverb) i formy czasownika Nachverb (Rückpartizip) (Weinrich, 1993:223). Podobnego zdania są Elke Hentschel i Harald

Weydt (Hentschel, Weydt, 1994:99) i zespół Giseli Zifonun (Zifonun i in., 1997:1701) oraz Walter Jung (Jung, 1971:216, 218). Także i gramatyka dudenowska prezentuje identyczne stanowisko pojmowania Perfektu (Eisenberg, 1995:119). Grażyna i Roman Lewicy zaliczają Perfekt do jednego z czasów przeszłych złożonych (Lewicka, Lewicki, 2003:95). Dla Karla Heidolpha, Waltera Flämiga, Wolfganga Motscha Perfekt stanowi nadal kategorię czasową; jednak nie ograniczają oni Perfektu wyłącznie do przeszłości, lecz rozciągają jego użycie na teraźniejszość i przyszłość (Heidolph, Flämig, Motsch, 1981:508 i Jung, 1971:218). Zauważamy, czwórka powyższych autorów dopuszcza użycie formy imiesłowu biernego wraz z odpowiednim czasownikiem posiłkowym w innym czasie. Czyżby znaczenie Perfektu, będące sumą znaczeń czasownika posiłkowego i imiesłowu biernego, eliminowało go z paradygmatu form osobowych czasownika?



### Perfekt w ujęciu modelu Ulricha Engla

Engel jest zdania, że Perfekt, podobnie jak czas teraźniejszy, nie powinien być używany do określania czasu wykonywanych czynności. Perfekt nie jest czasem, ponieważ zawiera czasownik w czasie teraźniejszym (Engel, 1988:450 i 495), i nie należy do paradygmatu form odmiennych. Engel wprowadza jedną nowość w opisie Perfektu: czasownik posiłkowy nie jest nazywany Hilfsverb lecz Auxiliарverb (czasownik peryferyjny) i występuje tylko jako składnik agregatu Perfekt i Plusquamperfekt oraz strony biernej. Konsekwencją takiego ujęcia jest fakt,

<sup>1)</sup> Dr Sebastian Dusza jest adiunktem Wydziału Filologicznego Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

<sup>2)</sup> Autor składa gorące podziękowania dr Zofii Chłopek z Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego za szczegółowe wskazówki, konstruktywne uwagi i pomoc w redagowaniu niniejszego przyczynku.

że czasownik *werden*, jako element agregatu Futur, nie jest nazywany czasownikiem posiłkowym, abstrahując od tego, że w modelu Engla Futur nie jest, podobnie jak Perfekt, czasem (Engel, 1988:406). Ale to już temat na zupełnie inny przyczynek. Według Engla „*Das Perfekt ist primär eine Präsensform, ein präsentischer Komplex*” (Engel, 1998:495), jako, że „*Das Perfekt lässt sich somit genau wie das Präsens mit Kontextelementen zur Bezeichnung von Vergangenem, Zukünftigem und Gegenwärtigem kombinieren. Immer gilt jedoch Abgeschlossenheit oder Vergangenheit von einem bestimmten Zeitpunkt aus, der in der Vergangenheit, in der Zukunft oder in der Gegenwart liegen kann*” (Engel, 2000:638, 639). Dłatego: „*(...) auch vom Inhaltlichen her lässt sich das überlieferte Tempussystem nicht rechtfertigen. Wenn nämlich die einzelnen Oberflächenelemente ihre je eigenen Bedeutungen haben, und wenn diese Einzelbedeutungen die Bedeutungen größerer Komplexe mitkonstruieren, so liegt die Schlussforderung nahe, dass auch verbale Komplexe grundlegend andere Bedeutungen haben als einzeln auftretende Verbformen*” (Engel, 1988: 494-495).

Reasumując, nieprawdą jest, że czasownik posiłkowy w agregacie Perfektu traci znaczenie. Nieprawdą jest, że Perfekt jest osobowym paradygmatem czasownika. Nieprawdą jest, że Perfekt jest używany tylko do określania przeszłości. I w końcu nieprawdziwie brzmią stwierdzenia, że „*Perfekt, podobnie jak Futur, jest czasem złożonym*” (Honsza, Honsza, 1989:78) oraz „*Czas Perfekt jest jednym z trzech czasów przeszłych w języku niemieckim*” (Bęza, 1999:294).



## Konsekwencje zastosowania modelu Engla w typologii ćwiczeń na lekcji języka niemieckiego jako obcego

Z podręczników będą musiały wkrótce zniknąć ćwiczenia typu:

- ▶ „*Przeczytaj poniższe zdania w czasie Präsens (lub Präteritum, lub to w Futur I) i wyraż je w czasie Perfekt*”.
- ▶ „*Zamień czas Präteritum w opowiadaniu Hansa na czas Perfekt*”.

- ▶ „*Bilden Sie Sätze nach dem Muster: Es regnet jetzt wenig. Früher hat es viel geregnet*”.
- ▶ „*Bilden Sie das Perfekt*”
  1. *Mein Bruder lernt für die Prüfung.*
  2. *Jola wartet auf den Bus.*
  3. *Richard bringt dem Vater den Tee.*“.

bazujące na zonglerce między czasami, bez uwzględnienia jakiegokolwiek kontekstu znaczeniowego. Dowodu szukajmy ponownie na kartach gramatyk Engla:

„*Das Perfekt bezeichnet einen Sachverhalt als*

- zu einer bestimmten Zeit
- wirklich, jedoch zugleich abgeschlossen und
- für die Gesprächsbeteiligten von Belang” (Engel, 1988:450).

Dla kontrastu definicja czasu Präteritum:

„*Das Präteritum bezeichnet einen Sachverhalt als*

- vergangen
- wirklich und
- für die Gesprächsbeteiligten nicht weiter von Belang” (Engel, 2000:602).

i czasu Präsens

„*Das Präsens bezeichnet einen Sachverhalt als*

- -wirklich, jedoch zu einer bestimmten (aber nicht durch das Präsens festgelegten) Zeit und
- und zugleich die Gesprächsbeteiligten unmittelbar angeht” (Engel, 2000:594).

Samo porównanie powyższych stwierdzeń pod kątem „Belang” dyskwalifikuje jednoznacznie ćwiczenia bazujące na zonglerce między czasami i agregatami. Następnie trzeba przereklamować tabelki form czasowników mocnych i słabych w podręcznikach, sugerujące udział imiesłowu biernego w budowie jakiegokolwiek czasu przeszłego – uczniowie muszą w innym miejscu podręcznika zapoznawać się z imiesłowem biernym lub czynnym. Nie wolno dopuścić do tego, by uczniowie uczyli się jednym ciurkiem *fahren-fährt-fuhr* na pamięć. Zgodnie ze znaczeniowym postulatem Engla koniecznie trzeba rozbić ciąg *fahren-fährt-fuhr* na dwa osobne dydaktyczne ciągi znaczeniowe *fahren-fährt* i *fahren-fuhr*. Następnie trzeba przenieść propedeutykę teorii imiesłowów czynnych i biernych do działu przymiotnika, a dopiero potem powtórzyć i uzupełnić ten temat w dziale o agregatach. Nawiasem mówiąc, za jednym zamachem znajduje się rozwiązanie kłopotów z aspektem typu „Die

*Suppe ist/wird gekocht*”, przy czym zauważmy, jak zmienia się tłumaczenie imiesłowu *gekocht* na język polski w zależności od czasownika peryferyjnego (Auxiliarverb). Następnie metodycy na poziomie uniwersyteckim muszą na nowo napisać i położyć podwaliny pod rozdziały o agregatach typu Perfekt, Plusquamperfekt, nie wspominając o Futur I czy Futur II czy stronie biernej i nomenklaturze czasownika centralnego, służącego do tworzenia tych agregatów.

Przechodząc teraz do problematyki typologii ćwiczeń dla agregatu Perfektu, ponownie trzeba przywołać w pamięci angielski opis znaczeniowy agregatu Perfektu. I myliłby się ten, kto sądziłby, że taka typologia to bułka z masłem. Ot, bierze się ćwiczenie na wstawianie odpowiedniego czasownika peryferyjnego w zależności od czasownika głównego stojącego w imiesłowie biernym lub formułuje z tego test wyboru, szkoląc końcówki czasownika peryferyjnego w zależności od podmiotu.

Lech u Engla czytamy wyraźnie: „für die Gesprächsbeteiligten von Belang”. Ten zatem, kto formułuje swe myśli w agregacie Perfektu, wie, że dla niego i rozmówcy są one ważne, obowiązujące, wiążące. Jeśli więc uczeń czyta zdanie sformułowane w Perfekcie, to staje się on automatycznie partnerem dla wyartykułowanej kwestii bohatera podręcznikowego. Automatycznie i dla ucznia musi być ona „von Belang”. Uczeń, pozbawiony tej świadomości, bez zastanowienia użyje Präteritum w zdaniu, w którym jest obowiązany użyć agregat Perfektu i odwrotnie. Wyobraźmy sobie, że dzieje się tak podczas prawdziwej wymiany słów! Semantyczne znaczenie agregatu Perfektu skazuje zarówno autorów podręczników, jak i uczniów na przekaz takich komunikatów, które są ważne prymarnie dla ucznia, i wtórnie dla bohaterów świata podręcznika. W podręczniku polski uczeń musi spotkać się z aktualnym światem swoich zainteresowań, który będzie chciał zgłębić tym razem za pomocą języka niemieckiego. I co więcej – działać się to musi za pomocą metody komunikacyjnej, która winna podtrzymywać w nim ciekawość i skłaniać do prób podejmowania kontaktu, zręcznie podpowiadając potrzebne struktury składniowo-leksykalne, a nie uczyć paplania i reagowania jak papuga na zasłyszane frazy. Pozostaje otwarta kwestia sposobu

zatwierdzenia katalogu tematów „von Belang” (Lewicka, Lewicki, 2003:99). I tu uwidacznia się najślabszy punkt naszej typologii, ponieważ jest ona zależna od rozwoju osobniczego uczniów, od ich uwarunkowań i statusu społecznego, od wieku, płci i potrzeb. Trzeba delikatnych badań, sondaży, aby stworzyć niebanalny katalog treści ważkich, o których uczeń będzie chciał mówić; które będzie chciał bez żenady uzewnętrznić. Język obcy ma więc przed sobą kolosalną szansę na odzwierciedlanie wartości determinujących kulturowo ucznia. W tym duchu musi także odbywać się kształcenie kadry nauczycielskiej w Polsce. Inaczej, niech wartości, będące odzwierciedleniem tradycji łacińsko-(staro)polskiej, staną się kontekstem dla generowania wypowiedzi w języku obcym w polskiej szkole. Uczeń polski może nie chcieć uczyć się o Goethem czy Schillerze, bowiem swemu interlokutorowi z Hamburga nie będzie o nich opowiadał. Uczeń polski być może chce uczyć się o tym, co „dręczy” Polskę i o tym, co się dzieje w jego „małej ojczyźnie”.

Tak więc we wzorcowej typologii muszą znaleźć się zadania, które automatycznie i bez wątpliwości pozwalają na generowanie reakcji językowej w agregacie Perfektu. W następnej kolejności powinny się pojawić ćwiczenia utrwalające całościowo agregat Perfektu w zależności od czasownika głównego w imiesłowie. Przypomnijmy, uczeń z pewnością umie już odmieniać przez osoby czasowniki *sein* i *haben* oraz posiada wiedzę o tworzeniu imiesłowów z działu o przymiotnikach. Teraz wystarczy tę wiedzę połączyć i położyć nacisk na prawidłowe tworzenie klamry w zdaniach oznajmujących i pytających (prostych i złożonych). Fazę tę należy trenować na samych bezokolicznikach bez dopełnień lub z dopełnieniami *per definitionem* jednoznaczny. Najlepiej do tego celu pasują ćwiczenia typu *pattern drill* w formie dialogów typu pytanie-odpowiedź, które automatyzują budowanie klamry i sankcjonują ruchomość czasownika peryferyjnego. W następnej fazie rozszerza się paradygmat dopełnień konkretnego imiesłowu o wyrażenia. Ma to tę zaletę, że po przyzwyczajeniu uczniów do czasownika peryferyjnego *haben* w obecności imiesłowu *gespielt*, zwłaszcza chłopcy nie będą się zastanawiać,

dłaczego podczas grania w *Fußball* nie zmienia się stanu lub miejsca. I unika się przy okazji nieprawidłowego, interferencyjnego przyimka *in* we frazie \**in Fussball spielen*. Unikanie w tej fazie zadań typu „wstaw czasownik peryferyjny w odpowiedniej formie” pozwala na wydobycie i spotęgowanie znaczenia czasownika głównego i jego dopełnień jako głównego nośnika znaczenia semantycznego całego zdania. Jak bowiem prawidłowo wypełnić poniższe zdania:

- A) Die Rennfahrer..... die Motoren gestartet.  
 B) Die Rennfahrer..... gestartet.  
 C) Ich..... BMW nicht gefahren.  
 D) Die Ballons..... geschwebt.  
 E) Die Suppe..... gekocht.  
 F) .....das Öl gespritzt?

O ileż łatwiej byłoby uczniowi zidentyfikować właściwy czasownik peryferyjny, bez posługiwania się analizą syntagm powyższych zdań „pod prąd”! Jestem zdania, że nawet zadania typu:

- A) Die Tauben..... über der Stadt geflogen.  
 B) Die Ballons..... in die Luft geflogen.  
 itp.

są dydaktycznie mało wartościowe. A mogłyby wyglądać tak:

- Verbinde!
- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| a) Die Tauben haben  | 1) über der Stadt geflogen |
| b) Die Ballons haben | 2) in die Luft geflogen    |
| c) Die Tauben sind   | 3) in der Luft geflogen    |
| d) Die Ballons sind  | 4) über die Stadt geflogen |

Modyfikacja tego ćwiczenia w formie pokazanej poniżej uwidacznia znaczenie fraz nominalnych użytych jako dopełnienie czasownika w modyfikacji czasownika głównego zdania i poniekąd czasownika peryferyjnego. Próba przetłumaczenia każdego zdania na język ojczysty przekona każdego o konieczności staranności w formułowaniu zdań, nie tylko na poziomie agregatu Perfektu, lecz także na wszystkich poziomach.

- Verbinde!
- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| a) Die Tauben haben  | 1) über der Stadt geflogen |
| b) Die Ballons haben | 2) in die Luft geflogen    |
| c) Die Tauben sind   | 3) in der Luft geflogen    |
| d) Die Ballons sind  | 4) über die Stadt geflogen |

Jeszcze ciekawszy efekt można uzyskać przez zastosowanie ćwiczeń na dobieranie (Zuordnungsübung):

VERBINDE!

Die Ballons haben über der Stadt geflogen.  
 Die Ballons sind über die Stadt geflogen.  
 Die Tauben sind über die Stadt geflogen.  
 Die Tauben haben über die Stadt geflogen.

Diener 2008

Stąd prosta droga do zadań generujących nowe zdania na podstawie powyższego ćwiczenia:

- Wie sieht das Auxiliarverb aus?**  
 Die Flugzeuge..... über die Stadt geflogen.  
 ..... die Raketen über den Iran geflogen?  
 Die Geier..... über dem Dorf geflogen. usw.

## Zakończenie

Mnogość dostępnych gramatyk stanowi dowód, że język ludzki ciągle można jeszcze analizować z różnych perspektyw i za pomocą różnego instrumentarium. Dlatego poważnym grzechem filologa jest uparte opieranie się na pojedynczym, poznany model opisu gramatycznego. Jeszcze poważniejszym grzechem jest lansowanie w podręcznikach przebrzmiałych i kontrowersyjnych modeli i odświeżanie ich w kolejnych wydaniach bez weryfikacji. Jeśli powyższe uwagi zachęcą przyszłe autorki i przyszłych autorów do poszukiwań i do wykroczenia

poza utarte szlaki glottodydaktyki, to powyższy przyczynek spełnił swoje zadanie.



## Postscriptum

W telewizyjnej reklamie pewnego napoju bezalkoholowego widzimy, jak do baru serwującego owe napoje podchodzą dwie spragnione właścicielki szybkich motocykli. Nie podoba się to łysemu właścicielowi o medialnej twarzy, który nasyła na owe amazonki swoich mafiosów. Niestety, amazonki kładą ich na łopatki i dopadają lady baru. Właściciel baru o medialnej twarzy, będąc pod wrażeniem, przysuwa się do nich i z głośnia telewizora rozlega się następujący dialog:

- *You are.....*
- *Yes, it's me.*
- *...Sitting on my bag.*

Ostatnia kwestia należy do właścielek motorów. Dodajmy, że żadnej torebki nie było. Dodajmy, że w polskiej wersji językowej cały wic tego dialogu zniknął. Pomimo to, zastanówmy się, jak Anglosas rozumie znaczenie czasownika *to be*. Dla właściciela medialnej twarzy jest to czasownik główny; dla pańienek od początku – czasownik posiłkowy. Pańienki od słowa *You* stosowały kompleks czasownikowy; egoistycz-

nemu właścicielowi baru nie przyszło to do głowy. Czy dlatego kręci głową z podziwem, że mógł popełnić taki błąd, czy duma nadal nad brakiem torebki?

## Bibliografia

- Bęza, Stanisław (1999), *Deutsch Deine Chance*, wyd. 4, t.1., Warszawa: Poltext.
- Eisenberg, Peter (1998), *DUDEN- die Grammatik*, Bd. 4, Mannheim: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988), *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos Verlag.
- Engel, Ulrich, i in. (2000), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Bd. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidolph, Karl, Flämig, Walter, Motsch, Wilhelm (1981), *Grundzüge einer deutschen Grammatik*, Berlin: Akademie – Verlag.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (1987), *Deutsche Grammatik*, Leipzig: VEB- Verlag Enzyklopädie.
- Hentschel, Elke, Weydt, Harald, (1994), *Handbuch der deutschen Grammatik*, 2., durchges. Aufl. – Berlin, New York: de Gruyter-Verlag, New York.
- Honsza, Joanna, Honsza, Norbert (1998), *lernt mit uns*, tom 2, Warszawa: WSiP.
- Jung, Walter (1971), *Grammatik der deutschen Sprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Lewicka, Grażyna, Roman, Lewicki, i in. (2003), *Mała gramatyka języka niemieckiego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Weinrich, Harald (1993), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Zifonun, Gisela., i in. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin; New York: de Gruyter. Bd. 3.

(wrzesień 2005)

---

Mirosław Pawlak<sup>1)</sup>

Turek

## Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego



### Wprowadzenie

Wydawać by się mogło, że w ciągu ostatnich kilku lat w nauczaniu języków obcych w polskich szkołach zaszły wręcz rewolucyjne zmiany. Po pierwsze, obowiązująca podstawa programowa

i zgodne z nią podręczniki i programy nauczania kładą główny nacisk na umiejętność skutecznego porozumiewania się, a struktury gramatyczne i leksyka mają być jedynie instrumentem służącym efektywnej komunikacji. Co równie istotne, zmiany wprowadzone do egzaminu maturalnego spowodowały, że do uzyskania przyzwoitego

<sup>1)</sup> 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*.

wyniku wystarczy opanowanie sprawności językowych oraz umiejętności przekazywania określonych treści, przy jednoczesnym zepchnięciu na margines szeroko pojętej poprawności językowej i stosowności wypowiedzi. W końcu coraz większy wpływ na dydaktykę języków obcych w Polsce mają dokumenty Rady Europy, takie jak *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* czy też opracowane dla różnych grup wiekowych polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego*. Ponieważ główny nacisk jest w nich położony na rozwijaniu wielojęzyczności i wielokulturowości, dokumenty te zalecają eksponowanie nawet najskromniejszych osiągnięć i zalecają ocenę umiejętności językowych w odniesieniu do konkretnych działań a nie stopnia opanowania struktur gramatycznych. Wszystko to pokazuje, że zasadniczym celem nauczania języków ma być rozwijanie zdolności skutecznego realizowania celów komunikacyjnych, a nie świadome opanowanie poszczególnych elementów kodu językowego.

Abstrahując od tego, na ile jest uzasadnione odejście od nauczania i testowania form językowych na rzecz promowania efektywności komunikacyjnej, warto sobie zadać pytanie, w jakim stopniu te założenie są realizowane w praktyce. W tym momencie widać wyraźnie, jak bardzo teoria rozmija się z rzeczywistością. Obserwując lekcje języka obcego w polskich szkołach można dojść do wniosku, że dla wielu nauczycieli znajomość języka angielskiego, niemieckiego czy francuskiego nadal często sprowadza się do przyswojenia i zautomatyzowania wprowadzanej w podręczniku gramatyki i słownictwa czy też, w o wiele mniejszym stopniu, opanowania zasad poprawnej wymowy. Choć ze względu na wymagania egzaminacyjne spory nacisk jest również położony na ćwiczenie sprawności językowych, w tym sprawności mówienia, wykonywane zadania mają często niewiele wspólnego z autentyczną komunikacją, gdzie uczący się decydują o przekazywanych treściach, dokonują wyboru odpowiednich środków językowych i na bieżąco modyfikują swoje wypowiedzi w reakcji na wypowiedź rozmówcy.

Co może szczególnie niepokoić, niezwykle rzadko są podejmowane próby rozwijania *kompetencji strategicznej* i nauczania *strategii komunikacyjnych*, dzięki którym uczeń potrafi „po-

radzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować nieporozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie zwrotu, użyć synonimu lub omówić nieznaną wyraz” (Komorowska, 2003:14). Podejście takie wydaje się być krótkowzroczne dlatego, że nawet przy dużej liczbie lekcji nie jest możliwe zapoznanie uczących się ze wszystkimi strukturami, słownictwem czy funkcjami językowymi, a w kontaktach z obcokrajowcami niejednokrotnie znajdują się oni w sytuacji, w której będą musieli wyrazić treści daleko wykraczające poza ich kompetencję językową. Z tego powodu w pełni uzasadnione wydaje się przybliżenie nauczycielom pojęcia kompetencji strategicznej i strategii komunikacyjnych, jak również omówienie sposobów ich nauczania na lekcjach języka obcego i to właśnie temu zagadnieniu jest poświęcony niniejszy artykuł.



## **Znajomość języka obcego a kompetencja strategiczna**

W opinii badaczy i metodyków nawet najlepsza znajomość różnych podsystemów nie zapewnia biegłości w posługiwaniu się językiem obcym oraz w osiąganiu zaplanowanych celów komunikacyjnych. Choć gramatyka, słownictwo, wymowa czy ortografia to elementy, na których tradycyjne już skupiają się metody nauczania i to głównie na ich rozwijaniu wciąż koncentruje się wielu nauczycieli, wiedza tego typu stanowi jedynie część umiejętności w pełni kompetentnego użytkownika języka. W dobrze znanym i ogólnie akceptowanym modelu zaproponowanym przez Canale i Swain (1980), zmodyfikowanym następnie przez Canale (1983), znajomość podsystemów językowych jest określana mianem *kompetencji gramatycznej* lub *lingwistycznej* i stanowi zaledwie jeden z czterech komponentów tzw. *kompetencji komunikacyjnej*. Poza tym efektywna komunikacja wymaga, aby poszczególne elementy kodu językowego były używane w obrębie sprawności receptywnych (tj. słuchanie i czytanie ze zrozumieniem), produktywnych (tj. mówienie i pisanie), interakcyjnych (tj. łączących sprawności receptywne i produktywne, tak jak na przykład w każdej rozmowie) i mediacyjnych (tj.

modyfikacji i przetwarzaniu tekstów mówionych i pisanych), a użytkownik biegle się nimi posługiwał i potrafił je w umiejętny sposób integrować (Komorowska, 2003).

Obok znajomości poszczególnych podsystemów języka i zdolności ich stosowania kompetentny użytkownik musi również posiadać *kompetencję dyskursywną*, czyli umiejętność tworzenia różnych typów dłuższych wypowiedzi mówionych i pisanych, w których związki między zdaniami są w pełni logiczne i gramatyczne. Kompetencja ta pozwala również na umiejętne rozpoczynanie, podtrzymywanie i zakończenie rozmowy w typowych sytuacjach życia codziennego. Znajomość języka obejmuje także *kompetencję socjolingwistyczną*, którą można zdefiniować jako umiejętność różnicowania wypowiedzi i dobierania środków językowych tak, aby były one odpowiednie w danej sytuacji oraz znajomość obowiązujących w danej społeczności norm socjokulturowych. Innymi słowy – nawet doskonała znajomość gramatyki i słownictwa oraz perfekcyjna wymowa mogą okazać się niewystarczające dla osiągnięcia celu komunikacyjnego, jeżeli używane środki językowe będą zbyt nieformalne a użycie określonego wyrażenia będzie postrzegane jako oznaka braku szacunku dla rozmówcy.

I w końcu równie ważnym i bardzo często zaniechanym komponentem kompetencji komunikacyjnej jest wspomniana już wyżej *kompetencja strategiczna*, która według Canale i Swain (1980) obejmuje werbalne i niewerbalne *strategie komunikacyjne*. Celowe działania tego typu, określane także mianem *strategii kompensacyjnych* (Oxford, 1990), są używane w sytuacji, gdy niedoskonała kompetencja gramatyczna lub czynniki utrudniające jej pełne wykorzystanie (np. zmęczenie, zdenerwowanie, spontaniczność wypowiedzi) uniemożliwiają przekazanie zamierzonych treści<sup>2)</sup>. Innymi słowy – dobrze rozwinięta kompetencja strategiczna pozwala uniknąć załamania się komunikacji i powoduje, że nawet początkujący użytkownik języka obcego może się efektywnie porozumieć. Choć w większości przypadków strategie komunikacyjne są stosowane, gdy rozmówca nie zna określonego słowa czy zwrotu, mogą one także być wykorzystane

w przypadku problemów z użyciem określonej struktury gramatycznej, funkcji językowej czy też produkcją trudnego dźwięku.

Kompetencja strategiczna jest nieodzownym elementem znajomości języka ojczystego, ponieważ nawet dobrze wykształcony rodzimy użytkownik jest zmuszony od czasu do czasu się do niej odwołać, gdy nie zna w wystarczającym stopniu słownictwa z danej dziedziny lub zapomni najtrafniejszego określenia z powodu zmęczenia, zdenerwowania itp. Umiejętność posługiwania się strategiami komunikacyjnymi jest jednak daleko ważniejsza dla osób uczących się języka obcego, bo komunikując się z obcokrajowcami bardzo często znajdują się one w sytuacji, gdy nie będą w stanie przekazać określonych treści i będą musiały poszukiwać alternatywnych środków językowych po to, by efektywnie się porozumieć. Co ciekawe, choć wyższy poziom zaawansowania sprzyja bardziej efektywnemu wykorzystywaniu strategii, perfekcyjne opanowanie poszczególnych podsystemów i biegle posługiwanie się wszystkimi sprawnościami nie zawsze to gwarantuje. Zdarzają się przecież sytuacje, że wyróżniający się uczeń, który zazwyczaj dobrze wypada na wszelkiego rodzaju testach i jest aktywny w trakcie lekcji, może mieć problemy ze zdaniem egzaminu ustnego lub przekazaniem stosunkowo prostego komunikatu w rozmowie z rodzimym użytkownikiem języka, bo akurat zapomni potrzebnego słowa czy wyrażenia. Z drugiej strony, rozwinięta kompetencja strategiczna wraz z odpowiednimi cechami osobowościowymi może powodować, że uczeń charakteryzujący się ograniczoną kompetencją gramatyczną, socjolingwistyczną i dyskursywną potrafi osiągać nawet najbardziej skomplikowane cele komunikacyjne (por. Dömyei i Thurell, 1991).



## Rodzaje strategii komunikacyjnych i ich efektywność

W badaniach nad strategiami komunikacyjnymi można wyróżnić dwa zasadnicze nurty, których przedstawiciele preferują odmienne

<sup>2)</sup> Warto tutaj zauważyć, że niektórzy specjaliści uważają strategie komunikacyjne za jeden z rodzajów strategii uczenia się (np. Oxford, 1990). Większość badaczy stoi jednak na stanowisku, że te dwa rodzaje strategii na tyle się od siebie różnią, że powinno się je badać, opisywać i klasyfikować oddzielnie (np. Ellis, 1994) i właśnie takie podejście zostało przyjęte w niniejszym artykule.

sposoby identyfikacji, opisu i klasyfikacji takich zachowań i zazwyczaj nie zgadzają się co do konieczności ich nauczania (Ellis, 1994; Kasper i Kellerman, 1997; Yule i Tarone, 1997). Z jednej strony istnieje tzw. *podejście interakcyjne*, w którym główny nacisk jest położony na kategoryzację wyrażen pełniących rolę strategii a także identyfikację czynników, które mają wpływ na ich wybór i stosowanie (np. poziom zaawansowania uczniów, rodzaj wykonywanego zadania itp.). Przykładem podziału strategii, który powstał zgodnie z tymi założeniami, jest klasyfikacja zaproponowana przez Tarone (1977). Można w niej znaleźć zachowania werbalne i niewerbalne, oparte na języku obcym i ojczystym, odnoszące się do samodzielnej produkcji lub interakcji z rozmówcą, zarówno takie, które umożliwiają przekazanie treści za pomocą alternatywnych środków językowych, jak i takie, gdzie użytkownik decyduje się na przerwanie swojej wypowiedzi, modyfikację komunikatu lub zastąpienie go innym. Z drugiej strony w tzw. *podejściu psycholingwistycznym* główny nacisk jest położony na opis procesów zachodzących w umyśle rozmówcy i decyzjach, jakie podejmuje, gdy zda sobie sprawę, że nie posiada środków językowych niezbędnych dla wyrażenia danego znaczenia. W tym przypadku są opisywane jedynie działania, które mogą pomóc w realizacji celu komunikacyjnego. Przyjmuje się, że bardzo różne zwroty i wyrażenia mogą sygnalizować użycie tej samej strategii, a podstawą większości klasyfikacji jest podział na strategie polegające na manipulowaniu danym pojęciem (np. użycie synonimu) lub kodem językowym (np. wymawianie polskiego słowa z angielskim akcentem). Inną ważną kwestią jest to, że podczas gdy zwolennicy podejścia interakcyjnego postulują systematyczne nauczanie strategii, ich oponenty stoją na stanowisku, że jest to zbędne, gdyż z biegiem czasu i rosnącym poziomem zaawansowania rodzima kompetencja strategiczna będzie wspomagała komunikację w języku docelowym. Jak pisze Bialystok (1990:147), „to, czego powinniśmy uczyć, to nie strategie, a język”<sup>3)</sup>.

Choć w ostatnich latach podjęto próbe scalenia omówionych powyżej podejść i pojawiły się klasyfikacje uwzględniające zarówno

procesy interakcyjne, jak i psycholingwistyczne (np. Yule i Tarone, 1997), są one dość skomplikowane i bardziej przydatne w prowadzeniu badań niż w nauczaniu. Dlatego też punktem odniesienia dla dalszych rozważań będzie następujący podział działań o charakterze strategicznym (por. Cohen i Dörnyei, 2002:179-180):

- ▶ *Strategie polegające na zaniechaniu lub zmianie treści wypowiedzi (avoidance or reduction strategies)* – rozmówca unika dyskusji na pewne tematy, ponieważ wie, że nie zna odpowiedniej leksyki. Może też zakończyć wypowiedź albo zmienić treść przekazu.
- ▶ *Strategie kompensacyjne, umożliwiające osiągnięcie zamierzonego celu komunikacyjnego (achievement or compensatory strategies)* – w tym przypadku uczący się może:
  - ▲ wykorzystać język obcy, aby opisać słowo, którego nie pamięta, używając jego omówienia bądź też posłużyć się przykładem, użyć wyrazu o zbliżonym znaczeniu albo utworzyć zupełnie nowe słowo,
  - ▲ odwołać się do znajomości języka ojczystego, tłumacząc dosłownie swą wypowiedź, upodabniając jej wymowę lub formę do języka obcego (np. używanie angielskich dźwięków, dodawanie końcówek) czy po prostu wtrącając do komunikatu słowa lub wyrażenia zaczerpniętego z języka ojczystego,
  - ▲ użyć środków pozajęzykowych, takich jak mimika, gest, wyraz twarzy czy imitacja określonego dźwięku.
- ▶ *Strategie interakcyjne (interactional strategies)* – uczący się korzysta z pomocy rozmówcy, aby przezwyciężyć trudności w przekazywaniu określonych treści. Może w tym celu zwrócić się bezpośrednio lub pośrednio o pomoc, gdy nie zna jakiegoś słowa, poprosić o powtórzenie, wyjaśnienie lub potwierdzenie treści wypowiedzi, werbalnie bądź niewerbalnie zasygnalizować niezrozumienie komunikatu, jak również sparafrazować i zinterpretować usłyszaną wypowiedź, aby się upewnić, że dobrze ją zrozumiał.
- ▶ *Strategie umożliwiające zyskanie na czasie w celu zaplanowania bądź też skonstruowania wypowiedzi (stalling or time-gaining strategies)*

<sup>3)</sup> Tłumaczenie autora.



– uczący się gra na zwłokę używając utartych wyrażań, powtarza część swojej wypowiedzi lub wypowiedzi rozmówcy<sup>4)</sup>.

W tym miejscu warto przez chwilę zastanowić się nad przydatnością poszczególnych strategii, biorąc pod uwagę zarówno ich wpływ na realizacjężądanego celu komunikacyjnego, jak i na proces przyswajania języka. Jeśli wziąć pod uwagę to pierwsze kryterium, można by dojść do wniosku, że wszystkie działania tego typu są użyteczne pod warunkiem, że pomagają rozmówcy przekazać zamierzone treści. Wydaje się jednak, że takie założenie jest nazbyt optymistyczne w przypadku strategii polegających na unikaniu lub zaniechaniu wypowiedzi, bo przecież w takiej sytuacji mogą nigdy nie zostać osiągnięte czasami bardzo ważne cele komunikacyjne. Podobne zastrzeżenia budzi wykorzystywanie strategii, polegających na użyciu języka ojczystego, bo o ile wtrącenie polskiego słowa czy wyrażenia podczas lekcji, gdzie wszyscy je rozumieją, jest w opinii wielu uczniów najlepszym sposobem rozwiązywania problemów językowych, ich efektywność w komunikacji z rodzimymi czy nierodzimiymi użytkownikami języka będzie znikoma. Z oczywistych względów te dwie grupy strategii będą również mało przydatne z punktu widzenia procesu przyswajania języka. Trudno sobie bowiem wyobrazić, w jaki sposób unikanie tematów wymagających użycia nieznannej leksyki, porzucanie celów komunikacyjnych czy upodabnianie polskich wyrazów do wyrazów w języku obcym może się przyczynić do rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Rzecz jasna takie uwarunkowania należy wziąć pod uwagę dokonując wyboru strategii, których chcemy uczyć.

## Dlaczego i jakich strategii komunikacyjnych warto uczyć?

Jak wspomniałem powyżej, niektórzy badacze są zdania, że podejmowanie działań na rzecz rozwijania kompetencji strategicznej to

strata czasu, dowodząc, że wystarczy ta, którą uczący się już posiadli w języku ojczystym. Jednak w opinii innych specjalistów, takie stanowisko jest nieuzasadnione, ponieważ istnieje wiele ważkich powodów, dla których warto nauczać strategii komunikacyjnych. Najważniejsze z nich są następujące:

- ▶ uczący się nie są w stanie opanować w wystarczającym stopniu wszystkich podsystemów i sprawności podczas lekcji i dlatego warto zachęcić ich do podejmowania działań, które umożliwią im skuteczną komunikację w różnych sytuacjach,
- ▶ wyniki badań pokazują, że uczniowie rzadko używają strategii, kiedy nie mogą wyrazić jakichś treści w języku obcym, a nawet jeśli to robią, wybierają głównie działania wiążące się z użyciem języka ojczystego bądź zaniechaniem celu komunikacyjnego (np. Pawlak, 2001); jak już wspomniałem, takie strategie są mało przydatne poza klasą szkolną i nie przyczyniają się do rozwijania sprawności i umiejętności językowych,
- ▶ skuteczne użycie strategii skutkuje podtrzymaniem rozmowy, dzięki czemu uczący się mają większy kontakt z językiem docelowym, co według wielu badawczy (np. Krashen, 1985) jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących jego przyswajanie,
- ▶ wykorzystywanie strategii interakcyjnych może być katalizatorem tzw. *negocjacji znaczeń i form językowych*, a to, zdaniem wielu teoretyków i badaczy, może nie tylko skutkować lepszym zrozumieniem przekazywanych treści, ale także bezpośrednio przyczyniać się do przyswajania języka (np. Long, 1996),
- ▶ dzięki użyciu strategii komunikacyjnych uczący się mogą formułować a potem testować hipotezy dotyczące funkcjonowania języka obcego (Færch i Kasper, 1983) – dla przykładu, użycie nie do końca precyzyjnego określenia może skutkować tym, że rozmówca poda nam bardziej odpowiednie słowo lub wyrażenie,
- ▶ ponieważ strategie komunikacyjne mogą być używane odmiennie w różnych językach i krę-

<sup>4)</sup> Trzeba tutaj zauważyć, że nie wszyscy badacze są zgodni co do tego, czy działania takie to w istocie strategie komunikacyjne, choćby dlatego, że wcale nie muszą one być wynikiem niedoskonałej znajomości podsystemów języka (por. Faucette, 2001). Wydaje się jednak, że w wielu sytuacjach mogą one odgrywać taką właśnie rolę, na przykład wtedy, gdy uczący się nie zna odpowiedniego słowa i chce zyskać na czasie po to, by opracować alternatywny sposób przekazania informacji.

gach kulturowych, ich nauczanie może uświadomić uczącym się istnienie różnic w tym zakresie, prowadzić do bardziej stosownego ich wykorzystania, a co za tym idzie, bardziej efektywnej komunikacji z obcokrajowcami (Dörnyei, 1995; Faucette, 2001).

- ▶ ponieważ umiejętność skutecznego stosowania strategii stanowi klucz do autonomii w nauce języka obcego, trening strategiczny przyczynia się do większej niezależności oraz samodzielności uczniów (Wenden, 1991); strategie komunikacyjne przyczyniają się do tego celu, bo pozwalają uczącym się bardziej efektywnie używać języka poza szkołą,
- ▶ badania dotyczące szeroko pojętych strategii uczenia się dowodzą, że uczniowie czasami bardzo się różnią, jeśli chodzi o umiejętność podejmowania takich działań, co sugeruje, że powinny one być nauczane w sposób świadomy; ich wyniki pokazują także wyraźnie, że trening strategiczny powoduje częstsze użycie najbardziej odpowiednich w danej sytuacji strategii, przyczynia się do zwiększenia motywacji, wykształcenia bardziej pozytywnych postaw, zmniejszenia stresu związanego z użyciem języka, a co najważniejsze – prowadzi do osiągnięcia wyższego poziomu zaawansowania i przekłada się na lepsze opanowanie sprawności słuchania, czytania czy mówienia (Oxford, 2001); chociaż strategie komunikacyjne dotyczą produkcji językowej a nie efektywnego przyswajania wiedzy i umiejętności językowych, można przyjąć, że także tutaj efekty treningu będą pozytywne,
- ▶ chociaż badania nad efektywnością nauczania strategii komunikacyjnych wciąż należą do rzadkości, ich wyniki pokazują, że jest ono skuteczne i przyczynia się do częstszego wykorzystywania najbardziej efektywnych zachowań tego typu (np. Pawlak, 2005).

Rzecz jasna wszystkie te argumenty dotyczą nauczania strategii, które faktycznie mogą się przyczynić do podtrzymania rozmowy, lepszego zrozumienia intencji uczącego się przez jego rozmówcę czy też bardziej efektywnego przyswajania języka. Jak wynika z rozważań dotyczących efektywności użycia poszczególnych grup strategii zaprezentowanych powyżej, zainicjowany przez nauczyciela instruktaż powinien się skupiać na działaniach ułatwiających

realizację zamierzonego celu komunikacyjnego, szczególnie takiego, który wymaga użycia języka docelowego. Oznacza to, że nauczanie strategii winno się koncentrować na takich strategiach, jak opisywanie przedmiotu lub pojęcia, bądź też użycie słowa o podobnym, węższym lub szerszym znaczeniu. Warto także zwrócić uwagę na różnego rodzaju strategie interakcyjne, opierające się na użyciu języka obcego, takie jak prośba o pomoc, wyjaśnienie czy powtórzenie. Nieco bardziej kontrowersyjne jest nauczanie działań umożliwiających grę na zwłokę, ale ograniczony trening w tym zakresie również wydaje się uzasadniony. Ze względu na ich niską efektywność w autentycznej komunikacji, mało przydatne byłoby natomiast nauczanie strategii polegających na zaniechaniu wypowiedzi, jak również strategii kompensacyjnych i interakcyjnych wykorzystujących język ojczysty lub środki pozajęzykowe (Færch i Kasper, 1983; Faucette, 2001).



## Jak uczyć strategii komunikacyjnych?

Kompetencję strategiczną można rozwijać na wiele sposobów, a podejmowanie działań w tym zakresie wcale nie musi odbywać się kosztem nauczania i ćwiczenia podsystemów języka i sprawności. Choć pewnym utrudnieniem jest tutaj to, że w dostępnych podręcznikach trudno znaleźć wiele ćwiczeń i zadań, które można by było wykorzystać w tym celu (Faucette, 2001). Każdy nauczyciel może jednak sporo zrobić, aby jego uczniowie zaczęli stosować najbardziej efektywne strategie komunikacyjne, a więc takie, które wymagają użycia języka obcego. Trening strategiczny tego typu może między innymi obejmować działania wymienione poniżej, przy czym punkty 1-4 mają charakter ogólnych wskazówek, podczas gdy punkty 5-9 pokazują bardziej konkretne możliwości nauczania poszczególnych grup strategii i zawierają propozycje ćwiczeń i zadań, które można wykorzystać w tym celu:

1. Identyfikacja stosowanych przez uczących się strategii, która może polegać na uważnej obserwacji sposobów rozwiązywania prob-

lemów językowych w trakcie wykonywania w miarę autentycznych zadań komunikacyjnych w parach, małych grupach lub na forum całej klasy, nagrywaniu i analizie fragmentów dyskursu lub analizie komponowanych bez użycia słownika (np. podczas lekcji) prac pisemnych. Ten etap jest o tyle istotny, że pozwala nauczycielowi określić zakres i rodzaj planowanego instruktażu.

2. Uświadomienie uczącym się, czym są strategie komunikacyjne i wyjaśnienie roli, jaką odgrywają w przekazywaniu treści zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Takie podnoszenie świadomości językowej może przybrać formę wykładu, podczas którego nauczyciel wyjaśni, czym jest kompetencja strategiczna, poda przykłady strategii komunikacyjnych używanych w języku polskim i uzmysłowi uczniom ich przydatność dla osiągania celów komunikacyjnych w częściowo tylko przez nich znanym języku obcym. Kolejnym krokiem może być podanie przykładów mniej lub bardziej skutecznych strategii, zaprezentowanie nagrań i transkryptów, które ilustrują ich wykorzystanie itp.
3. Jak najczęstsze używanie przez nauczyciela języka docelowego, szczególnie wtedy, gdy pojawiają się różnego rodzaju problemy z przekazywaniem lub zrozumieniem danych treści. Jest to konieczny do spełnienia warunek, jeśli chcemy ograniczyć używanie przez uczniów języka polskiego w sytuacjach, kiedy ze względu na niedoskonałe umiejętności nie potrafią sformułować wypowiedzi w języku obcym albo nie do końca rozumieją, co powiedział nauczyciel lub kolega/koleżanka. Trudno jest bowiem oczekiwać, że kiedy najprostszym sposobem rozwiązania problemu jest odwołanie się do znanego wszystkim języka ojczystego, uczący się zdecydują się na użycie w tym celu języka docelowego, jeśli systematycznie nie robi tego nauczyciel.
4. Konsekwentne zachęcanie uczących się do używania języka obcego, co można osiągnąć przez upominanie uczniów, gdy używają języka polskiego po to, aby zadać pytanie, poprosić o powtórzenie czy wyjaśnienie, odmowę uwzględniania odpowiedzi, jeśli

nie są sformułowane w języku obcym, udawanie braku zrozumienia, jeśli wypowiedź zawiera polskie elementy, wprowadzenie systemu nagród za używanie języka obcego podczas pracy w parach i małych grupach itp. Działania takie są niezbędne, bo wyrabiają w uczących się nawyk używania języka obcego do rozwiązywania napotykanych problemów, co w dłuższej perspektywie umożliwi bardziej efektywną komunikację w klasie szkolnej i poza nią.

5. Niezwykle ważne jest wykształcenie w uczących się woli podtrzymania komunikacji nawet wtedy, gdy nie wiedzą, co w danej sytuacji powiedzieć albo są świadomi swoich niedoskonałych umiejętności. Pozytywne nastawienie w tym zakresie stanowi bowiem gwarancję, że uczniowie zechcą wykazywać bardziej konkretne zachowania opisane w kolejnych punktach. Można tutaj wykorzystać następujące ćwiczenia (patrz Michońska-Stadnik, 1996):
  - ▶ uczący się pracują w parach i małych grupach w celu uzupełnienia niekompletnych dialogów, które mogą się różnić długością, stopniem trudności itp.,
  - ▶ uzupełnianie rozpoczętych zdań, które muszą być na tyle zabawne, intrygujące lub kontrowersyjne, aby uczniowie zechcieli z nimi eksperymentować (np. *Samochód pływał pośrodku jeziora, ponieważ...*)<sup>5)</sup>,
  - ▶ uczniowie budują zdania i zapisują je na kartkach papieru; zdania te są następnie cięte na wyrazy i umieszczane wraz z innymi w pojemniku; uczniowie losują z pojemnika tyle kartek, z ilu wyrazów składało się ich oryginalne zdanie i starają się ułożyć jak najbardziej sensowną wypowiedź.
6. Szczególnie ważną grupą strategii, tak dla bardziej skutecznego komunikowania się, jak i bardziej efektywnej nauki, są strategie kompensacyjne, polegające na użyciu języka obcego, a w szczególności omówienie lub użycie wyrazu o podobnym znaczeniu. Jednym ze sposobów zachęcania uczących się do stosowania takich strategii jest systematyczne używanie przez nauczyciela języka obcego w celu wy tłumaczenia znaczenia nowych

<sup>5)</sup> Mimo, że korzystam głównie z literatury anglojęzycznej, wszystkie przykłady językowe są podane w języku polskim, by zaprezentowane ćwiczenia i zadania były w pełni zrozumiałe dla nauczycieli wszystkich języków obcych.

słów i wyrażeń występujących w tekście czy dialogu. Można też systematycznie prosić uczniów o wyjaśnianie wprowadzanego słownictwa w języku obcym, wymagać pisania obcojęzycznych definicji trudniejszych słów pojawiających się podczas lekcji w ramach zadania domowego czy konsekwentnie rozwijać umiejętność korzystania ze słownika jednojęzycznego. W nauczaniu takich strategii można również wykorzystać następujące ćwiczenia i zadania:

- ▶ pracując w parach, uczniowie otrzymują nazwę przedmiotu, który mają za zadanie zdefiniować używając zdania względnego (np. *Lodówka to urządzenie, które...*); następnie pary odczytują po kolei swoje definicje a inne pary oceniają, czy są one wystarczająco precyzyjne i próbują wskazać inny przedmiot, do którego pasowałaby podana definicja; jeśli im się to uda, otrzymują punkt i mogą uzyskać kolejny, jeśli zaproponują bardziej precyzyjne wyjaśnienie (Dörnyei i Thurrell, 1991),
- ▶ pracując w parach, uczący się starają się sparafrazować całą wypowiedź rozmówcy; i tak na przykład jedna osoba może wyrazić w kilku zdaniach swoją opinię na temat użyteczności Internetu, a druga próbuje powiedzieć to samo w inny sposób, używając takich wyrażeń, jak: *więc mówisz, że...; pozwól, że się upewnię, że dobrze cię rozumiałem* itp.; następnie uczący się zamieniają się rolami i wybierają inny temat z listy zaproponowanej przez nauczyciela (Dörnyei i Thurrell, 1991),
- ▶ pracując w parach uczniowie odgrywają na przemian rolę kupującego i sprzedawcy; kupujący wyjaśnia w języku obcym, co chce kupić nie znając nazwy przedmiotu (np. *przedłużacz, gaśnica* itp.), a rozmowa trwa do chwili, gdy sprzedawca odgadnie, o co chodzi; nauczyciel może przygotować karteczki z nazwami niecodziennych przedmiotów i rozdać je poszczególnym parom (Michońska-Stadnik, 1996),
- ▶ uczniowie pracują w parach i rozwiązują krzyżówkę; każdy z nich otrzymuje połowę odpowiedzi, a jego zadaniem jest skonstruowanie haseł w języku obcym oraz odgadnięcie haseł podanych przez kolegę/koleżan-

kę; oczywiście stopień trudności wyrazów, sposób przygotowania haseł (uprzednie ich opracowanie lub tworzenie w trakcie rozmowy) czy też kolejność, w jakiej uczniowie je odczytują, może się różnić.

7. Jeśli chodzi o strategie interakcyjne, najprostszym rozwiązaniem jest podanie uczącym się szeregu wyrażeń w języku obcym, których mogą używać, kiedy czegoś nie potrafią zrozumieć, chcą poprosić o wyjaśnienie, powtórzenie bądź też upewnić się, że dobrze odczytali intencje rozmówcy (np. *czy mógłbyś powtórzyć, co masz na myśli; wydaje mi się, że nie do końca rozumiem* itp.). Oczywiście wyrażenia takie mogą się różnić pod względem stopnia formalności, a wykorzystane w nich struktury i leksyka powinny być dostosowane do poziomu zaawansowania uczących się. Zwroty takie powinny zostać starannie przećwiczone, a uczniowie powinni mieć do nich dostęp podczas wykonywania zadań komunikacyjnych (można je wyświetlić za pomocą rzutnika, zapisać na tablicy itp.). Również w tym przypadku istnieje możliwość zaprojektowania ćwiczeń mających na celu automatyzację tego typu zachowań, takich jak opisane poniżej:
  - ▶ uczniowie pracują w parach i podczas gdy jeden czyta tekst z podręcznika, drugi mu przerywa, prosząc o powtórzenie albo wyjaśnienie znaczenia słowa, wyrażenia itp. (Dörnyei i Thurrell, 1991),
  - ▶ uczący się przeprowadzają dialog, przy czym jeden z nich udaje, że nie pamięta kluczowych słów i prosi o pomoc kolegę/koleżankę zadając szereg pytań i próbując opisać daną osobę, przedmiot itp. (np. *nie pamiętam, jak to się mówi, no wiesz osoba, która...*), (Dörnyei i Thurrell, 1992).
8. Podobnie jak w przypadku strategii interakcyjnych, nauczanie zachowań strategicznych umożliwiających grę na zwłokę w celu zaplanowania i skonstruowania wypowiedzi może po prostu polegać na podaniu uczniom typowych zwrotów, które można w tym celu wykorzystać (np. *niech pomyślę; no cóż; no wiesz; właściwie*). Można również zaproponować szereg ćwiczeń i zadań, takich jak na przykład (Dörnyei i Thurrell, 1991):
  - ▶ tworzenie bezsensownych dialogów, złożonych głównie z wyrażen, które umożliwiają

zyskanie czasu na zaplanowanie dalszej wypowiedzi; dialogi takie mogą na przykład dotyczyć krajów, miast czy osób i powinny być przeprowadzane w naturalny sposób przy wykorzystaniu odpowiedniej ekspresji, intonacji itp. (np. A: *Wiesz, myślę, że może Marek, B: Cóż... rozumiem... nie zrozumiem mnie źle, ale może Tomek...*),

- ▶ nauczyciel wybiera dialog z podręcznika i zapisuje na tablicy jego część złożoną z dwóch czy trzech wypowiedzi, a następnie dzieli uczniów na trzyosobowe zespoły; każdy z nich ma za zadanie podać wyrażenie, które pozwoliłoby rozmówcy zyskać na czasie i uzupełnić nim dialog; można tutaj ustalić, że wyrażenia nie mogą się powtarzać, a grupa, która nie potrafi zmodyfikować dialogu, wypada z gry.

9. Gdy uczący się zapoznają się już z różnego rodzaju strategiami komunikacyjnymi i je przećwiczą, możliwe jest zaplanowanie bardziej skomplikowanych zadań, w których konieczne jest wykorzystanie szerokiej gamy tego typu działań. Szczególnie pomocne wydają się tutaj zadania z *luką informacyjną*, gdy uczniowie muszą osiągnąć bardzo konkretny cel, nie posiadając właściwych środków językowych. Typowym przykładem jest znajdowanie w parach lub małych grupach różnic między obrazkami, których opis wymaga znajomości dość trudnej leksyki, co zmusza uczących się do opisywania przedmiotów, używania wyrazów bliskoznacznych, proszenia o wyjaśnienie, czy pomoc bądź też podejmowania próby zyskania na czasie. Oczywiście uczniowie muszą być świadomi istnienia strategii i potrafić je umiejętnie stosować, gdyż w innym przypadku trudno byłoby w tej sytuacji uniknąć częstego wykorzystywania języka polskiego.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że działania podejmowane przez nauczycieli na rzecz treningu strategicznego muszą być dostosowane do potrzeb określonej grupy uczniów oraz uwzględniać ich wiek, poziom zaawansowania, a także kontekst, w którym odbywa się nauka. I tak trening strategiczny powinien być zapewne bardziej intensywny wśród osób, które chcą się nauczyć skutecznie komunikować w stosunkowo krótkim czasie, na przykład z powodu wyjazdu zagranicznego. W przypadku małych dzieci z ko-

lei trudno mówić o podnoszeniu świadomości w zakresie stosowania strategii, a najważniejsze jest jak najczęstsze używanie języka docelowego i nauczanie stosunkowo prostych strategii interakcyjnych. Choć wiele z zaprezentowanych powyżej działań, ćwiczeń czy zadań można dostosować do poziomu zaawansowania uczących się, skuteczne używanie omówienia i synonimu albo wykonywanie skomplikowanych zadań komunikacyjnych będzie raczej niemożliwe wśród początkujących. Ważne jest także to, aby działania mające na celu nauczanie strategii były podejmowane mniej więcej w takiej kolejności, w jakiej zostały zaprezentowane powyżej. Należy także zwrócić uwagę na to, by, jeśli tylko jest to możliwe, rozpocząć instruktaż od uświadomienia uczącym się roli strategii i podania odpowiednich przykładów, używać jak najczęściej języka obcego i zachęcać do tego uczniów, a dopiero potem przejść do ćwiczeń koncentrujących się na konkretnych działaniach strategicznych czy też zadań wymagających wykorzystania całej dostępnej kompetencji strategicznej. Jeśli bowiem uczniowie nie zostaną odpowiednio przygotowani do wykonania danego zadania, jest bardzo prawdopodobne, że sięgną po mało efektywne strategie, które i tak zazwyczaj stosują. Będą więc używać języka polskiego, aby poprosić o wyjaśnienie lub wyrazić żądane treści, przerywać trudniejsze wypowiedzi lub unikać tematów, które mogą być źródłem problemów.



## Uwagi końcowe

Celem niniejszego artykułu było pokazanie, czym jest kompetencja strategiczna oraz będące jej emanacją strategie komunikacyjne, przedstawienie powodów, dla których warto rozwijać tego typu umiejętności podczas lekcji języka obcego, jak również zaprezentowanie działań, ćwiczeń i zadań, które można w tym celu wykorzystać. Jak wynika z powyższych rozważań, umiejętność przekazania informacji pomimo braku wystarczających środków językowych to bardzo ważny element kompetencji komunikacyjnej, który na co dzień wykorzystujemy w języku ojczystym i którego opanowanie jest szczególnie istotne w nauce języka obcego.

Dzieje się tak dlatego, że nawet po wielu latach intensywnej nauki, uczący się wcześniej czy później znajdują się w sytuacji, gdy nie będą znali potrzebnego słowa czy struktury, co spowoduje trudność w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego. O ile w jednorodnej pod względem językowym klasie szkolnej wystarczy w takiej sytuacji przejść na język ojczysty albo uniknąć udzielenia odpowiedzi, strategie takie będą mało przydatne w kontaktach z obcokrajowcami, a ich stosowanie nie przyczyni się do lepszego opanowania przyswajanego języka obcego. Dlatego właśnie tak potrzebny jest systematyczny trening strategiczny, który uzmysłowi uczącym się, jak ważne są strategie komunikacyjne, wskaże te najbardziej skuteczne oraz ułatwi ich stosowanie podczas lekcji i w codziennym życiu.

Trzeba oczywiście mieć świadomość, że choć nauczanie strategii komunikacyjnych jest niezbędne i powinno w większym stopniu być uwzględniane przez autorów podręczników, metodyków i nauczycieli, musi się ono skupiać na najbardziej skutecznych działaniach, być starannie zaplanowane i systematycznie przeprowadzane oraz uwzględniać specyfikę danej grupy uczniów. Oznacza to, że należy się koncentrować na strategiach wymagających użycia języka docelowego, brać pod uwagę preferencje, wiek, cechy osobowościowe a także poziom zaawansowania uczniów. Konieczne jest również przestrzeganie zasady, że trening tego typu powinien się rozpocząć od identyfikacji stosowanych strategii, następnie koncentrować się na zapoznaniu uczących się z różnymi działaniami tego typu, a dopiero potem wymagać ich ćwiczenia w stopniowo coraz bardziej złożonych zadaniach komunikacyjnych. Niezwykle ważna jest tutaj także rola nauczyciela, który musi jak najczęściej sam używać języka obcego w celu rozwiązywania problemów ze zrozumieniem i przekazywaniem treści, pokazując w ten sposób, że może on być autentycznym narzędziem komunikacji. Należy także pamiętać, że nadmierny nacisk na użycie strategii komunikacyjnych może doprowadzić uczniów do błędnego przekonania, że znajomość struktur gramatycznych i słownictwa nie ma większego znaczenia, a poprawność, stosowność i precyzję wypowiedzi można zaniedbać, jeśli

tylko udaje się przekazać zamierzoną informację. W związku z tym trening strategiczny w żadnym przypadku nie powinien się odbywać kosztem rozwijania podsystemów i sprawności językowych, a jedynie stanowić jego uzupełnienie.

Pomimo tych ograniczeń, nauczanie strategii komunikacyjnych jest w pełni uzasadnione i powinno stanowić istotny element dydaktyki języków obcych, tym bardziej, że coraz więcej uczących się ma obecnie szansę na kontakty z obcokrajowcami w Polsce i za granicą. Mam nadzieję, że zaprezentowane powyżej sugestie pomogą nauczycielom podjąć odpowiednie działania mające na celu wykształcenie w uczniach niezbędnej kompetencji strategicznej, a co za tym idzie, umożliwić im bardziej efektywne osiągnięcie celów komunikacyjnych. Jak to bowiem trafnie ujął Cook (1996:89) „*umiejętność podtrzymania rozmowy, kiedy coś nam się nie udaje, jest kluczowa dla skutecznego używania języka obcego*”<sup>6)</sup>.

## Bibliografia

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*, Oxford: Blackwell.
- Canale, M. (1983). „From communicative competence to communicative language pedagogy”, w: Richards, J. C., Schmidt, R. W. (red.). *Language and communication*, London: Longman. 2-27.
- Canale, M., Swain, M. (1980). „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, w: *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Cohen, A., Dörnyei, Z. (2002). „Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies”, w: Schmitt, N. (red.), *Introduction to applied linguistics*, London: Arnold. 170-190.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*, London: Arnold.
- Dörnyei, Z. (1995). „On the teachability of communication strategies”, w: *TESOL Quarterly* 29. 55-85.
- Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1991). „Strategic competence and how to teach it?”, w: *ELT Journal* 45. 16-23.
- Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1992). *Conversations and dialogues in action*, New York: Prentice Hall.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: OUP.
- Faucette, P. (2001). „A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials”, w: *Second Language Studies* 19. 1-40.
- Færch, C., Kasper, G. (1983). „Plans and strategies in foreign language communication”, w: Færch, C., i Kasper, G. (red.), *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman. 20-60.
- Kasper, G., Kellerman, E. (1997). „Introduction: Approaches

<sup>6)</sup> Tłumaczenie autora.

- to communication strategies”, w: Kasper, G., Kellerman, E. (red.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London and New York: Longman. 1-13.
- Komorowska, H. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*, London: Longman.
- Long, M. H. (1996). „The role of the linguistic environment in second language acquisition”, w: Ritchie, W., Bhatia, T. (red.), *Handbook of research on second language acquisition*, New York: Academic Press. 413-468.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oxford, R. (1990). „*Language learning strategies*”, Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2001). „*Language learning strategies*”, w: Carter, R., Nunan, D. (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, CUP. 166-172.
- Pawlak, M. (2001). „A study in the use of communication strategies by Polish high schools students”, w: *Network 4/1*. 28-34.
- Pawlak, M., (2005). „Teaching communication strategies in the foreign language classroom”, w: Beaven, B (red.), *IATEFL 2005 Cardiff conference selections*, Canterbury: IATEFL. 96-98.
- Tarone, E. (1977). „Conscious communication strategies in interlanguage”, w: Brown, H., Yorio, C., Crymes, R. (red.), *On TESOL '77*, Washington, DC: TESOL. 194-203.
- Yule, G., Tarone, E. (1997). „Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons”, w: Kasper, G., Kellerman, E. (red.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London and New York: Longman. 17-30.

(sierpień 2006)

Ewa Lipińska, Anna Seretny<sup>1)</sup>

Kraków

## Techniki rozwijające rozumienie tekstu

„Najwięcej uczymy się słuchając i czytając”<sup>2)</sup>

### I. Rozumienie tekstu mówionego i pisanego – podobieństwa i różnice

Rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych wymaga znajomości systemu języka oraz znajomości sposobu, w jaki system ten jest wykorzystywany dla celów komunikacji językowej. „Słuchając, użytkownik języka odbiera i przetwarza wypowiedzi tworzone przez jednego lub więcej mówiących” (ESOKJ, 2004:68). „Czytając [zaś] użytkownik języka występuje jako czytelnik tekstu napisanego przez jednego lub więcej autorów” (ESOKJ, 2004:70).

Zarówno czytanie tekstów ze zrozumieniem, jak i rozumienie ze słuchu są postrzegane w glottodydaktyce jako określone sprawności.

W przypadku czytania chodzi o umiejętności:

- ▶ rozumienia wyrazów,
- ▶ rozumienia struktur gramatycznych,
- ▶ rozumienia intencji autora, głównej myśli oraz myśli jej podporządkowanych,

- ▶ wyszukiwania informacji,
- ▶ uchwycenia spójności tekstu.

(na podst. H. Komorowska, 2002)

W przypadku zaś rozumienia mowy ze słuchu są to umiejętności:

- ▶ rozumienia akcentu (typu wymowy),
- ▶ rozumienia struktur gramatycznych, którymi mówiący się posługuje,
- ▶ identyfikowania i rozumienia słownictwa, którym operuje,
- ▶ uchwycenia znaczenia w przekazywanej treści (czyli rozumienia intencji autora, wyszukiwania informacji itp.).

(na podst. A. Howatt, J. Dakin, 1983:84)

Obydwie sprawności mają więc sporo wspólnego, choć różnią się znacząco.

### 1. Podobieństwa

Słuchanie i czytanie są nazywane sprawnościami receptywnymi, ponieważ opierają się na rozumieniu (repcji) tekstów. „Recepcja

<sup>1)</sup> Dr Ewa Lipińska i dr Anna Seretny są adiunktami w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<sup>2)</sup> A. Seretny, E. Lipińska, 2005:188.

składa się z czterech etapów, które – choć następują w kolejności liniowej (od początku do końca) – są stale na nowo aktualizowane i interpretowane (od końca do początku). Stała aktualizacja i reinterpretacja odbieranego przekazu dokonuje się pod wpływem faktycznej wiedzy o świecie, schematów oczekiwań i każdorazowo nowego rozumienia tekstu, w wyniku podświadomego procesu, w którym te elementy wzajemnie na siebie wpływają. Cztery etapy procesu recepcji to:

- ▶ identyfikacja mowy lub pisma: rozpoznawanie dźwięków/liter oraz
- ▶ słów/wyrazów (pisanych odręcznie i drukowanymi),
- ▶ rozpoznanie tekstu (w całości lub w części) jako znaczącego,
- ▶ semantyczne i poznawcze zrozumienie tekstu jako całości językowej,
- ▶ interpretacja treści przekazu.

Umiejętności wykorzystywane w procesie recepcji to:

- ▶ percepcja,
- ▶ pamięć,
- ▶ dekodowanie,
- ▶ dedukcja,
- ▶ przewidywanie,
- ▶ wyobraźnia,
- ▶ szybkie przeglądanie tekstu,
- ▶ odnajdywanie odniesień we wcześniejszych i kolejnych partiach tekstu”.

(ESOKJ, 2004:86<sup>3)</sup>)

Zarówno rozumienie mowy, jak i tekstu polega na analitycznym sposobie dekodowania komunikatu. Nadawca przekazuje go w formie fonicznej bądź graficznej, dokonując syntezy materiału językowego, mówiąc lub pisząc, czyli przy pomocy sprawności produktywnych<sup>4)</sup>.

W rozwijaniu obu sprawności wykorzystuje się materiały autentyczne, przy czym na poziomie A1 i A2 stosuje się je w ograniczonym zakresie (jako uzupełnienie tekstów preparowanych), natomiast od poziomu B1 – regularnie (odchodząc prawie całkowicie od materiałów specjalnie opracowywanych). Techniki pracy są bardzo podobne, czasem wręcz te same, choć recepcja tekstu mówionego i pisanego opiera się na nieco innych mechanizmach.

## 2. Różnice

Słuchanie jest pierwszą sprawnością nabywaną w języku ojczystym, a czytanie jest uczone jako sprawność trzecia. Ta kolejność powinna być zachowana także w nauce języka docelowego; należy również dołożyć wszelkich starań, aby rozwijanie tej sprawności przypominało jej przyswajanie. Powinno więc przebiegać w warunkach zbliżonych do naturalnej komunikacji przy stosowaniu wypowiedzi z poprawną artykulacją głosek oraz z właściwym rytmem i intonacją oraz odpowiednim dla danego stopnia zaawansowania tempem. Inaczej jednak niż w języku pierwszym, w języku drugim/obcym rozumienie ze słuchu jest sprawnością z reguły **trudniejszą** do opanowania przez uczących się niż czytanie. Dzieje się tak m.in. dlatego, że:

- ▶ wszelkie operacje ułatwiające zrozumienie przekazu lepiej się wykonuje na materiale widzianym, niż słyszonym: „(...) komunikat przekazywany drogą foniczną w tempie niezależnym od słuchającego słyszy się tylko raz; tymczasem dekodowanie tekstu graficznego można powtarzać wielokrotnie (w przypadku niepełnego zrozumienia treści), a tempo czytania dostosować do możliwości czytającego wytyczanych m.in. stopniem zaawansowania językowego i rozwojem intelektualnym” (A. Seretny, E. Lipińska, 2005:142),
- ▶ z tekstem pisanym można obcować w dużo szerszym zakresie<sup>5)</sup> niż z tekstem mówionym – uczący się może bowiem sam lub przy pomocy nauczyciela sięgać po teksty z dziedziny, która go interesuje, zgodne z jego kompetencją lingwistyczną oraz umiejętnością czytania; słuchanie tekstów odpowiednich dla danego uczącego się musi być przygotowane i zachodzić w warunkach, które nie przeszkadzają w jego rozumieniu,
- ▶ czytanie jest sprawnością, nad którą uczący się może w dużej mierze pracować samodzielnie; doskonalenie rozumienia ze słuchu wymaga natomiast stałego wspomaganie dydaktycznego (w postaci odpowiednich materiałów, technik pracy itp.).

Zarówno słuchanie, jak i czytanie są nieodzowne w komunikacji, więc obydwie te sprawności

<sup>3)</sup> Zob. też dz. cyt. s. 72, p. 4.4.2.4.

<sup>4)</sup> Zob. J. Brzeziński, 1987:80, 95.

<sup>5)</sup> Chodzi o dostęp i możliwość kontaktu z tekstem – wszędzie i o każdej porze.



muszą być rozwijane, gdyż każda z nich pełni ważną funkcję w procesie nauczania/uczenia się języka docelowego. Doskonałe opanowanie sprawności czytania w języku obcym, której nie towarzyszy umiejętność dekodowania informacji przekazywanych w formie fonicznej oraz sytuacji odwrotne – sprawne posługiwanie się językiem tylko drogą ustno-słuchową – to uforna znajomość języka, która utrudnia komunikację z rodzimymi użytkownikami języka oraz uniemożliwia pełne uczestnictwo w rozmaitych sferach ich życia (prywatnej, kulturowej, politycznej, ekonomicznej itp.).

## II. Techniki rozwijające umiejętność słuchania i czytania

W pracy z nowymi tekstami (mówionymi i pisanymi)<sup>6)</sup>, kiedy celem jest pomoc uczącym się w ich zrozumieniu, obowiązuje ten sam schemat:

- ▶ najpierw należy słuchacza/czytelnika przygotować do odbioru tekstu, czyli poprzedzić zapoznanie się z nim wprowadzeniem do tematu,
- ▶ potem trzeba wprowadzić zadania, które są rozwiązywane podczas pierwszego i drugiego (czasem kilkakrotnego) kontaktu z tekstem oraz po jego wysłuchaniu/przeczytaniu,
- ▶ etapem końcowym powinna być integracja słuchania i czytania z innymi sprawnościami.

Schemat ten można przedstawić w następujący sposób:

### **SŁUCHANIE/CZYTANIE**

#### **1. Techniki poprzedzające kontakt z tekstem**

- 1.1. przygotowanie gramatyczne i leksykalne,
- 1.2. ogniskowanie uwagi wokół tematu:
  - 1.2.1. analiza i/lub interpretacja ilustracji<sup>7)</sup> towarzyszącej tekstowi (lub innej, tematycznie związanej),
  - 1.2.2. interpretacja tytułu tekstu (śródytytułów),
  - 1.2.3. pytania związane z tekstem – jego tematem lub tylko tytułem,

1.2.4. wszczęcie rozmowy (dyskusji) na temat związany z tekstem,

1.2.5. próba przewidywania słów występujących w tekście (po podaniu jego tytułu lub zagadnienia).

Wszystkie techniki opierają się na schemacie: *słuchanie* + *mówienie*. W przypadku technik 1.1. oraz 1.2.5. słowa proponowane przez uczących się mogą zostać zapisane na tablicy. Uczący się nie ma kontaktu z zadaniem do wykonania ani z tekstem pod żadną postacią (całkowitą, fragmentaryczną, oryginalną, parafrazowaną itp.).

### **SŁUCHANIE**

#### **2. Techniki towarzyszące kontaktowi z tekstem**

##### 2.1. techniki niewymagające stosowania innych sprawności:

- 2.1.1. TPR<sup>8)</sup> (*Total Physical Response*),
- 2.1.2. działania manipulacyjne: zaznaczanie, rysowanie, kolorowanie, układanie, szeregowanie, wycinanie, manipulowanie przedmiotami itp.,
- 2.1.3. symulacje sytuacji – reakcje na usłyszane informacje (polecenia),
- 2.1.4. słuchanie dla przyjemności.

Uczący się słyszy tekst, ale go nie widzi. Wykonuje polecenia (reaguje) bez używania innych sprawności.

##### 2.2. techniki wymagające stosowania innych sprawności:

- 2.2.1. zaznaczanie:
  - 2.2.1.1. słów występujących w tekście na podanej liście,
  - 2.2.1.2. wyrazów (fragmentów) dodatkowych w tekście,
- 2.2.3. uzupełnianie:
  - 2.2.3.1. tabel, ankiet, diagramów,
  - 2.2.3.2. luk w tekście,
- 2.2.4. zbieranie informacji (notowanie),
- 2.2.5. prawda/falsz<sup>9)</sup>,
- 2.2.7. układanie w kolejności fragmentów tekstu<sup>10)</sup>,
- 2.2.8. łączenie fragmentów tekstu (dobieranie).

<sup>6)</sup> Teksty mogą być autentyczne lub specjalnie opracowane do nauczania języka. Zob. ESOKJ, 2003:127.

<sup>7)</sup> Zamiast ilustracji można posłużyć się przedmiotem kojarzącym się z danym zagadnieniem, pokazać fragment filmu, posłużyć się bodźcem dźwiękowym itp.

<sup>8)</sup> Uczący się sygnalizuje w jakikolwiek niewerbalny sposób – mimiką, gestykulacją, ruchem ciała itp., że zrozumiał przekaz.

<sup>9)</sup> Zarówno w słuchaniu, jak i w czytaniu ćwiczenia typu *prawda/falsz* oraz *wielokrotny wybór* są wykonywane zazwyczaj w trakcie słuchania, a kończone po nim lub w czasie następnego kontaktu z tekstem. Można stosować wariant słuchowo ustny: nauczyciel zadaje pytanie, a uczący się odpowiadają (najczęściej „tak”/„nie”).

<sup>10)</sup> Zarówno w słuchaniu, jak i w czytaniu ćwiczenie może przybrać postać „manipulacyjną”, jeśli tekst jest pocięty, ale w obu przypadkach opiera się na czytaniu.

<i>Uczący się widzi (czyta) słyszany tekst</i>	<i>Uczący się nie widzi tekstu</i>
2.2.1.2 / 2.2.3.2. / 2.2.7. / 2.2.8.	2.2.1.1. / 2.2.3.1. / 2.2.4. / 2.2.5. / 2.2.6.

W wymienionych wyżej technikach podstawową „inną” sprawnością jest czytanie, które występuje wszędzie z wyjątkiem techniki 2.2.4., która polega na pisaniu (notowaniu) oraz techniki 2.2.3.2., gdzie czytaniu towarzyszy *czynność pisania*, polegająca na wpisywaniu słyszanych słów. W technice 2.2.3.1. może również być potrzebne wpisywanie słów, ale często chodzi o zapis cyfr (np. w danych procentowych).

### **CZYTANIE**

#### **2. Techniki towarzyszące kontaktowi z tekstem**

##### **2.1. techniki niewymagające stosowania innych sprawności:**

- 2.1.1. TPR (*Total Physical Response*),
  - 2.1.2. działania manipulacyjne: zaznaczanie, rysowanie, kolorowanie, układanie, szeregowanie, wycinanie, manipulowanie przedmiotami itp.,
  - 2.1.3. symulacje sytuacji – reakcje na przeczytane informacje (polecenia),
  - 2.1.4. czytanie dla przyjemności,
  - 2.1.5. zaznaczanie w tekście:
    - 2.1.5.1. wyrazów (fragmentów) dodatkowych,
    - 2.1.5.2. wyrazów-kluczy,
  - 2.1.6. prawda/fałsz,
  - 2.1.7. wielokrotny wybór,
  - 2.1.8. układanie w kolejności:
    - 2.1.8.1. fragmentów tekstu,
    - 2.1.8.2. fragmentów dwóch tekstów (oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów),
  - 2.1.9. łączenie fragmentów tekstu (dobieranie).
- Uczący się widzi (czyta) tekst. W przypadku techniki 2.1.1. – 2.1.4. wykonuje polecenia (reaguje) bez używania innych sprawności poza czytaniem. W przypadku technik 2.1.6. oraz 2.1.7. – rozwiązuje zadanie polegające na czytaniu innego typu tekstu (najczęściej zdań).

##### **2.2. techniki wymagające stosowania innych sprawności:**

- 2.2.1. układanie zdań streszczających,
- 2.2.2. uzupełnianie:
  - 2.2.2.1. tabel, ankiet, diagramów,
  - 2.2.2.2. luk w tekście,
- 2.2.3. zbieranie informacji (notowanie).

W wymienionych wyżej technikach podstawową „inną” sprawnością jest pisanie (2.2.1. i 2.2.3.) lub *czynność pisania* (2.2.2.1. i 2.2.2.2.).

### **SŁUCHANIE**

#### **3. Techniki stosowane po jedno- lub wielokrotnym kontakcie z tekstem**

- 3.1. zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażzeń zapamiętanych przez słuchaczy,
- 3.2. odpowiedzi na pytania,
- 3.3. prawda/fałsz,
- 3.4. wielokrotny wybór,
- 3.5. układanie w kolejności fragmentów tekstu,
- 3.6. łączenie fragmentów tekstu (dobieranie),
- 3.7. uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej),
- 3.8. parafrazowanie tekstu.

<i>Uczący się widzi (czyta) słyszany tekst</i>	<i>Uczący się nie widzi tekstu</i>
3.5. / 3.6. / 3.7. / 3.8.	3.1. / 3.2. / 3.3. / 3.4.

W wymienionych wyżej technikach stosuje się samo czytanie (3.3., 3.4., 3.5 i 3.6.), czytanie i pisanie (3.8. oraz 3.2. – jeśli pytania są zadawane w formie pisemnej), czytanie, któremu towarzyszy *czynność pisania* (3.7.) oraz mówienie (3.2. – jeśli pytania są w formie ustnej).

### **CZYTANIE**

#### **3. Techniki stosowane po jedno- lub wielokrotnym kontakcie z tekstem**

- 3.1. odpowiedzi na pytania,
- 3.2. prawda/fałsz,
- 3.3. wielokrotny wybór,
- 3.4. uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej),
- 3.6. rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu,
- 3.7. parafrazowanie tekstu.

W wymienionych wyżej technikach stosuje się mówienie (3.1. – jeśli pytania są w formie ustnej) lub pisanie (3.1. – jeśli pytania są zadawane w formie pisemnej, 3.6., 3.7.) oraz *czynność pisania* (3.4.)

### **SŁUCHANIE**

#### **4. Ćwiczenie innych umiejętności**

- 4.1. głośne czytanie lub śpiewanie:
  - 4.1.1. czytanie lub śpiewanie tekstów piosenek razem z wykonawcami,

- 4.1.2. odczytywanie tekstów na różne sposoby,  
 4.2. dyktanda i ćwiczenia interpunkcyjne,  
 4.3. ćwiczenia leksykalne i gramatyczne.  
 Techniki rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu umożliwiają również ćwiczenie wymowy, intonacji i akcentu (4.1.1., 4.1.2.) oraz ortografii (4.2.). Poszerzają i ugruntowują też gramatykę i słownictwo (4.3.)

### CZYTANIE

#### 4. Ćwiczenie innych umiejętności

- 4.1. głośne czytanie,  
 4.2. odczytywanie tekstów na różne sposoby,  
 4.3. dyktanda i ćwiczenia interpunkcyjne,  
 4.4. ćwiczenia leksykalne i gramatyczne.  
 Techniki rozwijające sprawność rozumienia tekstu umożliwiają również ćwiczenie wymowy, intonacji i akcentu (4.1., 4.2.) oraz ortografii (4.3.). Poszerzają i ugruntowują też gramatykę i słownictwo (4.3.4.).



### III. Analiza technik

Celem analizy technik rozwijających rozumienie tekstów mówionych i pisanych jest:

- a. Wykazanie, że ta sama technika może być wykorzystywana w celu rozwijaniu rozumienia *globalnego*, *selektywnego* lub *szczegółowego* (zob. tabele nr I oraz nr II).

- b. Wyodrębnienie technik *samodzielnych* („czysty”), a więc rozwijających bezpośrednio umiejętność rozumienia mowy lub pisma oraz technik *zależnych* od innych sprawności, stosowanych także w pracy nad rozwijaniem/uczeniem elementów kompetencji językowej (zob. tabele nr IV oraz nr V).

- c. Wyselekcjonowanie technik *rozwijających* sprawność słuchania i czytania ze zrozumieniem w odróżnieniu od technik *testujących* stopień opanowania tych sprawności (zob. tabele nr VII oraz nr VIII).

Analizie zostaną poddane techniki *tworzące kontaktowi z tekstem* (2) oraz *techniki stosowane po jedno- lub wielokrotnym kontakcie z tekstem* (3). Techniki z grupy pierwszej (1) nie rozwijają, a ułatwiają rozumienie tekstu; stanowią jedynie wprowadzenie do tematu, przybliżając nieznaną jeszcze tekst. Te zaś z grupy czwartej (4) służą ugruntowaniu recepcji, która dokonała się na etapie wcześniejszym. Techniki z grupy 1. i 4. można nazwać zatem *wspomagającymi*, a z grupy 2. i 3. – *zasadniczymi* (*właściwymi*).

Część technik *niewymagających stosowania innych sprawności* (2.1.1. – 2.1.4.) została wyłączona z analizy, ponieważ reakcja na (wy) słuchany/(prze)czytany tekst nie zawsze da się zmierzyć i dokładnie opisać, ćwiczenia takie są często spontaniczne i zawierają elementy improwizacji. Ponadto słuchanie i czytanie *dla przyjemności* odbywają się bez wykonywania ćwiczeń.

Tabela I SŁUCHANIE

nr	TECHNIKI	rozumienie globalne	rozumienie selektywne	rozumienie szczegółowe
2.2.1.1.	zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście			✓
2.2.1.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych		✓	✓
2.2.3.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów	✓	✓	✓
2.2.3.2.	uzupełnianie luk w tekście			✓
2.2.4.	zbieranie informacji (notowanie)	✓	✓	
3.1.	zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażeń zapamiętanych przez słuchaczy		✓	✓
3.2.	odpowiedzi na pytania	✓	✓	✓
2.2.5. / 3.3.	prawda / fałsz	✓	✓	✓
2.2.6. / 3.4.	wielokrotny wybór	✓	✓	✓
2.2.7. / 3.5.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	✓	✓

2.2.8. / 3.6.	łączenie fragmentów tekstu w pary		✓	✓
3.7.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)			✓
3.8.	parafrazowanie tekstu			✓

**Tabela II CZYTANIE**

nr	TECHNIKI	rozumienie globalne	rozumienie selektywne	rozumienie szczegółowe
2.1.5.1.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych			✓
2.1.5.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów wyrazów-kluczy	✓		
2.1.6./3.2.	prawda / fałsz	✓	✓	✓
2.1.7./3.3.	wielokrotny wybór	✓	✓	✓
2.1.8.1.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	✓	✓
2.1.8.2.	układanie w kolejności fragmentów dwóch tekstów (oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów)	✓	✓	
2.1.9.	łączenie fragmentów tekstu (dobieranie informacji)		✓	✓
2.2.1.	układanie zdań streszczających	✓	✓	
2.2.2.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów	✓	✓	✓
2.2.2.2.	uzupełnianie luk w tekście			✓
2.2.3.	zbieranie informacji (notowanie)	✓	✓	
3.1.	odpowiedzi na pytania	✓	✓	
3.4.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)			✓
3.6.	rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu		✓	✓
3.7.	parafrazowanie tekstu			✓

**Tabela III SŁUCHANIE**

nr	TECHNIKI	technika samodzielna	technika zależna
2.2.1.1.	zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście		✓
2.2.1.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych		✓
2.2.3.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów		✓
2.2.3.2.	uzupełnianie luk w tekście		✓
2.2.4.	zbieranie informacji (notowanie)		✓
3.1.	zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażen zapamiętanych przez słuchaczy	✓	
3.2.	odpowiedzi na pytania	✓	✓
2.2.5. / 3.3.	prawda / fałsz	✓	✓
2.2.6. / 3.4.	wielokrotny wybór	✓	✓
2.2.7. / 3.5.	układanie w kolejności fragmentów tekstu		✓
2.2.8. / 3.6.	łączenie fragmentów tekstu w pary		✓
3.7.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)		✓
3.8.	parafrazowanie tekstu		✓

**Tabela IV CZYTANIE**

nr	TECHNIKI	technika samodzielna	technika zależna
2.1.5.1.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych	✓	
2.1.5.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów wyrazów-kluczy	✓	✓
2.1.6. / 3.2.	prawda / fałsz	✓	✓
2.1.7. / 3.3.	wielokrotny wybór	✓	✓
2.1.8.1.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	
2.1.8.2.	układanie w kolejności fragmentów dwóch tekstów (oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów);	✓	
2.1.9.	łączenie fragmentów tekstu (dobieranie informacji).	✓	
2.2.1.	układanie zdań streszczających		✓
2.2.2.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów		✓
2.2.2.2.	uzupełnianie luk w tekście		✓
2.2.3.	zbieranie informacji (notowanie)		✓
3.1.	odpowiedzi na pytania		✓
3.4.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce		✓
3.6.	rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu		✓
3.7.	parafrazowanie tekstu		✓

**Tabela V SŁUCHANIE**

nr	TECHNIKI	ćwiczenia	test/egzamin
2.2.1.1.	zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście	✓	✓
2.2.1.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych	✓	
2.2.3.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów	✓	✓
2.2.3.2.	uzupełnianie luk w tekście	✓	✓
2.2.4.	zbieranie informacji (notowanie)	✓	
3.1.	zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażen zapamiętanych przez słuchaczy	✓	
3.2.	odpowiedzi na pytania	✓	✓
2.2.5. / 3.3.	prawda / fałsz	✓	✓
2.2.6. / 3.4.	wielokrotny wybór	✓	✓
2.2.7. / 3.5.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	
2.2.8. / 3.6.	łączenie fragmentów tekstu w pary	✓	
3.7.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)	✓	✓
3.8.	Parafrazowanie tekstu	✓	

**Tabela VI CZYTANIE**

nr	TECHNIKI	ćwiczenia	test/egzamin
2.1.5.1.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych	✓	
2.1.5.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów wyrazów-kluczy	✓	

2.1.6. / 3.2.	prawda / fałsz	✓	✓
2.1.7. / 3.3.	wielokrotny wybór	✓	✓
2.1.8.1.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	✓
2.1.8.2.	układanie w kolejności fragmentów dwóch tekstów (oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów);	✓	✓
2.1.9.	łącznie fragmentów tekstu (dobieranie informacji).	✓	✓
2.2.1.	układanie zdań streszczających	✓	
2.2.2.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów	✓	✓
2.2.2.2.	uzupełnianie luk w tekście	✓	
2.2.3.	zbieranie informacji (notowanie)	✓	
3.1.	odpowiedzi na pytania	✓	✓
3.4.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)	✓	✓
3.6.	rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu	✓	
3.7.	parafrazowanie tekstu	✓	

**Tabela VII SŁUCHANIE**

nr	TECHNIKI	praca z tekstem	praca bez tekstu
2.2.1.1.	zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście		✓
2.2.1.2.	zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych	✓	
2.2.3.1.	uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów		✓
2.2.3.2.	uzupełnianie luk w tekście	✓	
2.2.4.	zbieranie informacji (notowanie)		✓
3.1.	zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażen zapamiętanych przez słuchaczy		✓
3.2.	odpowiedzi na pytania		✓
2.2.5. / 3.3.	prawda / fałsz		✓
2.2.6. / 3.4.	wielokrotny wybór		✓
2.2.7. / 3.5.	układanie w kolejności fragmentów tekstu	✓	
2.2.8. / 3.6.	łącznie fragmentów tekstu w pary	✓	
3.7.	uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej)	✓	
3.8.	parafrazowanie, „upraszczanie” tekstu	✓	

**Tabela VIII TECHNIKI WŁAŚCIWE TYLKO SŁUCHANIU LUB CZYTANIU**

<b>2. Techniki towarzyszące kontaktowi z tekstem</b>	słuchanie	czytanie
zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście	✓	
zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych		
uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów		
uzupełnianie luk w tekście	✓	
zbieranie informacji (notowanie)		
wyszukiwanie wyrazów-kluczy		✓
układanie zdań streszczających		✓

układanie w kolejności fragmentów tekstu		
oddzielanie dwóch tekstów		v
<b>3. Techniki stosowane po jedno- lub wielokrotnym kontakcie z tekstem</b>		
zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażen zapamiętanych przez słuchaczy	v	
odpowiedzi na pytania		
prawda / fałsz		
wielokrotny wybór		
układanie w kolejności fragmentów tekstu		
łączenie fragmentów tekstu (dobieranie)		
uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce		
rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu		v
parafrazowanie, „upraszczanie” tekstu		

### 1. Rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe

Zarówno w słuchaniu, jak i w czytaniu rozumienie przekazu opiera się na strategii rozumienia *globalnego*, *selektywnego* i/lub *szczególowego*. Użytkownik języka może *słuchać/czytać* w celu (ESOKJ, 2004:68 i 70):

- ▶ ogólnego zrozumienia treści,
- ▶ uchwycenia konkretnych informacji,
- ▶ szczegółowego zrozumienia całej informacji,
- ▶ wyciągnięcia wniosków.

Inaczej jednak wygląda odbiór tekstu, gdy chodzi tylko o ogólne zrozumienie treści, inaczej, gdy poszukuje się w nim konkretnych informacji, a jeszcze inaczej, gdy trzeba szczegółowo zrozumieć całość przekazywanego przez tekst komunikatu i wyciągnąć z niego wnioski.

U odbiorców naturalna jest chęć (rzadziej potrzeba) rozumienia dokładnie całego przekazu i do takiego stanu dąży się w procesie nauczania języka<sup>11)</sup>. Rozumienie *szczególowe*, koncentrujące się na poziomie pojedynczej struktury lub zdania, jest tym rodzajem rozumienia, którym można się wykazać tylko w przypadku znajomości wszystkich (lub niemal wszystkich) słów i konstrukcji występujących w tekście. Sprawia więc ono uczącym się największe trudności. Często nie są oni w stanie podołać zadaniu, które wymaga umiejętności rozumienia *szczególowego*, mimo że „ogólnie” rozumieją tekst stanowiący jego podstawę.

Rozumienie tego typu jest ważne, gdy zasadniczy cel pracy stanowi nie tyle kształcenie/rozwijanie sprawności rozumienia tekstu, co wzbogacanie/sprawdzenie zasobu słownikowego uczących się. Zadania na rozumienie *szczególowe*, choć najczęściej klasyfikowane jako typ zadań rozwijających sprawność czytania, w istocie rzeczy bywają typowymi zadaniami ukierunkowanymi leksykalnie. Są to na przykład: zadanie polegające na uzupełnianiu luk na poziomie słowa, uzupełnianiu tekstu słowami lub wyrażeniami z „banku” oraz specyficznie skonstruowane zadania typu wybór wielokrotny. Ważne jest zatem, by nauczyciele (a także układający testy sprawdzające opanowanie sprawności słuchania i/lub czytania) mieli świadomość, iż badają/rozwijają one kompetencję leksykalną (rzadziej gramatyczną) uczących się, a nie samą sprawność słuchania lub czytania. Zadania takie, choć istotne w pracy dydaktycznej, w niewielkim zakresie przygotowują uczącego się do działań na tekście, które są zasadniczym celem w obcowaniu z nim. Co więcej, nadmierna koncentracja na tego typu ćwiczeniach może spowodować u uczących się lęk przed samodzielną lekturą (słuchaniem) tekstu, gdyż w ich świadomości utkwili przekonanie, iż bez znajomości wszystkich występujących w nim słów nie jest ona możliwa.

Wydaje się, że sprawność słuchania i czytania lepiej rozwijają strategie rozumienia *selektywnego* (scanning) oraz *globalnego* (skim-

<sup>11)</sup> Należy jednakże przyzwyczajać uczących się do niepełnego rozumienia, opierania się na domyśle językowym. Zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:145.

ming), a także wnioskowania na podstawie „wyflowionych” z tekstu informacji. W życiu codziennym umiejętności te są bardzo istotne, gdyż poza słuchaniem/czytaniem dla przyjemności, najczęściej zapoznajemy się z tekstami, by uzyskać konkretne informacje (podejście selektywne) lub by zorientować się w tematyce czy sposobie prezentacji danego zagadnienia (podejście globalne). Jak widać, rozwijaniu tego typu umiejętności służą prawie wszystkie techniki (6 z 13 – w przypadku słuchania, 9 z 15 – w przypadku czytania) wyszczególnione w tabelach nr I oraz II.

W konkretnych zadaniach jednak rzadko wykorzystuje się wyłącznie jeden typ rozumienia; częściej miesza się (mniej świadomie) lub zestawia (bardziej świadomie) w ramach jednego zadania jednostki testu, które są ukierunkowane na rozwijanie/sprawdzanie rozumienia różnego typu (z rozumieniem *szczegółowym* włącznie), co jest rozwiązaniem uzasadnionym dydaktycznie.

Omawiając rozwijanie/kształcenie umiejętności rozumienia tekstu mówionego i pisanego przy pomocy różnych strategii, warto powrócić do stopnia trudności tekstu i stopnia opanowania języka w danej grupie. Wydaje się bowiem, że ukierunkowanie zadania powinno być wprost proporcjonalne do możliwości językowych uczących się przy założeniu, że pracuje się z tym samym tekstem. Innymi słowy, dany tekst może służyć jako podstawa do rozwijania umiejętności rozumienia globalnego dla grupy o niższym stopniu zaawansowania, a dla grupy bardziej zaawansowanej może stać się materiałem do rozwijania umiejętności rozumienia selektywnego i szczegółowego.

## ▼ 2. Techniki samodzielne („czyste”) a techniki zależne

### 2.1. Słuchanie

Ujęte w tabeli nr III zestawienie technik pokazuje wyraźnie, jak mało samodzielne jest słuchanie. „(...) *oddzielenie ćwiczeń w słuchaniu od ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu jest prawie niemożliwe; nie można też testować umiejętności*

*słuchania samej w sobie*” (A. Seretny, E. Lipińska, 2005:140).

Sprawdzanie stopnia zrozumienia tekstu ze słuchu opiera się przede wszystkim na czytaniu: spośród trzynastu ćwiczeń jedynie cztery nie wymagają posłkowania się nim. Są to:

- ▶ zapisywanie na tablicy słów i wyrażen zapamiętanych po wysłuchaniu tekstu (3.1.),
- ▶ odpowiedzi na pytania (3.2.),
- ▶ prawda/fałsz (2.2.5 / 3.3.),
- ▶ wielokrotny wybór (2.2.6 / 3.4.).

Trzy ostatnie techniki występują tylko w rzadziej używanym wariantcie ustno-słuchowym, przy czym wybór wielokrotny w tej wersji jest stosowany sporadycznie.

Ponieważ dziewięć z trzynastu technik rozwijania sprawności rozumienia audytywnego bazuje na czytaniu, trzeba uważać, aby nie przełożyć punktu ciężkości na umiejętność czytania ze zrozumieniem. Szczególną uwagę należy zwrócić na techniki typu prawda/fałsz i wybór wielokrotny. Po pierwsze – jednostki<sup>12)</sup> sprawdzające („pytania”) w słuchaniu muszą występować po kolei, zgodnie z tekstem. W czytaniu kolejność ta może być zaburzona; mogą też pojawiać się pytania „zbiorcze” wymagające odszukania informacji w dwóch lub więcej miejscach tekstu. Po drugie – w słuchaniu pytania muszą być łatwiejsze pod względem leksykalnym i strukturalnym niż w przypadku czytania.

W zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu ze słuchu na drugie miejsce, jako sprawność wspomagająca, wysuwa się pisanie w postaci:

- ▶ notowania informacji (2.2.4.),
- ▶ odpowiedzi na pytania (3.2.),
- ▶ parafrazowania tekstu (3.8.).

*Czynność pisania*<sup>13)</sup> jest stosowana w technikach:

- ▶ zapisywania zapamiętanych słów i wyrażen (3.1.),
- ▶ uzupełniania tabel i in. (2.2.3.1.) w trakcie lub po słuchaniu,
- ▶ uzupełniania luk na bieżąco (2.2.3.2.),
- ▶ uzupełniania tekstu wyrazami z banku (3.7.) po wysłuchaniu tekstu.

<sup>12)</sup> Jednostka – najmniejszy element zadania. Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, (2004:77).

<sup>13)</sup> Chodzi o zapisywanie, wpisywanie i przepisywanie, które są charakterystyczne dla nauczania pisowni, a nie pisania. Zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:55-63.



Mówienie jest mało wykorzystywane w zadaniach sprawdzających rozumienie audytywne. Tak, jak to zostało powiedziane – pojawia się tylko w przypadku udzielania ustnej odpowiedzi na pytania (zadania „krótkiej odpowiedzi” oraz zadania „odpowiedzi rozwiniętej”<sup>14</sup>). W zadaniach typu prawda/fałsz wymaga się najczęściej jednosłownej odpowiedzi (*tak – nie*), a przy słuchowo-ustnej wersji zadania typu wybór wielokrotny – powtórzenia fragmentów jednostki (zdanego pytania)<sup>15</sup>. Są to jednak bardzo ważne ćwiczenia rozwijające umiejętność słuchania w sposób zbliżony do naturalnego.

## 2.2. Czytanie

Jak wynika z zestawienia w tabeli IV, prawie połowa technik stosowana w rozwijaniu/kształceniu sprawności czytania wymaga posilkowania się innymi sprawnościami, najczęściej mówieniem i pisaniem, rzadziej słuchaniem. Pozostałe to techniki z założenia „samodzielne”, czyli niewymagające od uczącego się odwoływania się od innych sprawności. Są to:

- ▶ zadania na układanie w kolejności (2.1.8.1),
- ▶ oddzielanie od siebie pomieszanych fragmentów tekstów (2.1.8.2),
- ▶ zadania na dobieranie/łączenie informacji (2.1.9.),
- ▶ zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych (2.1.5.1.),
- ▶ wyszukiwanie wyrazów-kluczy (zaznaczanie ich w tekście) (2.1.5.2.),
- ▶ prawda/fałsz (2.1.6. / 3.2.),
- ▶ wielokrotny wybór (2.1.7. / 3.3.).

W przypadku technik wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz wyszukiwania wyrazów-kluczy, włączenie innych umiejętności może mieć miejsce, ale nie musi.

W zadaniach sprawdzających zrozumienie tekstu pisanego, podobnie jak w rozumieniu tekstu mówionego, na drugie miejsce, jako sprawność wspomagająca, wysuwa się pisanie w postaci:

- ▶ układania zdań streszczających (2.2.1.),
- ▶ notowania informacji (2.2.3.),
- ▶ odpowiedzi na pytania (3.1.),
- ▶ rozpoczynanie lub kończenie zdań na podstawie tekstu (3.6.),
- ▶ parafrazowania tekstu (3.7.).

Czynność pisania jest potrzebna w technikach:

- ▶ uzupełniania tabel, ankiet, diagramów (2.2.2.1.),
- ▶ uzupełniania luk w tekście (2.2.2.2.),
- ▶ uzupełniania tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce (słów może być tyle, ile potrzeba lub więcej) (3.4.).

Mówienie jest wykorzystywane w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu pisanego wówczas, gdy uczący się mają udzielić ustnej odpowiedzi na pytania (zadania „krótkiej odpowiedzi” oraz zadania „odpowiedzi rozwiniętej”). W zadaniach typu prawda/fałsz lub wybór wielokrotny, które bardzo rzadko wykorzystuje się w formie słuchowo-ustnej – odpowiedź jest z reguły ograniczona do jednego wyrazu (*tak – nie*) albo do powtórzenia (imitacji) fragmentów zadanego pytania.

Słuchanie w zasadzie nie stanowi uzupełnienia dla czytania i nie bywa z nim łączone.

## 3. Wyodrębnienie technik testujących

### 3.1. Słuchanie

Umiejętność rozumienia ze słuchu może być rozwijana przy pomocy wszystkich typów technik wykazanych w tabeli nr I, lecz tylko część z nich nadaje się do wykorzystania na teście/egzaminie (zob. tabela nr V). Są to:

- ▶ zaznaczanie na podanej liście słów, które występują w tekście (2.2.1.1.),
- ▶ zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych (2.1.1.2.),
- ▶ uzupełniania tabel i in. (2.2.3.1.),
- ▶ uzupełniania luk na bieżąco (2.2.3.2.),
- ▶ odpowiedzi na pytania (3.2.),
- ▶ prawda/fałsz (2.2.5 / 3.3.),
- ▶ wielokrotny wybór (2.2.6 / 3.4.),
- ▶ uzupełniania tekstu wyrazami z banku (3.7.).

Można więc wyselekcjonować osiem technik spośród trzynastu, które sprawdzają stopień zrozumienia tekstu słuchanego w warunkach egzaminacyjnych. Opierają się one na czytaniu całego tekstu (2.1.1.2.), (2.2.3.2.), (3.7.) lub na czytaniu zadania (2.2.1.1.), (2.2.3.1.), (3.2.), (2.2.5 / 3.3.), (2.2.6 / 3.4.), ale – jak wcześniej

<sup>14</sup> Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, (2004:77 i 86).

<sup>15</sup> Np. Pytanie lektora: *Czy dialog ma miejsce w restauracji, w kawiarni, na dyskotece?* Odpowiedź uczącego się: *W kawiarni*.

zostało powiedziane – słuchania nie da się testować poprzez słuchanie. Wyodrębnione techniki spełniają także wymogi metody „oceny według klucza”<sup>16)</sup>, co oznacza ocenę obiektywną i – co nie mniej istotne – szybko.

### 3.2. Czytanie

Przygotowując testy badające stopień opanowania czytania warto wykorzystywać przede wszystkim techniki „samodzielne”, gdyż wówczas ewentualne braki uczących się w opanowaniu innych sprawności czy podsystemów języka nie będą rzutować na osiągnięte przez nich wyniki<sup>17)</sup>.

Technikami testującymi są więc (zob. tabela nr VI):

- ▶ prawda/fałsz (2.1.6. / 3.2.),
- ▶ wybór wielokrotny (odpowiedzi do tekstu, bądź odpowiednio przygotowany wybór poprawnej w danym kontekście formy leksykalnej) (2.1.7. / 3.3.),
- ▶ układanie w kolejności fragmentów tekstu (2.1.8.1.),
- ▶ oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów (2.1.8.2.),
- ▶ łączenie fragmentów tekstów (dobieranie informacji) (2.1.9.),
- ▶ uzupełnianie tabel, ankiet, diagramów (2.2.2.1.),
- ▶ uzupełnianie luk w tekście (2.2.2.2).

Pozostałe techniki, by mogły badać stopień opanowania sprawności czytania, należy odpowiednio uzdatnić, przez co rozumie się opracowanie kryteriów poprawy (np. w przypadku wykorzystania techniki typu „odpowiedź krótka” lub „odpowiedź rozszerzona” należy zastanowić się, czy i w jakim stopniu błędy gramatyczne i ortograficzne będą miały wpływ na wynik końcowy).



## IV. Moc sprawności czytania ze zrozumieniem

Wcześniej powiedziano, że w procesie uczenia się języka docelowego rozumienie tekstu pisanego jest **łatwiejsze** do opanowania

niż rozumienie audytywne. Teraz należy dodać, że jest także **ważniejsze**. Analiza technik stosowanych w obydwu sprawnościach dobitnie ukazuje jego moc. Umiejętność czytania jest na tyle niezależna, że można ją rozwijać (w tym – testować) bez pomocy innych sprawności. Natomiast efektywne kształcenie umiejętności rozumienia ze słuchu<sup>18)</sup> nie jest możliwe bez odwoływania się, czy wręcz wykorzystywania umiejętności rozumienia tekstu pisanego, która stanowi podstawę wykonania większości ćwiczeń (zob. tabela nr VII).

W procesie glottodydaktycznym czytanie ze zrozumieniem stanowi fundamentalną pomoc w doskonaleniu kompetencji lingwistycznej oraz w zdobywaniu wiedzy socjokulturowej, ale przede wszystkim w rozwijaniu pozostałych sprawności.

Łączone z pisaniem odgrywa znaczącą rolę w rozwijaniu umiejętności komponowania określonych form wypowiedzi pisemnych – zwłaszcza na podstawie technik stosowanych podczas pracy z tekstem lub po jego lekturze. Stanowią one tzw. ćwiczenia uzupełniające (towarzyszące), będące jednym z elementów procesu pisania<sup>19)</sup>. Do najczęściej stosowanych zalicza się: wypełnianie luk w tekście słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce; wypełnianie ankiet/formularzy, układanie w kolejności zdań lub fragmentów tekstu; łączenie fragmentów tekstów (dobieranie informacji); zaznaczanie w tekście wyrazów/fragmentów dodatkowych. Tekst, po wykonaniu ćwiczeń, stanowi wówczas kolejny przykład danej formy; bazując na nim uczący się mogą tworzyć samodzielne wypowiedzi.

Czytanie w połączeniu z mówieniem ma nieco inny charakter, bowiem tekst pisany rzadko stanowi wzorzec dla wypowiedzi ustnej. Ćwiczenia w mówieniu opierające się na tekście mogą więc służyć nie tyle rozwijaniu umiejętności budowania określonej wypowiedzi ustnej, ile aktywizowaniu słownictwa i struktur w nim zawartych.

Połączenie czytania ze słuchaniem ma miejsce zdecydowanie rzadziej, podobnie zresztą jak i w codziennej komunikacji: częściej czytamy,

<sup>16)</sup> Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004:85.

<sup>17)</sup> Techniki te są całkowicie kontrolowane, co stanowi ich dodatkowy atut przy punktowaniu wykonania zadań.

<sup>18)</sup> Dotyczy to także rozwijania sprawności mówienia i pisania.

<sup>19)</sup> Zob. A. Seretny, E. Lipińska, 2005:237 i 238.

by następnie podzielić się swoimi wiadomościami, spostrzeżeniami, wnioskami (mówiąc lub pisząc), niż po to, by wysłuchać przeczytanego tekstu. Wynika stąd, że techniki łączące czytanie ze słuchaniem (np. wysłuchanie fragmentu tekstu poetyckiego w wykonaniu aktora lub samego autora) mają raczej za zadanie wprowadzenie pewnego urozmaicenia na zajęciach niż faktyczne rozwijanie umiejętności słuchania.



## V. Podsumowanie

W rozwijaniu sprawności rozumienia tekstu mówionego i pisanego stosuje się podobne lub te same techniki (choć nie w ten sam sposób), o czym była mowa na początku artykułu. Ich analiza umożliwiła wyodrębnienie technik samodzielnych i zależnych, nadających się to testowania oraz tych, stosowanych tylko w procesie rozwijania obu sprawności; pokazała też, że ta sama technika może sprawdzać rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe, a co za tym idzie – może być stosowana na różnych poziomach zaawansowania do tego samego tekstu. Ujawniła moc czytania ze zrozumieniem, ale także pozwoliła wyselekcjono-

wać techniki właściwe tylko słuchaniu lub/i tylko czytaniu (zob. tabela nr VIII).

Pogłębienie wiedzy o technikach pracy z tekstami mówionymi i pisanymi, a także o rozmaitych sposobach ich wykorzystania, otwiera, w naszym odczuciu, możliwości bardziej konsekwentnego i świadomego rozwijania sprawności receptywnych, których opanowanie stanowi ważne ogniwo procesu dydaktycznego.

## Bibliografia

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej. (2004). Kraków: Universitas.
- Brzeziński J. (1987). *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Lublin: UMCS.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Howatt A., Dakin J. (1983). „Materiały do pracy w laboratorium językowym”, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II. Warszawa: WSiP (s. 84-111).
- Komorowska H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego* (1983). (pod red. J. B. P. Allena, S. P. Cordera, i A. Daviesa), t. I – II. Warszawa: WSiP.
- Pawłowska R. (2002). *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Seretny A., Lipińska E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

(kwiecień 2006)

---

Magdalena Szpotowicz<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Jak włączać rodziców w naukę języka obcego dzieci?

Dzisiaj nie trzeba już nikogo przekonywać, że dzieci powinny uczyć się języków obcych. Decyzję o obniżaniu wieku, w którym jest rozpoczynana edukacja językowa w szkołach publicznych, podjęła już większość krajów europejskich, w tym od tego roku i Polska. Zatem od obecnego roku szkolnego obowiązkową naukę języka rozpoczynają dzieci w tych szkołach, które są już na takie zajęcia przygotowane kadrowo. Według szacunków MEN taką decyzję podjęto w ponad 60% szkół. W pozostałych placówkach

obowiązkiem tym będą objęci wszyscy uczniowie klas pierwszych do roku 2008.

W sytuacji powszechnej edukacji językowej najmłodszych uczniów szkoły podstawowej polska szkoła potrzebuje nie tylko fachowej kadry nauczycieli-filologów, przygotowanych do pracy z dziećmi, ale również wsparcia i zrozumienia ze strony rodziców. Wszyscy zgadzają się bowiem, że rola rodzica w kształceniu i wychowaniu dzieci jest niezwykle ważna. Nauczyciele uczący dzieci wiedzą też, że w przypadku nauczania języka

---

<sup>1)</sup> Dr Magdalena Szpotowicz jest starszym wykładowcą w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

obcego kontakty z rodzicami są niekiedy trudne. Dzieje się tak z kilku powodów.

Rodzice często nie wiedzą, jakie metody pracy z dziećmi są właściwe. Wynika z tego wiele nieporozumień i pretensji. Podczas lekcji językowych z dziećmi nauczyciele często wykorzystują gry i zabawy, muzykę, śpiewanie, dramę czy formy plastyczne. Rodzice porównują sposób nauczania języka, z jakim się spotykają w klasach młodszych ze swoim doświadczeniem lekcji językowych w szkole lub na dodatkowych kursach oraz z tym, jak dzieci uczą się na zajęciach kształcenia zintegrowanego.

W przypadku porównania z własną edukacją językową rodzice od razu zauważają poważne niedociągnięcia w nauczaniu gramatyki, a nawet jej całkowity brak. Zwykle bowiem nie zdają sobie sprawy, że w tym wieku dzieci nie są jeszcze gotowe na zrozumienie i świadome przyswajanie struktur gramatycznych. U swoich dzieci odnotowują też brak umiejętności tłumaczenia najprostszych zdań, a nawet przeprowadzania prostych dialogów. Największe rozczarowanie przeżywają zaś, gdy dziecko nie ma ochoty pochwalić się swoimi umiejętnościami przed rodziną lub nie chce ich wykorzystać podczas wyjazdów zagranicznych. Aby wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, można powiedzieć, że zachowanie dzieci, również językowe, jest bardzo zależne od sytuacji. Dla dziecka miejscem i czasem używania języka obcego jest lekcja językowa. Poza nią, i odpowiednimi bodźcami pochodzącymi od nauczyciela i materiałów, z których korzysta, mały uczeń nieraz nie potrafi nawet przypomnieć sobie właściwych reakcji, czyli zwrotów lub słów.

Porównanie lekcji językowej z lekcją kształcenia zintegrowanego też nie wypada korzystnie w oczach rodziców. Chociaż większość celów, zadań szkoły i treści realizowanych w kształceniu zintegrowanym oraz metod pracy wykorzystywanych przez nauczycieli jest podobna, proporcja doskonalonych umiejętności językowych jest inna, inny jest też dobór typowych ćwiczeń.

Podczas lekcji nauczania zintegrowanego dzieci wiele czasu poświęcają rozwijaniu umiejętności czytania i pisania. Mówienie i rozumienie ze słuchu opanowały w okresie przedszkolnym w takim zakresie, że codzienna komunikacja z otoczeniem nie stanowi problemu. Na lekcji językowej, gdzie nauka języka rozpoczyna się

od samego początku, trzeba zacząć właśnie od umiejętności komunikacyjnych – a w pierwszej kolejności od rozumienia ze słuchu i zapamiętywania podstawowych zwrotów dnia codziennego. Nieuniknione są więc różnice między czasem spędzonym na słuchaniu i powtarzaniu na lekcji języka obcego a lekcją ogólną w klasach I-III. Na lekcji językowej czas poświęcony na przepisywanie z tablicy, wypełnianie ćwiczeń czy rozwiązywanie zadań będzie ograniczony do minimum. Na początku klasy pierwszej dzieci być może nie będą miały nawet zeszytów, bo nauka czytania i pisania w języku obcym jest zalecana dopiero w drugim semestrze klasy pierwszej. Na lekcji języka obcego dzieci często śpiewają, słuchają opowiadań i grają w gry językowe. Rzadziej rozwiązują problemy, obliczają czy zdobywają nowe wiadomości. Dlatego zapytane, czego uczyły się na lekcji językowej, często odpowiadają, że niczego, bo całą lekcję bawiły się. Z punktu widzenia rodzica wygląda to nie najlepiej i zaczynają się wątpliwości, czy na pewno nauka tego ważnego przedmiotu odbywa się prawidłowo.

Wątpliwości dotyczące metod nauczania powodują chęć sprawdzenia osiągnięć w domu. Rodzice, którzy uczyli się kiedyś tego języka, zabierają się do pracy samodzielnie, a ci którzy tego języka nie znają, proszą o przysługę innych dorosłych. Przy czym warto nadmienić, że zwykle nie są to nauczyciele potrafiący uczyć dzieci. Dziecko zostaje więc poddane testowi w stylu dorosłym, czyli jest prośzone o podanie odmiany prostego czasownika, np. *to be* przez osoby albo przetłumaczenie zwrotów z życia codziennego. Czasami jest to pytanie: *Czego się dzisiaj nauczyłeś na angielskim?*, na które dziecko nie chce lub nie umie odpowiedzieć, bo często nie potrafi jeszcze przeanalizować tego, co działo się na lekcji. Jego wspomnienia z lekcji to wspólna zabawa, spotkanie z bohaterami książki czy pochwała nauczyciela.

Niepewność i brak zaufania ze strony rodzica może szybko przerodzić się w negatywny stosunek dziecka do nauki języka i nauczyciela. Krytyka pracy na lekcji czy uwagi pod adresem osoby prowadzącej zajęcia będą rzutowały na to, jak dziecko postrzega naukę języka obcego w ogóle. Aby zapobiec takiej sytuacji, już na samym początku roku szkolnego każdy nauczyciel powinien dobrze przygotować się nie tylko do pracy z dziećmi, ale także do współpracy z rodzicami.

Podczas pierwszego spotkania należy rodzicom wyjaśnić kilka istotnych kwestii:

- ▶ Omówić, jak dzieci uczą się języka obcego w szkole. Może to być krótka prelekcja na zebraniu, przekazanie rodzicom listu, ulotki (przykład poniżej) lub artykułu na ten temat.
- ▶ Przedstawić przykładowe ćwiczenia z lekcji językowej, które ilustrują, jak nauczyciel dostosowuje metody pracy do cech rozwojowych dzieci.
- ▶ Pokazać listę zwrotów i słownictwa, które dzieci opanują.

- ▶ Omówić umiejętności, jakie dzieci zdobędą w czasie semestru, a potem roku.
- ▶ Przedstawić, jakie nauczyciel planuje metody pracy z dziećmi pracującymi szybciej niż reszta grupy oraz dziećmi mającymi trudności z nauką lub dysfunkcje (np. dysleksja).
- ▶ Przedstawić formularz oceny opisowej i powiedzieć, jak często rodzice będą otrzymywać taką informację o postępach.

Poniżej przedstawiam przykładowe materiały, które mogą przydać się podczas pierwszego spotkania z rodzicami.

### List wprowadzający

#### Dlaczego uczymy dzieci języków obcych?

Dzieci uczą się wszystkiego, z czym mają do czynienia, ponieważ leży to w ich naturze. Wszystko jest dla nich nowe, więc trzeba to poznać. Dzieci instynktownie wiedzą, że od szybkiego uczenia się zależy ich umiejętność przetrwania w grupie, radzenie sobie na co dzień. Nauka czegokolwiek jest dla nich czymś naturalnym. Czy to będzie obsługa komputera, nowej zabawki czy wreszcie nauka pisania w szkole, dzieci z równą gotowością przystępują do nowego zadania. Podobnie jest z językiem obcym. Jest to następna ciekawa „rzecz” do poznania.

Dzieci zwykle bez wahania powtarzają zdania w języku obcym i traktując to jak zabawę, eksperymentują z językiem. Uczą się jeszcze języka polskiego, poznają wciąż nowe słowa, jednak nie zawsze rozumiejąc ich znaczenie. W podobny sposób wykazują gotowość poznawania języka obcego.

Z wiekiem dziecko traci zdolność naturalnego przyswajania języka, zamiast tego pojawia się umiejętność sprawnego, świadomego uczenia się. Ta świadomość pomaga w szybszej nauce gramatyki, w analizie tekstu czytanego, zapamiętywaniu słownictwa. Są jednak takie aspekty nauki języka, które tracimy bezpowrotnie, jeśli nie zaczniemy nauki odpowiednio wcześnie. Przykładem jest wymowa. Z czasem powoli tracimy zdolność wiernego odtwarzania wymowy języka obcego.

Inną istotną zaletą nauczania języków w wieku dziecięcym jest oswojenie się z obco brzmiącym językiem, tzw. osłuchanie. Osoby dorosłe zaczynające naukę języka mają często wielkie trudności z nadążaniem za tekstem słuchanym czy zrozumieniem rozmówcy – nie zdarza się to praktycznie uczniom, którzy zaczęli naukę wcześnie, w wieku dziecięcym. Owo oswojenie ma też aspekt emocjonalny. Nawet jeżeli dziecko przerwie naukę jednego języka i zacznie się uczyć innego, to będzie mu łatwiej wrócić do niej w wieku dorosłym. Będzie to temat bliski i miły, bo związany z doświadczeniami z dzieciństwa.

Jednym słowem „czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał”.

Magdalena Szpotowicz  
nauczycielka języka angielskiego

### Rozkład materiału na pierwszy rok nauki

#### Sparks 1 syllabus<sup>2)</sup>

	Struktury	Słownictwo	Tematy
<b>1 -wszy semestr:</b>			
Hello!	What's your name? I'm (imię).	Hello, Goodbye	Poznajemy bohaterów książki
Unit 1: How many apples?	(One) and (three) is (four).	Liczebniki 1–6 Owoce	Liczymy

<sup>2)</sup> Szpotowicz, M., M. Szulc-Kurpaska (2004), *Sparks – Współpraca z rodzicami. Przewodnik dla nauczyciela*, Oxford: OUP.

Unit 2: Blue paint	<i>It's (blue).</i> <i>It's a (ball).</i> <i>It's a (blue ball).</i>	Kolory Zabawki	Mieszamy kolory Bawimy się zabawkami
Unit 3: Ten books	<i>Is it a (pencil case) ?</i>	Przedmioty w klasie Liczebniki 7–10	Przybory szkolne Liczymy
Materiały dodatkowe	Merry Christmas! (piosenka i ćwiczenie plastyczne)		
<b>2<sup>gi</sup> semestr:</b>			
Unit 4: Red hair	<i>It's got (two) (ears).</i> <i>It's got (red) (hair).</i>	Elementy twarzy Części ciała	Bawimy się pacynkami
Unit 5: I like ice-cream!	<i>I like (pizza).</i> <i>I don't like (juice).</i>	Jedzenie i picie	Co lubimy, a czego nie lubimy jeść
Unit 6: A pink parrot	<i>This is my (dog).</i> <i>It's (brown) and (black).</i>	Zwierzęta domowe Inne kolory	Zwierzęta domowe
Materiały dodatkowe	The Enormous Turnip (przedstawienie na koniec roku) Happy Easter! (piosenka i ćwiczenie plastyczne)		

### Lista umiejętności, możliwych do opanowania przez dzieci po pierwszym roku nauki<sup>3)</sup>

Umiejętności wymienione poniżej znajdują się w *Karcie Osiągnięć Ucznia*, którą rodzice dostaną od nauczyciela na zakończenie roku szkolnego. Nauczyciel określi wtedy, na jakim poziomie (pełnym, częściowym czy minimalnym) dziecko rozwinęło poszczególne umiejętności.

#### **Słuchanie**

- ▶ Uważnie słucha wypowiedzi innych uczniów i nauczyciela.
- ▶ Rozumie polecenia nauczyciela.
- ▶ Rozumie sens prostych historyjek.

#### **Mówienie**

- ▶ Potrafi powtórzyć zdanie za modelem (nauczycielem, kasetą).
- ▶ Udziela odpowiedzi na pytania jednym słowem lub prostym zwrotem.
- ▶ Recytuje tekst piosenki lub wierszyka.

#### **Czytanie**

- ▶ Czyta wyrazy poznane w tym roku.
- ▶ Potrafi wskazać napisane zwroty, gdy je usłyszy.

#### **Pisanie**

- ▶ Starannie pisze po śladzie.
- ▶ Przepisuje poprawnie.

#### **Słownictwo**

- ▶ Rozpoznaje znaczenie słów, gdy je usłyszy.
- ▶ Rozpoznaje znaczenie słów, gdy je zobaczy napisane.
- ▶ Opanował/a słownictwo wprowadzane w tym roku szkolnym.

- ▶ Przypomina sobie dawno poznane słowa.
- ▶ Systematycznie prowadzi słowniczek obrazkowy.

#### **Rozwój emocjonalno-społeczny**

- ▶ Posiada umiejętność pracy w zespole.
- ▶ Chętnie pomaga innym.
- ▶ Łatwo komunikuje się z rówieśnikami.
- ▶ Jest pracowity/a i obowiązkowy/a.
- ▶ Chętnie bierze udział w lekcji.
- ▶ Uważa na lekcji.
- ▶ Potrafi ocenić swoją pracę.

Innym sposobem na przybliżenie rodzicom metod pracy podczas lekcji językowej z dziećmi jest zorganizowanie dla nich sobotnich warsztatów, na przykład *angielski w naszej szkole*. Takie warsztaty mogą obejmować:

- ▶ krótką prelekcję na temat:
  - ▲ możliwości przyswajania języka obcego w warunkach klasy szkolnej w wieku dziecięcym,
  - ▲ metod pracy z dzieckiem w domu,
  - ▲ czytania uproszczonych książeczek w języku obcym,
- ▶ pokazową lekcję językową, w której wraz z dziećmi uczestniczą rodzice,
- ▶ przedstawienie lub prezentacje przygotowane przez uczniów klas 4-6, którzy uczyli się języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej.

Takie warsztaty powinny być dla rodziców nie tylko okazją do zdobycia wiedzy na temat nauczania języka obcego dzieci w tym wieku, ale również do wypróbowania ćwiczeń, które mogą wykonywać z dziećmi w różnych sytuacjach: w domu, w podróży, na wakacjach.

<sup>3)</sup> Ibidem.

Współpraca nie kończy się jednak na spotkaniu informacyjnym czy warsztatach. Jest to właściwie jej początek. W ciągu całego roku nauczyciel powinien informować rodziców, jakie postępy czynią dzieci i zachęcać do pracy z dzieckiem w domu. Rozsądną propozycją wydaje się być przekazywanie rodzicom krótkich listów, np. po skończeniu każdego rozdziału z podręcznika oraz rozpoczęcie z dziećmi systematycznej pracy z *Europejskim portfolio językowym*<sup>4)</sup>. W listach są przedstawione tematy omawiane w ostatnim czasie, to co dzieci powinny umieć kończąc dany rozdział podręcznika

oraz propozycje ćwiczeń, które można wykonać z dziećmi w domu.

Poniżej przedstawiam przykładowe listy do rodziców uczniów, którzy korzystają z podręcznika do nauki języka angielskiego *Sparks*<sup>5)</sup>. Listy pochodzą z materiałów pomocniczych dla nauczycieli *Sparks – Współpraca z rodzicami. Przewodnik dla nauczyciela*<sup>6)</sup>. Ponieważ podręcznik ten jest przeznaczony na trzy lata nauki, przedstawione przykłady zawierają listy ze wszystkich trzech poziomów książki. Jak widać poniżej, z czasem umiejętności dzieci rosną i zadania domowe stają się coraz bardziej wymagające.

### *Sparks 1 – Unit 1*

Droży Rodzice/ Opiekunowie!

W rozdziale 1. zatytułowanym *How many apples? (Ile jabłek?)*, dzieci poznają liczebniki od 1 do 6. Nauczą się też podawać po angielsku wyniki dodawania oraz zadawać pytania *How many...? (Ile...?)*. Poznają również nazwy owoców *bananas, pears i apples* i będą umiały podać ich ilość.

Jeżeli chcą Państwo pomóc dziecku w opanowaniu tego materiału, można w domu wykonać wspólnie następujące ćwiczenia:

- ▶ poprosić dziecko, aby policzyło od 1 do 6 a potem od 6 do 1,
- ▶ napisać kilka sum z liczebnikami od 1 do 6 np.  $2 + 3 = 5$  i poprosić o przeczytanie na głos po angielsku,
- ▶ poprosić, aby nazwało poznane owoce oraz podało ich ilość (s. 12),
- ▶ zachęcić dziecko, żeby nauczyło nas piosenki albo jednego z dwóch poznanych wierszyków,
- ▶ położyć na stole kilka jabłek, gruszek i bananów i poprosić, aby dziecko podało ilość i nazwę po angielsku (można układać je w równania, np.  $1 \text{ jabłko} + 3 \text{ jabłka} = ?$ , a dziecko podaje po angielsku całe działanie),
- ▶ sprawdzić rysunki w pracy domowej (dodawanie owoców) i poprosić dziecko o odczytanie ich po angielsku,
- ▶ zapytać, które z ćwiczeń w tym rozdziale najbardziej się podobało dziecku.

Życzymy powodzenia!

Autorki

### *Sparks 2 – Unit 3*

Droży Rodzice/ Opiekunowie!

Rozpoczynamy rozdział 3 w podręczniku pt. *Clothes (Ubrania)*. Dzieci poznają w nim nazwy ubrań, pięciu kolorów oraz nazwy zawodów. Poznają też zwroty opisujące, co ktoś ma na sobie oraz pytania i odpowiedzi o to, kim ktoś jest.

W tym rozdziale można:

- ▶ poprosić dziecko o nazwanie swoich ubrań i ich kolorów,
- ▶ zachęcić do opisanie tego, co ma na sobie przy pomocy zwrotu: *I'm wearing...*,
- ▶ namówić dziecko do opisanie ubrań narysowanych przez nas lub przedstawionych na zdjęciach: gwiazd pop, pirata, piłkarza, tancerza, klauna, nauczyciela, księżniczki, strażnika, policjantki,
- ▶ przy pomocy zwrotu *He/ She is wearing. (On/ Ona ma na sobie...)*, poćwiczyć pisanie poznanych nazw kolorów (s. 13) i poprosić dziecko o odczytanie nowych nazw (s. 28),
- ▶ poprosić dziecko o pokazanie i następnie wydawanie rodzicowi poleceń: *Stand up! Sit down! Turn around! Pick up a pencil, Put down a pencil,*

<sup>4)</sup> O roli rodziców w pracy z *Portfolio* ukaże się artykuł M. Pamuły w nr 5/2006. Patrz również: Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło, Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik (2005), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, Warszawa: Wydawnictwa CODN; Małgorzata Pamuła, Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło, Dorota Sikora-Banasik (2005), *Europek na zajęciach języków. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

<sup>5)</sup> Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska, M. (2004), *Sparks 1*, Oxford: OUP; Davies P. A., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks 2*, Oxford: OUP; Davies P. A., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks 3*, Oxford: OUP.

<sup>6)</sup> Szpotowicz, M., M. Szulc-Kurpaska (2004), *Sparks – Współpraca z rodzicami. Przewodnik dla nauczyciela*, Oxford: OUP.

▶ pomóc dziecku z napisaniu zadania domowego (ćw. 19 s. 34) przez pomieszenie farb i obserwacje kolorów pochodnych.

Miłej zabawy!

Autorki

### Sparks 3 – Unit 4

Drodzy Rodzice/ Opiekunowie!

W tym rozdziale dzieci nauczą się robienia zakupów używając angielskich pieniędzy i posługując się angielskimi nazwami produktów i sklepów. Przy tej okazji dzieci nauczą się pytać o ceny i podawać ceny różnych produktów. Będą bawiły się też „w sklep” po angielsku. W ten sposób będą ćwiczyć słowa z różnych tematów, w zależności od sklepu, o jakim będzie mowa. Kolejną ważną umiejętnością, jaką dzieci przyswajają w tym rozdziale jest utrwalenie liczebników i nauka liczenia do stu.

Aby pomóc dziecku lepiej opanować poznane słownictwo i zwroty można:

- ▶ zachęcić, aby wymieniło wszystkie poznane nazwy sklepów,
- ▶ poprosić, aby wymieniło nazwy sklepów, które znajdują się w okolicy,
- ▶ poprosić, aby policzyły od 1 do 100 i od 100 do 1, a potem dziesiątkami.
- ▶ razem wyciąć z kartonu monety z różnymi nominałami, przygotować „sztyld” określający rodzaj sklepu, np. piśmienniczy, przygotować kilka przedmiotów i odegrać wspólnie scenkę w sklepie (s. 52). Sklepy można zmieniać, dokąd zabawa się nie znudzi.
- ▶ poprosić dziecko, aby zaśpiewało piosenkę (s. 53) i spróbowało nauczyć rodziców ‘tekstu’ prosząc, aby powtarzali go za dzieckiem. Jeżeli mamy kasetę, możemy razem posłuchać nagrania i porównać, czy wymawiamy tak samo.

Życzymy sukcesów!

Autorki

Na zakończenie roku i ewentualnie na koniec pierwszego semestru warto przygotować przedstawienie, w którym dzieci prezentują swoje umiejętności językowe, a rodzice będą mogli je docenić. Warto włączyć w takie przedsięwzięcie rodziców i poprosić ich o pomoc w przygotowaniu scenografii, kostiumów czy zaproszeń.

Należy pamiętać, że współpraca z rodzicami to nie jednostronny przekaz informacji od nauczyciela. Rodzice są przecież cennym źródłem wiedzy dla nauczyciela. Zwykle wiedzą o swoim dziecku więcej niż nauczyciel, spotykający się z uczniem parę razy w tygodniu i mogą pomóc wyjaśnić zaistniałe problemy lub uzgodnić ich wspólne rozwiązanie.

Chociaż często zarzuty rodziców i krytyka nauczyciela języka obcego są bezpodstawne, bywa jednak i tak, że powód jest realny, bo nauczyciel nie zawsze potrafi zauważyć problem, o którym dziecko mówi dopiero w domu. Jeżeli zatem rodzic zgłasza, że dziecko:

- ▶ nudzi się na lekcji,
- ▶ boi się lekcji lub
- ▶ nie lubi tego języka,

to jest to sygnał, żeby przyjrzeć się sprawie indywidualnie. Trzeba wtedy zrewidować metody pracy i zastanowić się, czy zestaw ćwiczeń na każdą lekcję obejmuje dzieci o wszystkich rodzajach modalności

(ruchowej, słuchowej, wzrokowej). Należy przyjrzeć się temu, jak odnosimy się do uczniów, czy nasze relacje są przyjazne i czy nauczycielowi dobrze pracuje się z grupą i czy dzieci dobrze czują się na lekcji. Poza tym należy zastanowić się, czy polecenia używane na lekcji są proste i zrozumiałe a tempo pracy właściwe dla wszystkich uczniów. W razie potrzeby warto rozważyć, jak zindywidualizować tok nauki niektórych uczniów, np. tych, którzy pracują szybciej lub znają już język na wyższym poziomie.

Brak odzewu ze strony rodziców i brak podejmowania współpracy z ich strony nie powinien działać na nauczyciela zniechęcająco. Nie musi on świadczyć o braku zainteresowania, raczej świadczy o braku czasu lub potrzeby kontaktu z nauczycielem. Informując rodziców, dajemy im możliwość indywidualnej pracy w domu z dzieckiem oraz poczucie, że sprawa nauczania języka jest w dobrych rękach. W większości przypadków to zupełnie wystarczy.

### Bibliografia:

- Szpotowicz, M. (2005), *Do children learn so little of that much? The Teacher* vol. 1 (25) 2005.
- Szpotowicz, M., M. Szulc-Kurpaska (2004), *Sparks – Współpraca z rodzicami. Przewodnik dla nauczyciela*, Oxford: OUP.

(wrzesień 2006)



# Z PRAC INSTYTUTÓW



Beata Trzcińska<sup>1)</sup>

Warszawa

## Znów za rok matura..., ale jaka?

Od 8 września 2006 r. obowiązuje nowelizacja *Rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, która wprowadza kilka istotnych zmian w egzaminie maturalnym zdawanym w przyszłym roku, także w zakresie języków obcych.

System egzaminów zewnętrznych zapewniający porównywalność wyników zdających jest najważniejszym osiągnięciem reformy polskiej edukacji. Jest to jednak także, zwłaszcza ze względów organizacyjnych, ogromne wyzwanie dla tego systemu. Najlepiej pokazują to tegoroczne liczby.

W roku 2006 do matury przystąpiło ponad 400 000 zdających, którzy przystępowali przynajmniej do 3 przedmiotów obowiązkowych i w zależności od wybranego poziomu rozwiązywali od 1 do 3 arkuszy egzaminacyjnych z każdego z tych przedmiotów. Arkusze te zostały sprawdzone i ocenione przez 210 680 egzaminatorów. Należy też pamiętać, że absolwenci poprzednich roczników mają prawo do poprawiania wyniku i zdawania dodatkowych przedmiotów, co w konsekwencji zwiększa liczbę arkuszy, które należy ocenić. Szczególnie trudne zadanie stanęło przed egzaminatorami z języków obcych, którzy sprawdzali arkusze z egzaminu pisemnego równoległe z pracą w zespołach przedmiotowych na egzaminach ustnych. Oczywiście jest więc, że wprowadzenie zmian było konieczne. Można się spierać, czy wszystkie z nich należało wprowadzić już od teraz, ale w chwili obecnej najistotniejsze

jest, żeby wiedzieć, na czym te zmiany polegają i zapewnić pełną informację uczniom, którzy będą musieli wkrótce podejmować najważniejsze decyzje w swoim życiu.

Jakie więc są najistotniejsze zmiany wprowadzone w nowelizacji *Rozporządzenia*?



### Po pierwsze – rozdzielenie poziomów

Najistotniejsza zmiana z punktu widzenia ucznia to przeniesienie zasady rozdzielenia poziomów obowiązującej dotychczas na egzaminie ustnym z języków obcych na egzamin pisemny we wszystkich przedmiotach. Do tej pory zdający, który przystępował na egzaminie pisemnym do poziomu rozszerzonego, rozwiązywał najpierw zadania dla poziomu podstawowego, i to ten łatwiejszy poziom decydował o zdaniu egzaminu. Wynik uzyskany w części rozszerzonej nie miał wpływu na zdanie matury, więc zdający niczym nie ryzykował. Rozdzielenie poziomów oznacza, że 30% próg zaliczenia zostaje także wprowadzony na poziomie rozszerzonym. Jakie niesie to konsekwencje? Oczywiście podjęcie decyzji zdawania egzaminu na poziomie rozszerzonym staje się bardziej ryzykowne dla zdającego, ale jednocześnie wymusza jej dokładne przemyślenie. Gdyby zasada ta obowiązywała w roku 2006 z języka angielskiego nie zdałoby 15% osób, które przystąpiły do poziomu rozszerzonego. Ale czy osoby

<sup>1)</sup> Autorka jest kierownikiem Wydziału Matur Pracowni Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

te powinny przystępować do tego poziomu? I czy przystąpiłyby do niego, wiedząc, że mogą nie zdać? Doświadczenia egzaminatorów pokazują, że część prac pisemnych na poziomie rozszerzonym jest niekomunikatywna dla odbiorcy, jednocześnie są to prace najtrudniejsze i najbardziej czasochłonne do ocenienia. Tak więc rozdzielenie poziomów egzaminu, od początku wnioskowane przez wielu nauczycieli języków obcych, to nie tylko mniejsza liczba prac do sprawdzenia, ale przede wszystkim większa efektywność pracy egzaminatorów i lepsza jakość prac pisemnych na poziomie rozszerzonym. A dodatkowo krótszy czas trwania egzaminu dla ucznia piszącego poziom rozszerzony i zespołu nadzorującego.



### **Po drugie – termin deklaracji**

Podobnie jak w latach ubiegłych do 30 września zdający składa deklarację u dyrektora szkoły. Jednakże jest to tylko deklaracja wstępna. Ostateczny termin złożenia deklaracji to 20 grudnia. Zmiana ta jest konsekwencją rozdzielenia poziomów i konieczności wprowadzenia zmian w arkuszach egzaminacyjnych. Próbą generalną dla zdającego będzie egzamin próbny zaplanowany na pierwszą połowę listopada. Wyniki tej próby będą dla zdającego podstawą wyboru poziomu egzaminu. Deklaracja składana do 20 grudnia będzie ostateczna.

Jednocześnie warto zajrzeć na stronę internetową Centralnej Komisji Egzaminacyjnej [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl), na której są zamieszczone *Aneksy do Informatorów maturalnych*, zawierające m.in. przykładowe arkusze egzaminacyjne, dostosowane do opisu poszczególnych egzaminów w *Rozporządzeniu*. Zmianie nie ulega poziom podstawowy. Dostosowanie poziomu rozszerzonego zależy natomiast od przedmiotu. W przypadku języków obcych, w których nie było potrzeby uzupełniania arkuszy na poziomie rozszerzonym umiejętnościami sprawdzanymi na poziomie podstawowym, zmianie ulega tylko kolejność arkuszy na poziomie rozszerzonym (zamiana dotychczasowego II i III arkusza egzaminacyjnego). Zmiana ta nie ma charakteru merytorycznego (nie zmienia się zawartość arkuszy), a jedynie techniczny, jako że taki układ umożliwi bardziej efektywną organizację tego

egzaminu w szkole (poziom podstawowy i część I egzaminu z języków obcych na poziomie rozszerzonym mogą być pisane równolegle).



### **Po trzecie – zmiana warunku zaliczenia**

Ryzyko zdawania poziomu rozszerzonego jest „złagodzone” wprowadzeniem zasady kompensacji, czyli możliwości uzyskania świadectwa dojrzałości pomimo niezdania jednego egzaminu obowiązkowego. Warunkiem jest w takim przypadku uzyskanie średniej min. 30% z pozostałych egzaminów obowiązkowych. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę, że w przypadku języków obcych uczniowie przystępują do dwóch egzaminów: ustnego i pisemnego, zapisywanych oddzielnie na świadectwie. W związku z tym, aby otrzymać świadectwo dojrzałości, zdający musi spełnić warunek 30% przynajmniej na jednym z tych egzaminów.



### **Po czwarte – przedmioty dodatkowe tylko na poziomie rozszerzonym**

W rozporządzeniu zostało zlikwidowane „przechodzenie” przez poziom podstawowy w przypadku egzaminów dodatkowych. W przyszłym roku uczniowie, którzy wybrali przedmioty dodatkowe, będą rozwiązywać jedynie arkusze dla poziomu rozszerzonego. Podobnie jak w latach ubiegłych w przypadku egzaminów dodatkowych nie będzie obowiązywał próg zaliczenia. Natomiast warto zwrócić uwagę uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z dwóch języków, że tylko ten wybrany jako obowiązkowy może być zdawany na poziomie podstawowym.



### **Po piąte – zmiana składu zespołu przedmiotowego na egzaminie ustnym**

Bardzo istotną zmianą dotyczącą egzaminu z języka polskiego oraz języków obcych

jest zmiana składu zespołu przedmiotowego na egzaminie ustnym – ograniczenie składu zespołu do dwóch osób i wykluczenie z tego zespołu nauczyciela uczącego zdających. Zmniejszenie liczby osób w zespole to przede wszystkim wyłączenie mniejszej liczby nauczycieli z pracy dydaktycznej, a co za tym idzie, usprawnienie pracy szkoły i organizacji egzaminów. Jednakże warunkiem wprowadzenia tej zmiany było takie dobranie składu zespołu przedmiotowego, aby nie spowodowało to obniżenia rzetelności egzaminu. W tym celu zostały zachowane dotychczasowe zasady – w zespole jest przynajmniej jeden nauczyciel będący egzaminatorem oraz jeden nauczyciel z innej szkoły. Ale dodatkowo, aby ułatwić temu zespołowi pracę i ustalenie wyniku, nauczyciel uczący został wykluczony. Decyzja ta jest przede wszystkim krokiem w kierunku centrów egzaminacyjnych i odpowiedzią na postulaty wyższych uczelni, które w przeważającej większości podkreślały konieczność „zewewnętrznienia” tego egzaminu, aby mógł stać się bardziej wiarygodny. Ponadto jest to także element wyrównywania szans zdających (wszyscy są egzaminowani przez innego nauczyciela niż ten przygotowujący do egzaminu).

Ze względów organizacyjnych wykluczenie to zostało ograniczone do nauczyciela przygotowującego do matury (uczącego w ostatnim roku nauki), ale nawet w tej ograniczonej formie jest to zdecydowany krok w kierunku egzaminu zewnętrznego, którego wynik jest niezależny od wyników szkolnych zdającego.

Trzeba też pamiętać, że od przyszłego roku zdający będą mieli możliwość poprawiania wyniku egzaminu ustnego. Prawdopodobnie więc będzie konieczność stworzenia dodatkowych centrów egzaminacyjnych dla absolwentów z lat ubiegłych.

jest jednak zwrócenie uwagi na kryteria oceniania prac pisemnych, które zostały uzupełnione dodatkowymi zapisami, eliminującymi negatywne zjawiska zgłoszone przez egzaminatorów oraz osoby koordynujące sprawdzanie prac. Przykładowe zmiany to:

- ▶ uzależnienie przyznania punktów za bogactwo językowe oraz poprawność językową od liczby słów w pracy (min. 60 słów w dłuższej formie użytkowej, min. 100 słów w wypracowaniu) oraz merytorycznej zgodności pracy z poleceniem (min. 2 punkty za treść w dłuższej formie użytkowej),
- ▶ wprowadzenie procentu błędów w kryterium poprawności językowej na poziomie rozszerzonym,
- ▶ zmiana trzeciego podkryterium w bogactwie językowym na poziomie rozszerzonym (styl) na drugorzędne.

Od roku 2007 zostaje także wprowadzona dodatkowa zmiana dotycząca kryterium kompozycji w wypracowaniach na poziomie rozszerzonym. Jeżeli praca będzie liczyła więcej niż 300 słów (przekroczenie limitu o 20%), egzaminator będzie przyznawał 0 punktów za całe kryterium kompozycji. Do tej pory limit słów podany w poleceniu był bardzo często znacznie przekraczany przez zdających, jako że kryterium to jest drugorzędne i nie miało znaczącego wpływu na uzyskany wynik. Oczywiście jest, że dużo łatwiej jest uzyskać więcej punktów za treść lub bogactwo językowe w dłuższej pracy, więc powodowało to nierówność szans osób, które tego limitu przestrzegały, i tych, które go lekcewały. Strata 4 punktów jest już dość „kosztowna” dla zdającego i powinna w dużej mierze wyeliminować to zjawisko. Konieczne jest jednak zwrócenie uwagi uczniów na ten zapis i bardziej konsekwentne przestrzeganie tego limitu przy ocenie prac pisemnych zdających.



## Jak nie stracić punktów za wypowiedzi pisemne?

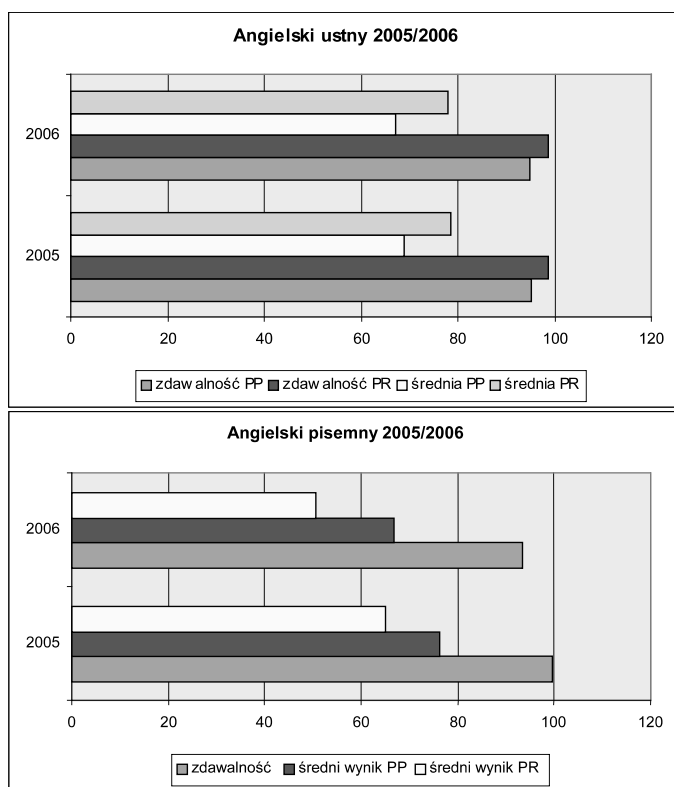
Jak już wcześniej wspomniałam, integralną częścią *Aneksów* są przykładowe arkusze egzaminacyjne dostosowane do zapisów w nowym *Rozporządzeniu*. W przypadku języków obcych dużo istotniejsze niż same arkusze egzaminacyjne



## Wersje i „plagiaty”, czyli zrób to sam

Celem egzaminów zewnętrznych jest jak najbardziej obiektywne zbadanie umiejętności zdających oraz efektywności nauczania na danym etapie kształcenia. Gwarancją tej obiektywności jest

samodzielne rozwiązywanie zadań przez zdającego. Jednakże zarówno wysokie wyniki pisemnego egzaminu maturalnego z języków obcych w roku 2005, jak i obserwacje nauczycieli z zespołów nadzorujących oraz egzaminatorów sprawdzających prace wskazywały, że wprowadzone procedury egzaminacyjne i restrykcje związane z unieważnianiem egzaminu nie wystarczają do zniechęcenia uczniów do korzystania z niedozwolonych materiałów oraz pomocy kolegów. W związku z tym w roku 2006 zostały wprowadzone równoległe wersje egzaminu pisemnego z języków obcych. Skalę problemu pokazuje wyraźnie porównanie tegorocznych i zeszłorocznych wyników z egzaminu z języka angielskiego.



W przypadku egzaminu ustnego nie ma zasadniczych różnic w zdawalności oraz średnim wyniku egzaminu. Wyraźnie niższa jest natomiast zdawalność i średni wynik na egzaminie pisemnym. Przy założeniu, że arkusze były porównywalne, uzasadnione staje się stwierdzenie, że przyczyną tego obniżenia wyników jest ograniczenie możliwości ściągania. Ze względu na dużą liczbę zadań zamkniętych wersje równoległe będą

także stosowane w kolejnych edycjach egzaminu maturalnego.

Warto też zwrócić uwagę zdających na następujący zapis w *Aneksie*: „Praca, odtworzona z podręcznika lub innego źródła, nie jest uznawana za wypowiedź sformułowaną przez zdającego i nie podlega ocenie”. Standardy wymagań egzaminacyjnych mówią o „formułowaniu wypowiedzi” przez zdającego, nie może więc podlegać ocenie praca napisana przez autora *Repetytorium*, podręcznika czy strony internetowej. Oczywiście uczeń może liczyć na łut szczęścia i zakładać, że nie zostanie to wykryte, ale musi być świadomy tego zapisu i jego konsekwencji.

Efekty pozytywne tych kroków będzie można ocenić w dłuższej perspektywie, jednakże zdecydowaną korzyścią jest wyższa rzetelność wyników i wiarygodność egzaminu, szczególnie istotna w procesie rekrutacji kandydatów na wyższe uczelnie. Ważny jest także aspekt wychowawczy, czyli uświadomienie uczniom przygotowującym się do kolejnych sesji egzaminu konieczności bazowania na wiedzy własnej oraz negatywnych konsekwencji nieetycznych zachowań, piętnowanych także w karierze akademickiej i zawodowej (np. unieważnianie prac magisterskich będących plagiatami).



## Podsumowanie

Podsumowując można więc stwierdzić, że zakres zmian wprowadzonych w arkuszach egzaminacyjnych w przypadku języków obcych jest niewielki. Dużo bardziej istotna dla zdających jest zmiana składu zespołu przedmiotowego na egzaminie ustnym, rozdzielanie poziomów wymuszające na zdających dużo bardziej świadome niż w latach ubiegłych decyzje oraz wprowadzenie wersji równoległych arkuszy, ograniczające możliwość ściągania. Jaka więc będzie ta matura 2007 w przypadku języków obcych? Prawie taka sama, tylko trochę bardziej dojrzała...

(wrzesień 2006)

## European Language Label 2006

Po raz piątą w Polsce Komisja Selekcyjna konkursu *European Language Label* pod przewodnictwem prof. dr hab. Hanny Komorowskiej przyznała certyfikaty językowe dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych. Konkurs ma zasięg europejski i w Polsce jest organizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

W bieżącej edycji konkursu prestiżowe certyfikaty *European Language Label* zdobyło 19 instytucji, takich jak przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, uczelnie wyższe, ośrodki doskonalenia nauczycieli, prywatne szkoły językowe oraz stowarzyszenia. Podstawą wyróżnienia tych inicjatyw były kryteria selekcyjne i priorytety polityki językowej Unii Europejskiej.

W przekonaniu członków Komisji Selekcyjnej wszystkie projekty zgłoszone do konkursu *European Language Label*, także te, które nie otrzymały w tym roku nagrody, są godne naśladowania i stanowią przykład dobrej praktyki wartą upowszechniania i wprowadzania w innych placówkach oświatowych. Wszelkie informacje dotyczące konkursu *European Language Label* oraz opisy inicjatyw nagrodzonych w poprzednich edycjach można znaleźć na naszej stronie internetowej: [www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=12](http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=12).

Przypomnijmy kryteria konkursu *European Language Label*. Są one stałe we wszystkich krajach uczestniczących w programie.

► Podejmowane inicjatywy muszą mieć *wielostronny charakter*. Wszystkie osoby i elementy zaangażowane w projekty – uczniowie, nauczyciele, metody i materiały – powinny przyczynić się do rozpoznania i spełnienia potrzeb edukacyjnych osób uczących się. Dostępne źródła powinny być wykorzystywane w sposób twórczy, aby stymulować uczenie się języka. Przykładem może być: wykorzystanie rodzimego mówcy (*native speaker*),

uczenie się języka w ramach współpracy miast bliźniaczych (*twin towns*) lub instytucji, oraz współpraca z lokalnym biznesem.

- Inicjatywy powinny wnosić *dotatkowe korzyści* do dotychczasowych doświadczeń krajowych w nauczaniu i uczeniu się języków. Powinny prowadzić do jakościowej i ilościowej poprawy w nauczaniu i uczeniu się języków. Na przykład zmiany ilościowe mogą wyrażać się przez uczenie się kilku języków, a w szczególności tych najrzadziej spotykanych. Natomiast zmiany jakościowe mogą wyrażać się wykorzystaniem lepszej metodologii.
- Inicjatywy powinny dostarczać *motywacji* uczącym się i nauczającym.
- Inicjatywy powinny być *oryginalne i twórcze*. Powinny wykorzystywać wcześniej nieznanne podejścia, właściwe dla danej grupy odbiorców. To, co jest innowacyjne w jednym kontekście, nie musi być innowacyjne w innym.
- Inicjatywy powinny mieć *wymiar europejski*, a więc wpisywać się w rzeczywistość Unii Europejskiej z jej językową różnorodnością. Inicjatywy powinny wykorzystywać potencjał wynikający z tej różnorodności (np. kontakty międzynarodowe), aby poprawić rozumienie innych kultur przez uczenie się języków.
- Inicjatywy powinny dotyczyć *innowacji*, które *można również zastosować w innych warunkach (łatwy transfer)*. Powinny być potencjalnym źródłem inspiracji dla innych, w innych krajach oraz w różnych kontekstach, tak aby mogły być zastosowane w nauczaniu innych języków lub w nauczaniu innych grup wiekowych.

Priorytety na rok 2006, zgodnie z ustaleniami grupy ekspertów w ramach „Procesu realizacji celów edukacyjnych” (*Objective process*), to:

- kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych,
- różnorodność oferty językowej.

Projekty nagrodzone w roku 2006 są następujące:

<sup>1)</sup> Paweł Poszytek jest dyrektorem programu Socrates. Gracjana Więckowska pracuje w biurze konkursu *European Language Label* Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

## **Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych**

### **Uniwersytet Warszawski**

Tytuł projektu: *Uniwersytecki system nauczania języków obcych USNJO.*

Języki projektu: 50 języków:

- ▶ nowożytny języki europejskie: angielski, czeski, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, litewski, łotewski, niderlandzki, niemiecki, norweski, portugalski, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski, włoski,
- ▶ języki nieujmione: białoruski, bułgarski, chorwacki, rosyjski, serbski, ukraiński,
- ▶ języki rzadko nauczane: albański, arabski, azerski, baskijski, chiński, czeczeński, hausa, hebrajski, hindi, galicyjski, gruziński, japoński, kataloński, kazachski, kirgiski, koptyjski, malajalam, mongolski, ormiański, perski, rumuński, sanskryt, suahili, turecki, tybetański, wietnamski.

Cele projektu:

- ▶ Stworzenie spójnego systemu kształcenia językowego oraz certyfikacji biegłości językowej, opartych na rozpoznawalnych standardach europejskich.
- ▶ Stworzenie różnorodnej, co do języków, poziomu oraz profilu zajęć, oferty dydaktycznej, umożliwiającej zaprezentowanie i wykorzystanie potencjału wszystkich jednostek organizacyjnych UW, zajmujących się kształceniem językowym oraz nowymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, oraz stworzenie zasobów, które najpełniej mogłyby zaspokoić potrzeby studentów wynikające z ich zainteresowań akademickich i zawodowych.
- ▶ Umożliwienie każdemu studentowi opanowanie przynajmniej jednego języka w stopniu umożliwiającym skuteczną komunikację w środowisku studiów i pracy, na poziomie B2, oraz wyposażenie go w umiejętności, pozwalające na kształcenie przez całe życie.

### **Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie**

Tytuł projektu: *Students 2 Students.*

Język projektu: angielski.

Cele projektu: Przekazanie umiejętności przyszłym nauczycielom języka angielskiego w zakresie ogólnej

obsługi platformy służącej nauczaniu na odległość (*e-learning*), jak i sposobów wykorzystania tej platformy w procesie nauczania języka obcego. Uczestnicy projektu poznali wybrane elementy metodyki nauczania online. Zobaczyli, jakie problemy mogą powstawać przy nauczaniu e-learningowym i jak sobie z nimi radzić. Bardzo ważny był praktyczny wymiar zdobywanej wiedzy: uczestnicy projektu nie tylko uczyli się budować spójne kursy e-learningowe, ale także doświadczyli bycia nauczycielem w napisanym przez siebie kursie. Ponadto praca na platformie wpłynęła na ogólny rozwój umiejętności obsługi komputera i korzystania z Internetu. Studenci wspierali się wzajemnie swoją wiedzą i umiejętnościami. Studenci Filologii Angielskiej uczyli się pracować na platformie, tym samym ucząc pozostałych studentów SWPS języka angielskiego.

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

Tytuł projektu: *Classes ouvertes.*

Język projektu: francuski.

Cele projektu: Utworzenie systemu doskonalenia nauczycieli szkół z sekcjami dwujęzycznymi z językiem francuskim, który będzie adekwatny do ich potrzeb, a jednocześnie zapełni lukę, jaka istnieje w tej dziedzinie w Polsce. Doskonalenie nauczycieli języka francuskiego i nauczycieli przedmiotów niejęzycznych przez: udział w warsztatach ze specjalistami z Francji, udział w lekcjach w warszawskich szkołach z klasami dwujęzycznymi, wspólne (nauczyciele prowadzący/obserwatorzy i specjaliści z Francji) opracowanie materiałów praktycznych, dzielenie się zdobytą wiedzą dydaktyczną.

### **Gliwicki Ośrodek Metodyczny**

Tytuł projektu: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych – „45 minut dobrej lekcji”.*

Języki projektu: wszystkie języki obce w szkołach regionu.

Cele projektu:

- ▶ *Cele społeczne:* uczestnicy wyrównują swoje szanse edukacyjne; nauczyciele poznają możliwości działań w ramach europejskich programów edukacyjnych; szkoły otwierają się na wymianę doświadczeń przez oglądanie i korzystanie z najlepszych przykładów; nawiązują współpracę ze szkołami zagranicznymi – w tym przede

wszystkim ze szkołami polonijnymi w państwach dawnego bloku wschodniego; społeczność szkolna wykorzystuje multimedialne źródła informacji w procesie nauczania/uczenia się; uczestnicy rozwijają kompetencje społeczne.

► **Cele oświatowe:** uczestnicy podnoszą jakość, atrakcyjność i efektywność godziny lekcyjnej, stosując metody projektów w procesie edukacyjnym; doskonałą metodykę lekcji nauczania/uczenia się języka obcego uwzględniając aspekty psychopedagogiczne i glottodydaktyczne (wykorzystanie zasobów ludzkich GOM przy współpracy ROME METIS Katowice); nauczyciele uwzględniają korelację i integrację języków obcych z przedmiotami ogólnokształcącymi i zawodowymi w swych planach i działaniach rocznych i wieloletnich; uczestnicy rozwijają swoje kompetencje, umiejętności i sprawności językowe, wykorzystywane w życiu zawodowym (ujęcie pragmatyczne).

► **Cele lingwistyczne:** uczestnicy wykorzystują doświadczenia polskiej glottodydaktyki z uwzględnieniem doświadczeń zdobytych od roku 1990; uczestnicy dostosowują naukę języka obcego do warunków pracy szkoły w Polsce; uczestnicy pracują na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz *Portfolio*.

► **Cele administracyjne:** administratorzy projektu organizują sieć różnych typów szkół pracujących w ramach projektu; nawiązują kontakty i współpracę ze szkołami polonijnymi oraz z miastami partnerskimi (wymiana doświadczeń, współpraca ze szkołami o podobnym profilu kształcenia, zakładami pracy, firmami).

### ▼ **Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu**

Tytuł projektu: *Doskonalenie nauczycieli języków obcych.*

Języki projektu: angielski, francuski, rosyjski, niemiecki.

Cele projektu:

- Doskonalenie umiejętności metodycznych i językowych nauczycieli języków obcych z 13 powiatów województwa wielkopolskiego, terenu działania Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.
- Zachęcenie do poszukiwania nowych ciekawych rozwiązań metodycznych, umożliwiają-

cych przygotowanie uczniów do efektywnej komunikacji językowej.

- Wdrożenie nauczycieli do kształcenia ustawicznego przez zastosowanie szerokiego wachlarza form doskonalenia.
- Doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli i wyposażenie go w nowoczesne materiały dydaktyczne.
- Podniesienie umiejętności posługiwania się językiem obcym w sytuacjach nowych, niestereotypowych.
- Przygotowanie nauczycieli języków obcych do pracy metodą projektów.

### ▼ **Zespół Szkół nr 67 w Warszawie, Gimnazjum nr 34 i XV Liceum Ogólnokształcące im. Narczyży Żmichowskiej**

Tytuł projektu: *„Apprendre Pour Enseigner” – Uczyć się, by nauczać.*

Języki projektu: francuski i hiszpański.

Cele projektu:

- Wzbogacanie warsztatu pracy nauczycieli języka francuskiego dzięki kursom organizowanym w Polsce i we Francji, sprzyjającym również zapoznaniu się z doświadczeniem zawodowym nauczycieli i wykładowców z Unii Europejskiej i świata francuskojęzycznego; doskonalenie umiejętności językowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych oraz metodyki nauczania po francusku (biologia, historia, matematyka); wykorzystanie zdobytych umiejętności na lekcjach, aktywizując ucznia, urozmaicając zajęcia.
- Włączenie języka hiszpańskiego do oferty językowej szkoły i możliwości rozwinięcia kontaktów z krajami hiszpańskojęzycznymi, podjęcie nauki tego języka przez nauczycieli innych języków obcych w ramach programu EuroProf.

### ► **Różnorodność oferty językowej**

### ▼ **Przedszkole Miejskie nr 163 w Łodzi**

Tytuł projektu: *Przedszkolna edukacja językowa „Angielski biletem do świata”.*

Język projektu: angielski.

Cele projektu: Umożliwienie dziecku dobrego

startu językowego bez względu na status finansowy rodziny; umacnianie wiary we własne siły i możliwości osiągnięcia sukcesu.

- ▶ Stworzenie sprzyjających warunków do nauki języka obcego w przedszkolu.
- ▶ Zapewnienie kontaktu z językiem obcym przez codzienną naukę zgodnie z podstawą programową.
- ▶ Kształtowanie tolerancji i otwartości wobec odmiennych kultur.
- ▶ Tworzenie okazji do odkrywania i poznawania rzeczywistości społeczno-kulturowych innych narodowości przez obcowanie z innym językiem niż język ojczysty.
- ▶ Korelacja nauki języka obcego z treściami programowymi wychowania przedszkolnego.

### ▼ **Szkoła Podstawowa nr 4 im. Armii Krajowej w Nakle nad Notecią**

Tytuł projektu: *Młodzi, zdrowi i wolni w jednoczącej się Europie.*

Języki projektu: polski, czeski, angielski.

Cele projektu:

- ▶ Promowanie różnojęzyczności przez budowanie nawyku uczenia się języków obcych w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych oraz w ramach współpracy miast bliźniaczych.
- ▶ Rozwijanie umiejętności skutecznego porozumiewania się i pokonywania barier językowych.
- ▶ Przeciwdziałanie uzależnieniom przez promowanie zdrowego stylu życia.
- ▶ Poznawanie historii, geografii, tradycji i kultury Czech i Polski.
- ▶ Otworzenie młodzieży na inną kulturę i rozwijanie tolerancji wobec innych.
- ▶ Oferowanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu.
- ▶ Zawijazywanie więzi przyjaźni miast partnerskich Nakło (Czechy) i Nakła nad Notecią (Polska), szkół (SP 4 w Nakle n. Notecią i Základní Škola a Mateřská Škola w Náklo).
- ▶ Zachęcenie do wspólnej integracji językowej i interpersonalnej.

### ▼ **Szkoła Podstawowa nr 9 im. Mikołaja Kopernika w Dzierżonowie**

Tytuł projektu: *Z językami obcymi odkrywamy Europę.*

Języki projektu: angielski, niemiecki.

Cele projektu:

- ▶ Pokazanie, że nauka języka obcego może być ciekawa.
- ▶ Motywowanie i mobilizowanie do nauki języka obcego – praktyczne zastosowanie języka (wycieczki do krajów europejskich, prowadzenie korespondencji w języku obcym, czytanie czasopism w języku obcym dla dzieci, czytanie książek w języku obcym – *graded readers*).
- ▶ Uatrakcyjnienie procesu uczenia się języka obcego – metody aktywizujące.
- ▶ Uświadomienie, że nauka języków obcych pomaga w poznawaniu kultury krajów europejskich.
- ▶ Budzenie ciekawości poznawczej, kształtowanie tolerancyjnej i otwartej postawy wobec odmienności kulturowej.
- ▶ Korelacja nauki języka obcego z informatyką.
- ▶ Kształtowanie umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł.
- ▶ Wykorzystanie zdobytych umiejętności językowych poza klasą – udział w uroczystościach i konkursach szkolnych i międzyszkolnych i miejskich.
- ▶ Zaangażowanie w proces dydaktyczny uczniów, rodziców, innych nauczycieli i studentów-praktykantów.
- ▶ Nawiązanie współpracy ze szkołami z krajów UE w celu poznania ich kultury.

### ▼ **Gimnazjum nr 1 im. Jana Kochanowskiego w Kuluszkach**

Tytuł projektu: *Śladami Żydów w Polsce i w Niemczech.*

Język projektu: niemiecki.

Cele projektu: Kształtowanie postaw tolerancji i otwartości na inne kultury. Pogłębienie wiedzy historycznej na temat tragicznych losów narodu żydowskiego. Pogłębienie stosunków partnerskich między szkołami i indywidualnych kontaktów rówieśniczych. Rozwijanie umiejętności językowych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności posługiwania się językiem niemieckim w bezpośrednich kontaktach, pokonywanie barier językowych. Doskonalenie umiejętności wykorzystywania technologii informacyjnej do



gromadzenia, przetwarzania i prezentowania zebranych materiałów oraz w komunikacji interpersonalnej. Integracja treści nauczania języka niemieckiego z historią, informatyką i etyką.

### ▼ **Publiczne Gimnazjum nr 7 im. gen. Władysława Andersa w Opolu**

Tytuł projektu: *Życiowe przestrzenie, życiowe marzenia.*

Języki projektu: angielski, francuski, niemiecki.

Cele projektu:

- ▶ Przygotowanie uczniów do rozumienia zmian zachodzących we współczesnej Europie.
- ▶ Zwalczanie stereotypów i uprzedzeń w kontaktach z innymi narodami.
- ▶ Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w sytuacjach pozaszkolnych, pozalekcyjnych (teatr, korespondencja, gazetki tematyczne).
- ▶ Poznanie odmienności kulturowych krajów europejskich.
- ▶ Rozwijanie samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu zainteresowań.
- ▶ Mobilizacja nauczycieli do poszukiwania nowych, efektywnych metod nauczania.
- ▶ Wykorzystanie oferty ośrodków metodycznych przez nauczycieli języków obcych w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych.
- ▶ Rozwijanie współpracy ze szkołami europejskimi.
- ▶ Połączenie wiedzy i umiejętności językowych z problemami najbliższego środowiska uczniów (rodzina, dom, szkoła, środowisko naturalne, ochrona świata roślin i zwierząt, zagrożenia dla środowiska naturalnego).
- ▶ Uświadomienie uczniom, że w planach na własną przyszłość konieczne jest uwzględnienie znajomości języków obcych.

### ▼ **IV Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Rybniku**

Tytuł projektu: *The Green Project.*

Język projektu: angielski.

Cele projektu: Projekt zakłada rozwijanie ogólnych umiejętności językowych (języka angielskiego) przy jednoczesnym nacisku na tematykę ekologiczną. Współpraca międzynarodowa, którą

prowadzimy, ma również na celu wzbogacenie wiedzy uczniów na temat kraju partnerskiego; możliwość komunikacji z rówieśnikami z innego kraju jest czynnikiem motywującym do nauki języków obcych. Celem projektu jest jednocześnie podniesienie świadomości ekologicznej, uwrażliwienie młodych ludzi na problemy środowiska rozumianego globalnie i lokalnie. Kształtując proekologiczne postawy, chcemy uświadamiać młodych ludzi o ich współodpowiedzialności i możliwości współdecydowania o podejmowaniu działań mających wpływ na stan środowiska.

### ▼ **III Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej we Włocławku**

Tytuł projektu: *Jeden świat – wiele języków.*

Języki projektu: francuski, hiszpański, włoski.

Cele projektu:

- ▶ Poszerzenie palety językowej.
- ▶ Prowadzenie akcji, mających na celu propagowanie nauczania i uczenia się języków rzadszych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych.
- ▶ Kształcenie i doksztalcenie kadry nauczającej języków.
- ▶ Pozyskiwanie środków i materiałów popularyzujących języki obce.
- ▶ Współpraca między nauczycielami różnych języków na terenie miasta, regionu i kraju.
- ▶ Propagowanie otwartości na świat, łamanie barier przez poznawanie języków, ludzi i kultur.
- ▶ Podniesienie jakości nauczania i uczenia się języków obcych.

### ▼ **Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1, I Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kasprówicza w Raciborzu**

Tytuł projektu: *Wedle Raciborza...*

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

Cele projektu: Głównym celem projektu było opracowanie i stworzenie wersji multimedialnej przewodnika po Raciborzu i naszej szkole. Wersja ta ma formę wielojęzyczną i została przygotowana we wszystkich językach nowożytnych nauczanych w naszym liceum: angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim i rosyjskim. Jej głównymi

adresatami są młodzi obcokrajowcy, biorący udział corocznie w wymianach międzyszkolnych, jakie prowadzi od lat nasze liceum. Jej multimedialny charakter oraz zapis na płycie CD pozwoli na szybkie i łatwe rozpowszechnianie.

### ▼ Oxigo Momora sp. j. – szkoła językowa

Tytuł projektu: *Dialogo Cafe – miejsce wirtualnych spotkań w językach romańskich Dialogo – języki romańskie.*

Języki projektu: hiszpański, włoski, portugalski, francuski.

Cele projektu: Stworzenie internetowej platformy edukacyjnej, skupiającej entuzjastów języków romańskich. Miejsce to umożliwi budowanie społeczności internetowej wokół zagadnień związanych z językami nauczonymi w naszej szkole, intensyfikuje kontakt z native speakerami, zachęca do dzielenia się wiedzą (wymiana opinii, plików, linków) i w sensie organizacyjnym – ułatwia przepływ informacji na linii kursant – placówka (tablica ogłoszeń, zamieszczanie konpektów z odbytych zajęć). Dzięki zamieszczeniu wszystkich języków romańskich w jednym obszarze nasi kursanci mają dostęp do zróżnicowanej oferty językowej, mogą ćwiczyć nie tylko język, którego się uczą na zajęciach tradycyjnych, ale także nabywać kompetencji z pozostałych języków romańskich.

### ▼ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

Tytuł projektu: *Poznajmy się! – przez naukę języka polskiego do edukacji międzykulturowej.*

Język projektu: polski.

Cele projektu:

- ▶ Propagowanie znajomości języków obcych, tradycji i odmiennych kultur w celu kształtowania postaw tolerancyjnych, budowania pomostów, wspierania dialogu i współpracy między mieszkańcami Azji Środkowej i Europy.
- ▶ Propagowanie integracji treści nauczania języka polskiego z historią, geografią, sztuką Polski oraz z kulturą i tradycjami środowisk miejscowych.
- ▶ Propagowanie nawiązywania kontaktów różnielniczych (kontakty wakacyjne, współpraca

między klasami czy szkołami) oraz współpracy między różnorodnymi organizacjami z Polski i Azji Środkowej.

- ▶ Propagowanie różnorodnych metod nauczania, szczególnie aktywizujących, pobudzających twórczość własną uczniów.
- ▶ Wspomaganie nauczania języka polskiego, historii i geografii wśród Polonii w ramach realizacji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 marca 2002 r.
- ▶ Nauczanie języka polskiego jako ojczystego w celu wspomaganie osób pragnących odzyskać znajomość języka, kultywować tradycję oraz poznawać historię, geografię, kulturę oraz rzeczywistość współczesnej Polski jako członka UE.
- ▶ Nauczanie języka polskiego jako ojczystego w celu wspomaganie osób pragnących studiować w Polsce oraz ubiegających się o status repatrianta.
- ▶ Nauczanie języka polskiego jako obcego (jednego z oficjalnych języków Unii Europejskiej).

### ▼ Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej w Gliwicach

Tytuł projektu: *Double the fun with bilingual books and Eurolingua, ages 5 to 105.*

Języki projektu: Projekt jest wielojęzyczny. Obecnie obejmuje następujące języki: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, polski, rosyjski.

Cele projektu: Wiodącym celem projektu jest organizacja konkursów językowych dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Projekt koncentruje się na popularyzowaniu nauki języków obcych na wszystkich poziomach zaawansowania i we wszystkich grupach wiekowych przez zabawę leksykalną. Dzięki wykorzystaniu formuły krzyżówek panoramicznych zasady proponowanej gry są klarowne, a zastosowanie limitu czasowego w jej przebiegu pozwala ćwiczyć koncentrację i refleks, co sprzyja zapamiętywaniu. Zasadniczą częścią projektu jest zachęcanie do czytania, szczególnie literatury dwu- lub wielojęzycznej, pobudzającej wyobraźnię i wzbogacającej zasób słów w zakresie wybranych języków europejskich. Gra zakłada możliwość pracy indywidualnej (polecana dla dyslektyków), stymulując w ten sposób samo-

ocenę a także pracy zespołowej, która rozwija umiejętność współpracy w grupie.

## ▼ Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego w Warszawie

Tytuł projektu: *IV Ogólnopolski konkurs języka niemieckiego dla gimnazjalistów.*

Język projektu: niemiecki.

Cele projektu:

- ▶ Motywowanie uczniów do uczenia się języka niemieckiego oraz mobilizowanie ich do samodzielnej, systematycznej pracy.
- ▶ Podnoszenie poziomu umiejętności językowych młodzieży.
- ▶ Wdrażanie europejskich poziomów osiągnięć językowych zalecanych przez Radę Europy.
- ▶ Zainteresowanie uczniów kulturą niemieckiego obszaru językowego.
- ▶ Kształtowanie postawy tolerancji i akceptacji wobec innych narodów, ich kultury i języka.

- ▶ Nagradzanie wysiłków uczniów i nauczycieli.

## ▼ Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Wodzisławiu

Tytuł projektu: *BABEL Powiatowy festiwal teatrów obcojęzycznych.*

Języki projektu: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski.

Cele projektu:

- ▶ Doskonalenie umiejętności posługiwania się różnymi językami.
- ▶ Stworzenie forum wymiany artystycznej pomiędzy grupami teatralnymi.
- ▶ Popularyzacja literatury powszechnej w oryginalnej, wersji pełnej lub uproszczonej.
- ▶ Stwarzanie uczniom różnych typów szkół możliwości zaprezentowania swoich umiejętności językowych w często niekonwencjonalnych sytuacjach, motywowanie uczniów do nauki języków obcych.

(wrzesień 2006)

---

Jadwiga Zarębska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Powszechność nauczania języków obcych w roku 2005/2006

### I. Nauczanie języków obcych w polskich szkołach

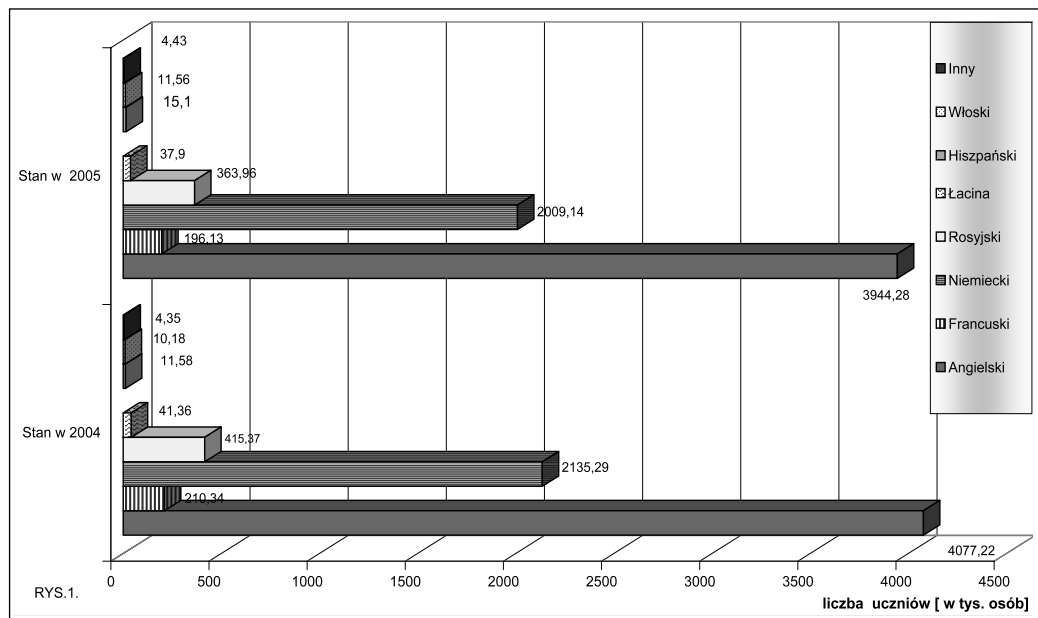
Niniejsze opracowanie zawiera dane dotyczące uczniów uczących się języków obcych w polskich szkołach w minionym roku szkolnym 2005/2006. Są to dane GUS według stanu w dniu 31 grudnia 2005 r. Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym).

Tabela 1 przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, fran-

cuski) oraz języki mniej popularne, np. hiszpański czy włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys. 1. W roku szkolnym 2005/2006 w porównaniu z rokiem 2004/2005 liczby uczniów uczących się czterech najbardziej popularnych języków obcych w kraju zmalały. Największy spadek bezwzględny zanotowano dla języka angielskiego (- 132,9 tys. osób), a największy spadek względny dla języka rosyjskiego (- 12,4%). Zmalała też liczba uczniów uczących się łaciny. Zwiększyły się natomiast w ciągu ostatniego roku liczby uczniów uczących się języków romańskich: hiszpańskiego – przyrost względny o 30,4% i włoskiego – przyrost względny o 13,6%

---

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



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

Język	stan 2004	stan 2005
Angielski	4077,22	3944,28
Francuski	210,34	196,13
Niemiecki	2135,29	2009,14
Rosyjski	415,37	363,96
Łacina	41,36	37,90
Hiszpański	11,58	15,10
Włoski	10,18	11,56
Inny	4,35	4,43

Tabela 2 przedstawia liczbę uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego. Względne przyrosty liczby uczniów są tutaj wysokie dla języka angielskiego i niemieckiego, ale dwa i pół razy niższe niż w minionym roku szkolnym.

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

Język	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
stan 2004	737,89	60,42	576,95	201,31
stan 2005	842,68	59,87	640,09	202,30
zmiana (osoby)	104,79	-0,55	63,14	0,99
zmiana – w %	14,2%	-0,9%	10,9%	0,5%

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (wyrażona w procentach ogółu uczniów) zmie-

niła się następująco na przestrzeni ostatniego roku szkolnego.

rok 2004		rok 2005	
język angielski	- 65,3%	język angielski	- 65,9%
język niemiecki	- 34,2%	język niemiecki	- 33,6%
język rosyjski	- 6,7%	język rosyjski	- 6,1%
język francuski	- 3,4%	język francuski	- 3,3%
łacina	- 0,7%	łacina	- 0,6%
język hiszpański	- 0,2%	język hiszpański	- 0,3%
język włoski	- 0,2%	język włoski	- 0,2%
inne języki	- 0,1%	inne języki	- 0,1%

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

rok 2004		rok 2005	
język angielski	- 77,1%	język angielski	- 80,0%
język niemiecki	- 43,4%	język niemiecki	- 44,3%
język francuski	- 4,4%	język francuski	- 4,3%

Z powyższego widać, że powszechność nauczania języka angielskiego i niemieckiego (uwzględniająca nauczanie języka jako przedmiotu obowiązkowego oraz przedmiotu dodatkowego) wzrosła o kilka procent. Natomiast

powszechność nauczania języka francuskiego oscyluje od kilku lat w granicach powyżej 4%.

Pełny obraz powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w Polsce w okresie ostatnich trzynastu lat (1992-2005) przedstawia tabela 3.

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

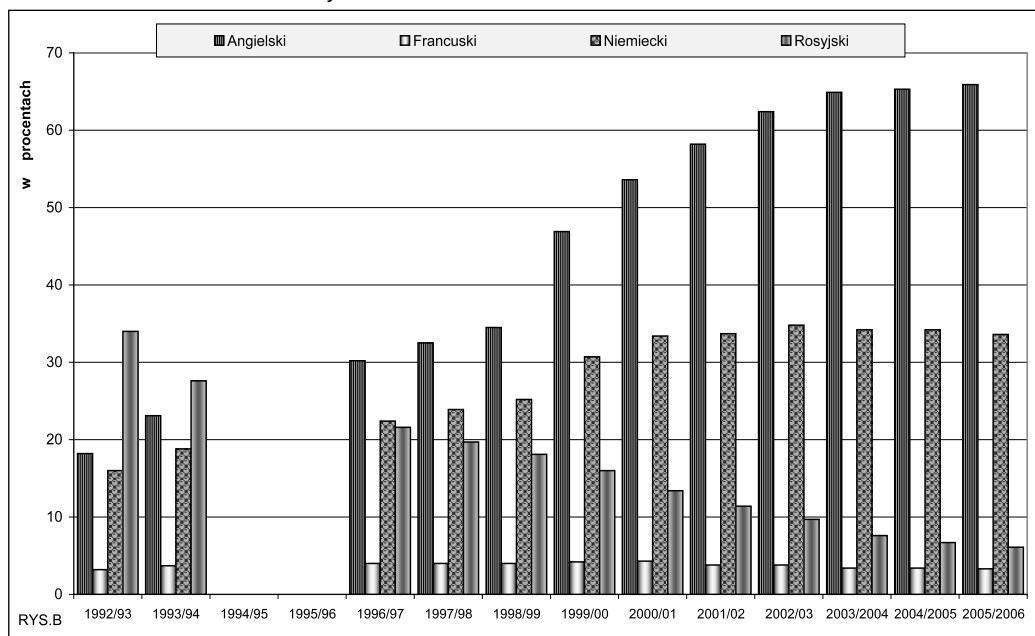
Rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
1992/93	18,2	3,2	16,0	34,0
1993/94	23,1	3,7	18,8	27,6
1994/95	brak	danych	GUS	
1995/96	brak	danych	GUS	
1996/97	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/98	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/99	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/2000	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/2001	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/2002	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/2003	62,4	3,8	34,8	9,7
2003/2004	64,9	3,4	34,2	7,6
2004/2005	65,3	3,4	34,2	6,7
2005/2006	65,9	3,3	33,6	6,1

W tabeli tej brakuje wartości wskaźników powszechności w dwóch kolejnych latach szkolnych 1994/95 i 1995/96. Związane to jest z faktem, że GUS nie zbierał w tym okresie infor-

macji o uczniach uczących się języków obcych.

Tendencje rozwojowe w zakresie powszechności nauczania czterech najbardziej popularnych języków obcych są dobrze widoczne na rysunku B. W latach 1992 i 1993, a więc w okresie początkowym po przemianach, językiem dominującym w Polsce był język rosyjski, a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą do języka rosyjskiego. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła; język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w szkołach ogółem utrzymuje się do dnia dzisiejszego w skali kraju.

Największy wzrost wskaźnika powszechności języka angielskiego nastąpił w latach 1998-1999, kiedy wskaźnik zwiększył się z 34,5% do 46,9%. Od roku 2002 przyrosty tego wskaźnika są coraz mniejsze. Natomiast wskaźnik powszechności języka niemieckiego wzrastał równomiernie w całym okresie pięcioletnim, lata 1996 – 2000. Wzrost ten był jednak znacznie wolniejszy niż wskaźnika języka angielskiego. W latach 2003 i 2004 wartość wskaźnika powszechności języka niemieckiego była identyczna, a w roku 2005 nieznacznie zmalała.



Powszechność nauczania języka francuskiego na przestrzeni ostatnich czterech lat niewiele się zmieniała. Język francuski zajmuje niezmiennie czwarte miejsce w kraju na skali powszechności. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od roku 1992. Wskaźnik powszechności tego języka w roku 2005 jest pięć i pół razy niższy od wartości wskaźnika w roku 1992.

Wartości wskaźników powszechności nauczania języków obcych w szkołach ogółem (por. tab. 3) świadczą o prawidłowej dynamice przemian zachodzących w tej dziedzinie w Polsce od kilkunastu lat, a dokładnie od roku 1990.

## II. Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2005/2006 obrazuje poniższe zestawienie. Dla języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego są to sumy wskaźników powszechności dla nauczania języka jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego. Dla języka rosyjskiego i hiszpańskiego znane są tylko wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego obu języków. Rozpiętości przedziałów wymienionych języków obcych są podane w poniższej tabeli:

język angielski	57,5%	–	88,3%
język francuski	1,4%	–	7,4%
język niemiecki	30,8%	–	67,8%
język rosyjski	1,2%	–	14,0%
język hiszpański	0,0%	–	0,5%

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

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

### ▼ Język rosyjski

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje tabela 4.

**Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2005/2006**

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

Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku wynosi 12,8%. W porównaniu do roku szkolnego 2004/2005 rozpiętość wskaźników powszechności zmalała o 0,8 punkt proc.

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

lubelskie – 14,0% ogółu uczniów  
 mazowieckie – 12,5% ogółu uczniów  
 podlaskie – 12,3% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:  
 opolskie – 1,2% ogółu uczniów  
 dolnośląskie – 1,8% ogółu uczniów  
 lubuskie – 2,3% ogółu uczniów

We wszystkich województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w roku szkolnym 2005/2006 obniżył się trochę w stosun-

ku do roku szkolnego 2004/2005. Spadki wartości wskaźników wyrażone w punktach procentowych są jednak w tym roku znacznie mniejsze niż w latach wcześniejszych. Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwie mazowieckim (o 1,5 pkt. proc.).

W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W jedenastu województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję. W pięciu województwach zachodniej i południowej Polski język rosyjski zajmuje czwartą, ostatnią pozycję.

### ▼ Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2005/2006 przedstawia tabela 5. Widać z niej, że powszechność nauczania języka angielskiego w szesnastu województwach jest silnie zróżnicowana. Najwyższy wskaźnik powszechności w nauczaniu obowiązkowym ma woj. podlaskie – 76,3%, a w nauczaniu dodatkowym woj. małopolskie – 18,0%.

W latach szkolnych 2003/2004 oraz 2004/2005 województwami o najwyższych łącznych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Natomiast najniższy wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego miało woj. lubuskie.

W bieżącym roku szkolnym 2005/2006 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły (por. tab. 5).

Dla woj. podlaskiego nastąpił wzrost wskaźnika powszechności o 1,9 punktów procentowych, a dla woj. śląskiego o 2,4 punktu proc. W czternastu województwach w kraju wskaźnik powszechności języka angielskiego jest teraz równy lub większy od 70%. W ubiegłym roku szkolnym takich województw było dwanaście. Natomiast w ośmiu województwach wskaźnik ten jest większy od 80%.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą w piętnastu województwach,

a pozycję drugą tylko w woj. lubuskim. Wskaźnik powszechności języka angielskiego w woj. lubuskim wzrósł w ciągu ostatniego roku o 2,5 punktów procentowych.

**Tabela 5. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2005/2006**

Województwo	obowiązkowo w %	dodatkowo w %	łącznie w %
dolnośląskie	56,7	12,5	69,2
kujawsko-pomorskie	61,5	17,2	78,7
lubelskie	70,8	15,8	86,6
lubuskie	46,4	11,1	57,5
łódzkie	64,3	15,0	79,3
małopolskie	65,5	18,0	83,5
mazowieckie	71,5	13,3	84,8
opolskie	69,5	12,2	81,7
podkarpackie	72,3	12,8	85,1
podlaskie	76,3	12,0	88,3
pomorskie	60,9	16,6	77,5
śląskie	75,0	12,1	87,1
świętokrzyskie	70,6	14,9	85,5
warmińsko-mazurskie	63,5	10,5	74,0
wielkopolskie	56,2	15,7	71,9
zachodniopomorskie	60,7	10,8	71,5
<b>POLSKA</b>	<b>65,9</b>	<b>14,1</b>	<b>80,0</b>

### ▼ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2005/2006 przedstawia tabela 6.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim jest w bieżącym roku szkolnym 2005/2006, podobnie jak w roku ubiegłym bardziej zróżnicowana niż powszechność języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosi teraz 37,0% i zmniejszyła się nieznacznie w stosunku do roku 2004/2005.

Najwyższy wskaźnik powszechności języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego ma woj. lubuskie – 58,4%, a jako przedmiotu dodatkowego – woj. podkarpackie – 14%. Łączne wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe w dwóch województwach: lubuskim i dolnośląskim, a najniższe w województwach mazowieckim i lubelskim (por. tab. 6). W stosunku

do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego wzrosły we wszystkich szesnastu województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności tego języka województwa w zachodniej części Polski – w województwie dolnośląskim wskaźnik powszechności wynosi teraz 59,9%, a w woj. lubuskim osiągnął wartość 67,8%.

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

**Tabela 6. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2005/2006**

Województwo	obowiązkowo w %	dotatkowo w %	łącznie w %
dolnośląskie	49,9	10,0	59,9
kujawsko-pomorskie	31,2	10,3	41,5
lubelskie	22,3	9,3	31,6
lubuskie	58,4	9,4	67,8
łódzkie	35,5	11,8	47,3
małopolskie	30,3	12,2	42,5
mazowieckie	21,4	9,4	30,8
opolskie	36,2	10,8	47,0
podkarpackie	32,7	14,0	46,7
podlaskie	22,0	9,9	31,9
pomorskie	37,7	10,2	47,9
śląskie	29,1	11,4	40,5
świętokrzyskie	26,8	11,2	38,0
warmińsko-mazurskie	33,6	8,1	41,7
wielkopolskie	44,9	9,7	54,6
zachodniopomorskie	45,4	13,1	58,5
<b>POLSKA</b>	<b>33,6</b>	<b>10,7</b>	<b>44,3</b>

## ▼ Język francuski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2005/2006 pokazuje tabela 7.

W tym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłym, w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Dotyczy to zarówno nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego oraz jako przedmiotu dodatkowego. Łączny wskaźnik powszechności w woj. śląskim zmalał jednak o 0,5 punktu proc., w stosunku do roku szkolnego 2004/2005, a w województwie

małopolskim pozostał bez zmiany i wynosi 6%. Najniższy wskaźnik od kilku lat ma województwo warmińsko-mazurskie, tylko 1,4%, ale on także zmniejszył się na przestrzeni ostatniego roku o 0,3 punktu proc.

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich 16 województwach. W tym roku szkolnym 2005/2006 w pięciu województwach: śląskim, małopolskim, opolskim, lubuskim i dolnośląskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedza wskaźnik powszechności języka rosyjskiego (por. tabele 4 i 7).

**Tabela 7. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2005/2006**

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

## ▼ Język hiszpański

Rozkład przestrenny nauczania języka hiszpańskiego według województw jest analizowany po raz pierwszy w tym roku szkolnym.

W roku szkolnym 2005/2006 najwyższy wskaźnik powszechności ma województwo mazowieckie i wynosi on 0,5%. Dla trzech województw: wielkopolskiego, pomorskiego i lubelskiego wartość wskaźnika powszechności wynosi 0,4%. Najniższy wskaźnik powszechności języka hiszpańskiego ma województwo lubuskie i wynosi on 0%.



Język hiszpański jest nauczany obowiązkowo we wszystkich szesnastu województwach. Ale wartości wskaźników powszechności tego języka są bardzo niskie w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka hiszpańskiego wynosi 0,5% i jest wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników wymienionych wcześniej języków obcych. W porównaniu do rozpiętości wskaźników wojewódzkich języka francuskiego jest ona dwanaście razy niższa.

(sierpień 2006)



## WARTO WIEDZIEĆ

### Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2006



Ten numer ma być o nas – o Polsce i jej mieszkańcach. Nie wiemy jeszcze, jak go zatytułujemy, ale wiemy, czym go chcemy zapełnić – informacjami o naszym kraju i o nas samych.

Zaczął się od tego, że podczas pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat* okazało się, że polskie potrawy to pizza i chipsy. Kogoś, jakiś cudzoziemiec spytał, dlaczego w wielkich centrach handlowych w Polsce nie ma sklepów Cepellii. Ktoś inny powiedział, że gdy my siedzimy przed telewizorami albo marzymy o podróży w wielki świat, cudzoziemcy mieszkający w Polsce jeżdżą, na przykład do Łowicza, by obejrzeć palemki wielkanocne. Potem Senat uchwalił rok 2006 *Rokiem Języka Polskiego*. Dodajmy jeszcze, że język polski jest piątym pod względem liczby użytkowników językiem Unii Europejskiej i przypomnijmy niedawną dyskusję w mediach o patriotyzmie. Dodajmy też trudności w porozumiewaniu się w języku polskim osób pochodzących z tych samych lub różnych środowisk i może jest to wystarczająco dużo powodów, by zająć się polskim realizmawstwem.

Niewiele jest szkół, które nie kontaktują się z innymi – polskimi i zagranicznymi. Zawsze trzeba się jakoś przedstawić – jeśli jest to szkoła zagraniczna, to jeszcze w języku obcym. Informacje o szkole trzeba rozszerzyć – trzeba napisać, co różni naszą szkołę od innych – atmosfera, lokalizacja, historia, tradycja... Co możemy pokazać innym, czym możemy się pochwalić? Dziedzictwo kulturowe – zwykle mówimy Kraków, Gdańsk, Wrocław, Wieliczka, Zakopane – jeszcze Tatry i spływ Dunajcem. Te miejsca są w Polsce znane i do nich z chęcią przejeżdżają uczniowie obcokrajowcy. Ale w Polsce jest tyle innych miejsc, wartych przypomnienia. Tyle historii, legend, klechd ludowych znanych tylko w danym regionie. Tyle barwnych postaci, o których się zapomina, zwyczajów, zabobonów, duchów krających w ruinach starych domów, tajemniczych opowieści i starych ksiąg, obrazów, pomników, pamiątek.

Co z tych i innych jeszcze wspomnień z przeszłości jest na Państwa lekcjach języków obcych? Czy jest na nich Polska współczesna? Wprowadźmy polskie realizmawstwo do naszych lekcji języków obcych. Może uda nam się zebrać materiał, z którego będzie mogła skorzystać niejedna szkoła w Polsce. Zróbmy zeszyt o dniach kultury polskiej. Przypomnijmy, z czego możemy być dumni, co nas bawi i rozśmiesza a co ciągle boli. Wyeksponujemy to, czym się chwalimy w naszym domu, wiosce, miasteczku, regionie, kraju; to, co nas niepokoi i co nas interesuje, co może nas wzbogacić i dla czego warto pracować.

Ale niech to nie będzie tylko dziedzictwo kulturowe polskich regionów czy tworzenie projektów regionalnych. Czasem na lekcji wystarczy pozwolić skończyć jakiemuś uczniowi zdanie, a *mój dziadek opowiadał...*, a *u mnie w domu jest tradycja...*, a *u mnie w domu mówi się gwarą... słyszałam, że...* – powstanie z nich pomieszanie fikcji z rzeczywistością, ale może odwrócimy na chwilę uwagę uczniów od zafascynowania wielkim światem i pokażemy im, że u nas też jest ciekawie.

Nie mamy do tego numeru zbyt wielu artykułów. Wierzmy jednak, że z Państwa pomocą powstanie ciekawy numer nie tylko o chrząszczu, który brzmie w trzcinie.

Czekamy na Państwa artykuły.

Zespół Redakcyjny

# KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Anna Flak-Różyć<sup>1)</sup>  
Dąbrowa Górnicza

## Wykorzystanie Internetu w nauce języka niemieckiego

Nauczyciele języka niemieckiego wiedzą z doświadczenia, jak trudno jest zachęcić uczniów do nauki słownictwa i zagadnień gramatycznych, które są przez nich raczej nie lubiane. Przez pewien czas zastanawiałam się, co dla współczesnego ucznia szkoły średniej może być interesujące i wciąż nasuwała mi się na myśl ta sama odpowiedź – KOMPUTER.

Postanowiłam więc wykorzystać Internet w nauczaniu mojego przedmiotu. Niestety w praktyce okazało się to dosyć trudne, gdyż sala komputerowa jest oblegana przez kilkunastu nauczycieli języków obcych zatrudnionych w naszej szkole – nie zawsze więc mamy wraz z uczniami dostęp do stanowisk komputerowych.

W związku z powyższym postanowiłam wprowadzić do mojej lekcji projekt internetowy, polegający na korespondencji w języku obcym między uczniami a nauczycielem.

### Realizacja projektu

Rozpoczęłam od założenia w Internecie skrzynki, podałam jej adres uczniom i poleciłam, aby każdy z nich zrobił to samo. Uczniowie, którzy nie posiadają w domu dostępu do Internetu, również biorą udział w projekcie – korzystają po lekcjach ze szkolnych komputerów.

Projekt składa się z sześciu bloków tematycznych. W obrębie każdego z nich uczniowie poszukują indywidualnie w Internecie odpowiedzi na jedno przygotowane przeze mnie pytanie. Nie mają możliwości odpisania

odpowiedzi, gdyż każdy z nich wylosował inny numer pytania. Wszyscy uczniowie otrzymali drogą elektroniczną pełną listę pytań – dzięki temu osoby, które są zainteresowane danym tematem, mogą spróbować rozwiązać kilka, a może nawet i wszystkie zadania. Po wykonaniu zadań uczeń przesyła do mnie drogą elektroniczną odpowiedź na wylosowane pytanie. Tą samą drogą otrzymuje ode mnie odpowiedź zwrotną, czy zadanie zostało wykonane prawidłowo, czy też nie i co ewentualnie musi jeszcze uzupełnić. Swoją odpowiedź uczeń musi wysłać w wyznaczonym terminie, opłaca mu się jednak wykonać zadanie jak najwcześniej, gdyż w przypadku udzielenia odpowiedzi błędnej zostanie o tym powiadomiony i zdąży ją jeszcze poprawić.

### Ocenianie projektu

Prawidłowe wykonanie zadania zostaje nagrodzone „plusem”. Jeżeli uczeń po zakończeniu projektu uzbiera sześć plusów to otrzyma ocenę celującą, pięć plusów – ocenę bardzo dobrą, cztery plusy – ocenę dobrą, trzy plusy – ocenę dostateczną, dwa plusy – ocenę dopuszczającą, jeden plus lub brak plusów – ocenę niedostateczną.

Ponadto po omówieniu każdego z sześciu tematów wybrane przeze mnie minimum leksykalno-gramatyczne staje się obowiązujące przy bieżącej odpowiedzi. Zestawienie uczniowie otrzymują mailem (*Wortschatz*).

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej.

## Prezentacja tematu

Prezentacja danego tematu odbywa się podczas jednej godziny zajęć lekcyjnych. Każdy z uczniów prezentuje swoje zadanie. Wyjaśnia w języku niemieckim słownictwo (w razie problemów pomagam). Jeżeli w obrębie danego tematu są pytania, na które uczniowie nie znaleźli odpowiedzi, omawiam je sama.

Sytuacją optymalną byłoby, gdyby podczas omawiania tematu uczniowie mieli do dyspozycji komputer z dostępem do Internetu. Mogliby wtedy bezpośrednio zaprezentować efekty swojej pracy pokazując źródła, z których korzystali. Nie zawsze jednak jest to możliwe, ale można też ciekawie, choć może nie tak atrakcyjnie, omówić temat bez dostępu do komputera. Prezentację można urozmaicić na przykład przygotowując różne ćwiczenia leksykalno-gramatyczne utrwalające lub rozszerzające omawiany temat (w zależności od stopnia zaawansowania grupy językowej i stopnia trudności konkretnego tematu).

Po upływie terminu indywidualnego rozwiązywania zadania, przesyłam uczniom drogą elektroniczną listę odpowiedzi do wszystkich pytań i zestaw wybranego słownictwa/zagadnień gramatycznych z zakresu omawianego tematu, które uczeń powinien opanować jako niezbędne minimum.

## Wybór tematu i zadań dla ucznia

Projekt ten przeprowadziłam w klasie pierwszej liceum. Starałam się więc ułożyć w miarę proste pytania, tak aby zbyt wiele nowego słownictwa nie zniechęciło młodzieży do mojego pomysłu. Pytania są zgodne z wybranymi standardami wymagań egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego. Na przykład w przypadku prezentowanego tematu *Augsburger Zoo* są to: uczeń zna świat przyrody – świat zwierząt, zdobywa wiedzę o zoo w Augsburgu, czyli o kraju obszaru językowego, którego język będzie zdawał na maturze, utrwała również podstawowe informacje dotyczące danych personalnych, zdobywa wiedzę dotyczącą podróżowania – zwiedzanie, wycieczki, informacja turystyczna.

### Przykład tematu

Poleciłam uczniom wejść na [www.google.de](http://www.google.de) i wpisać do wyszukiwarki: *Augsburger Zoo*. Na

stronie ogrodu zoologicznego w Augsburgu uczniowie wyszukiwali m.in.:

- ▶ imion poszczególnych zwierząt, np. tygrysa,
- ▶ pożywienia zwierząt, ich wieku, (ewentualnie dat urodzenia), znaków szczególnych, liczby młodych, kraju pochodzenia,
- ▶ ofert atrakcji urodzinowych dla dzieci,
- ▶ czasu otwarcia zoo i czasu otwarcia kasy zoo w poszczególnych miesiącach,
- ▶ cen biletów i ewentualnych zniżek,
- ▶ informacji o wprowadzaniu psów na teren zoo,
- ▶ cen abonamentu, wejściówek dla grup,
- ▶ informacji o rozszerzeniu abonamentu na wejście do ogrodu botanicznego,
- ▶ adresu, telefonu, faksu zoo,
- ▶ informacji historycznych, np. o powstaniu pierwszego zoo na świecie,
- ▶ miejsc i czasu kamienia zwierząt.

### AUGSBURGER ZOO – EINE VIRTUELLE REISE

#### Aufgaben:

1. Wie heißen Sumatra Tiger im Augsburger Zoo?
2. Er lebt im Augsburger Zoo. Fische, Krebs und Tintenfische sind seine Nahrung. Wer ist das?
3. Adam und Eva können bis zu 75 Jahre alt sein. Wer sind sie?
4. Ihre Besonderheit ist: Sie haben so große Ohren wie Esel. Wer sind sie?
5. Vier von ihnen leben im Augsburger Zoo. Sie leben in Hochgebirgen.
6. Er lebt in Asien und hat 1, selten 2 Jungtiere.
7. Wie ist das Programm der Kindergeburtstage im Augsburger Zoo?
8. Was für ein Tier ist am 16.07.05 im Augsburger Zoo geboren?
9. Was für ein Tier ist am 21.05.05 im Augsburger Zoo geboren?
10. Wie lange ist der Zoo im Januar geöffnet?
11. Wie lange ist der Zoo im September geöffnet?
12. Ist das Mitbringen von Hunden in den Zoo erlaubt?
13. Für wen beträgt der Eintrittspreis im Winter 3 Euro (mit Ermäßigung)?
14. Wer bezahlt für Jahreskarte 35, 00 Euro?
15. Wie viel kostet die Gruppenkarte für Kinder (ab 10 Personen) im Sommer?

16. Die Jahreskarte ist nicht nur für den Zoo Augsburg, sondern auch für ..... gültig.
17. Du möchtest die Patenschaft für ein Kännchen oder einen Elefanten übernehmen. Wie viel kostet das?
18. Wie ist die Adresse von dem Zoo in Augsburg?
19. Wann schließt die Kasse im Oktober?
20. Wann gründete ein Chinesischer Fürst im Reich der Mitte den ersten Zoo in der Welt?
21. Wann wurden die ersten wissenschaftlichen Gärten gegründet?
22. Wann, wo und um wie viel Uhr findet die bekannte Fütterung der Seebären und Seehunde statt.

## ▼ Wnioski

Projekt ten wzbudził ogromne zainteresowanie wśród młodzieży. Mimo wyznaczenia

dość odległego terminu zakończenia pracy nad pierwszym tematem, już następnego dnia po przydzieleniu zadań uczniowie przychodzili do mnie podczas przerw, aby dowiedzieć się, czy otrzymałam ich maila, prowadzili między sobą dyskusje co do znaczeń poszczególnych słów, słabsi uczniowie dopytywali się, czy dobrze zrozumieli pytanie a gorliwi chcieli natychmiast wiedzieć, czy ich odpowiedź jest właściwa.

Uczniowie z przyjemnością surfowali po niemieckojęzycznych stronach internetowych, w sposób bezstresowy rozszerzali słownictwo z języka niemieckiego i utrwalali zagadnienia gramatyczne. Korespondencja ze mną w języku obcym zmusiła ich do korzystania ze słownika – każdy chciał uniknąć popełnienia błędów. Nieznane były również niektóre zwroty, których używałam pisząc e-maile, a ciekawość, co pisze nauczyciel również zmobilizowała niejedną osobę do wertowania słownika.

(luty 2006)

Karina Bryja<sup>1)</sup>  
Wola

## Sposoby wykorzystania Internetu jako alternatywy dla podręcznika

Uczę dwóch przedmiotów: języka angielskiego i informatyki. Pisząc pracę magisterską na temat wykorzystania komputera w nauczaniu języka angielskiego, natknęłam się na szereg bardzo ciekawych pomysłów, wartych rozpoznać.

W okresie, kiedy komputery i Internet są powszechnie stosowane w prawie każdej dziedzinie życia, wykorzystanie technologii w nauczaniu języków obcych zostało zaakceptowane i staje się coraz bardziej powszechne. Dzięki wprowadzaniu nowych technologii, możliwe jest oferowanie przez serwery różnorodnych pomocy dydaktycznych, do których należą między innymi:

- ▶ serwisy edukacyjne zawierające materiały przydatne dla uczniów i nauczycieli,

- ▶ elektroniczne czasopisma metodyczne,
- ▶ interaktywne leksykony, słowniki i encyklopedie,
- ▶ scenariusze lekcji, zestawy testów dla ucznia i nauczyciela,
- ▶ autentyczne nagrania,
- ▶ programy multimedialne do nauki języka,
- ▶ czasopisma angielskojęzyczne, materiały ćwiczące rozumienie tekstu czytanego, literatura w oryginale,
- ▶ czat (również tzw. *voice chat*), wymiana poczty oraz forum dyskusyjne,
- ▶ gry i zabawy,
- ▶ poczta elektroniczna.

Zasoby te mogą być wykorzystywane w szkole, na kursach językowych, zajęciach indywidualnych lub w domu. Dzięki nim na-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Powstańców Śląskich w Miedźnej.

uczyciele pozostają w stałym kontakcie z innymi nauczycielami, mogą liczyć na fachową pomoc metodyczną, mają kontakt z żywym językiem oraz szybki i łatwy dostęp do różnych materiałów oraz narzędzi dydaktycznych.

Internet jako źródło materiałów może uzupełniać na lekcjach pracę z podręcznikiem a uczniowie mogą go wykorzystywać do zbierania informacji i przygotowania projektów. Lekcja języka obcego z wykorzystaniem sieci niewiele różni się od tradycyjnej. Posiada te same fazy i cechy charakterystyczne z tą różnicą, że miejsce tekstów z podręcznika czy nagrań zajmują materiały znalezione przez nauczyciela lub uczniów w Internecie. Bogate zasoby oferowane przez sieć mogą być także wykorzystywane przez uczniów do pracy własnej, do ćwiczenia struktur gramatycznych, rozwijania umiejętności rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, doskonalenia wymowy.

Wykorzystując tego typu pomoce dydaktyczne na lekcjach nauczyciele powinni jednak pamiętać o zasadach:

- ▶ *Dostosowania nauczanych treści i metod pracy do indywidualnych stylów uczenia się* – pracując na lekcji z Internetem każdy uczeń czy para uczniów pracuje samodzielnie, na osobnym stanowisku komputerowym, korzysta z innych materiałów, czasem ma do wykonania inne zadanie niż reszta klasy, może stosować swoje ulubione techniki pracy, pracować w swoim własnym tempie.
- ▶ *Indywidualizowania treści* – podczas lekcji internetowej uczeń może sam dobierać materiały, które mu odpowiadają. W ten sposób nauczyciel zachęca uczniów do podejmowania decyzji dotyczących uczenia się, rozwijając przy tym ich autonomię.
- ▶ *Lokalizowania treści* – co oznacza adaptowanie materiałów pod względem geograficznym lub kulturowym, dostosowanie ich do mentalności uczniów, rozwijanie wiedzy uczniów o krajach danego obszaru językowego.

Wykorzystując materiały dostępne w Internecie należy pamiętać o konieczności ich adaptowania do aktualnych warunków i potrzeb nauczyciela i uczniów, co oznacza:

- ▶ *Poszerzanie treści* – na przykład zamiast czytać nagłówki gazetowe z podręcznika, uczniowie odwiedzają w Internecie indeks gazet z całego świata ([www.onlinenewspapers.com](http://www.onlinenewspapers.com)), wybierają kilka, czytają i porównują.
- ▶ *Redukowanie treści* – na przykład w trakcie lekcji internetowej uczniowie zamiast czytać długie fragmenty książek odwiedzają stronę księgarni internetowej, gdzie czytają kilka streszczeń i fragmentów wybranych książek.
- ▶ *Dostosowywanie ćwiczenia do potrzeb, możliwości czy zainteresowań uczniów* – na przykład uczniowie zamiast czytać tekst o wybranym mieście, odwiedzają strony internetowe poświęcone temu miastu, zapisują najważniejsze informacje i zdjęcia na dyskiecie, a następnie tworzą folder reklamowy miasta, wykorzystując edytor tekstu.
- ▶ *Restrukturyzowanie* – czyli zmianę sposobu wykonania ćwiczenia lub jego celu – na przykład zamiast czytać tekst z podręcznika o katastrofach, nauczyciel prosi uczniów o znalezienie stron internetowych poświęconych danym katastrofom, gdzie uczniowie znajdują ciekawe informacje, porównują je i pracują nad znalezieniem sposobów uniknięcia kataklizmów.
- ▶ *Upraszczenie* – to adaptacja materiału na mniej skomplikowany pod względem gramatyki, słownictwa czy struktur zdaniowych.
- ▶ *Zmiana kolejności* – na przykład typowe ćwiczenie z podręcznika, w którym uczeń najpierw czyta tekst, a potem odpowiada na pytania do tekstu, może być zastąpione przez lekcję, podczas której uczeń otrzymuje pytania, przeprowadza poszukiwania w sieci, usiłując znaleźć odpowiedzi.

Sądzę, że lekcje języka obcego, na których korzysta się z Internetu są atrakcyjne dla uczniów, ukazują im też przydatne zastosowanie komputera oraz przygotowują ich do korzystania z Internetu jako źródła informacji. A informacja ta jest znacznie obszerniejsza niż ta w podręczniku

### **Bibliografia:**

Materiały z XVII Krajowej Konferencji *Informatyka w szkole*, Mielec 2001.

Materiały z III konferencji *Media a edukacja*, Poznań 2002.  
(maj 2006)

## Zastosowanie komputera do indywidualizacji zadań tłumaczeniowych

Każdy nauczyciel powinien być przygotowany na sytuację, kiedy zachodzi konieczność rozwiązywania złożonych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Czasem kumulują się one w odniesieniu do większej liczby uczniów tej samej klasy i wówczas mówi się o klasie „trudnej”. Przez kilka lat prowadziłem zajęcia z języka angielskiego z takim właśnie zespołem uczniów. Wszyscy powtarzali co najmniej jeden rok nauki. Wielu posiadało opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych potwierdzające różnego rodzaju dysfunkcje, jak na przykład zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji (ADHD), dysleksja, dysgrafia, dysortografia, zaburzenia emocjonalne, obniżone możliwości intelektualne. Ponadto często zdarzało się, iż ze względów organizacyjnych zajęcia musiały odbywać się bez podziału na grupy (razem 26 osób). Wówczas standardowe techniki i procedury prowadzenia zajęć zawodziły. Trudno było utrzymać dyscyplinę. Gdy wszyscy uczniowie otrzymywali do wykonania takie same zadania, często wykonywała je tylko garstka najlepszych, reszta odpisywała gotowe rozwiązania. W tej sytuacji koniecznym było sięgnięcie po niekonwencjonalne sposoby przeprowadzania lekcji.



### Opis techniki

Po omówieniu nowego tematu, wykonaniu na tablicy określonej liczby przykładów oraz sprawdzeniu, czy uczniowie zrozumieli podane zadania, przychodził czas na pracę indywidualną uczniów. Ta opisywana w tym artykule polegała na wykonywaniu zadań tłumaczeniowych wylosowanych z bazy danych komputera. Część zadań dotyczyła tematu omówionego na lekcji, część odnosiła się do tematów powtórzeniowych. Przyjąłem następujące założenia, które zmuszały każdego ucznia do pracy:

- ▶ Uczeń powinien być zajęty przez cały czas, przeznaczony na wykonywanie zadań indywidualnych. W związku z tym liczba zadań do wykonania musi nieco przekraczać możliwości ich realizacji. Gdyby zlecone zadania można było wykonać w czasie krótszym niż na to przeznaczony, wówczas przez resztę tego czasu uczeń z podanymi wyżej dysfunkcjami będzie się zajmował innymi tematami, raczej niezwiązanymi z językiem angielskim. Można powiedzieć, że jest na to rada: takim uczniom należy dać do wykonania dodatkowe zadania. Problem polegał jednak na tym, że skoro większość uczniów cechowała się nadpobudliwością, polecenie wykonania dalszych zadań spotykało się z natychmiastowym i gwałtownym protestem. Uczniowie ci uważali, iż dawanie im dodatkowych prac jest niesprawiedliwe. W końcu doszło do tego, iż chcąc się uchronić przed koniecznością realizacji dalszych zadań, uczniowie starali się przekonywać mnie, iż ciągle są jeszcze w trakcie ich rozwiązywania, mimo iż w rzeczywistości pracę zakończyli. W tej sytuacji zdecydowałem się na formułowanie większej liczby zadań, których wykonanie znacznie przekraczało przeznaczony na to czas lekcji.
- ▶ Każda praca ucznia jest oceniana. Ponieważ po każdej lekcji oceniałem wykonaną pracę, uczniowie czuli się zmuszeni do podjęcia wysiłków, aby uzyskać choćby ocenę dopuszczającą. Oczywiście jest, iż skoro nawet najlepszy uczeń nie był w stanie przetłumaczyć w przeznaczonym na to czasie wszystkich zadań, przy ocenianiu prac należało złagodzić kryteria oceny. Przyjąłem, że aby otrzymać daną ocenę, wystarczyło wykonać od 60 do 80% zadań w stosunku do kryteriów „tradycyjnego” oceniania, kiedy to zadania tak są formułowane, aby wszystkie mogły być wykonane w zakładanym czasie.

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

- ▶ Uczniowie nie wykonują identycznych prac, lecz każdy z nich realizuje nieco inne w ramach tego samego tematu. Powodem przyjęcia tego założenia było uniemożliwienie ściągania rozwiązań. W przypadku tych samych zadań do wykonania okazywało się, że wielu słabszych uczniów nawet nie podejmowało próby ich rozwiązania, czekając aż rozwiążą je uczniowie lepsi, od których mogli je odpisać. Z uwagi na fakt, że zajęcia odbywały się w zbyt małych salach, aby każdy uczeń siedział przy osobnym stole, nie było to trudne. Skoro jednak poszczególne zadania różniły się od siebie i było ich dużo, nawet najlepsi uczniowie rozwiązywali jedynie swoje własne zadania, nie udzielając pomocy innym. Program komputerowy, który opracowałem, umożliwiał tworzenie dowolnej liczby różnych zestawów zadań. Z reguły przygotowywałem 5-8 zestawów. Identyczne zadania były przydzielane uczniom, którzy nie siedzieli obok siebie. W kilku przypadkach było tak, iż w żadnym zestawie nie było takich samych zadań.
- ▶ Uczniowie nie są informowani, ile zadań należy wykonać na poszczególne stopnie, wiedzą jedynie, że im więcej ich wykonają, tym uzyskają lepszy stopień. Na pierwszy rzut oka zasada ta może wydawać się bardzo kontrowersyjna. Wiadomo przecież, że każdy nauczyciel powinien informować uczniów, jakie są kryteria otrzymania odpowiednich ocen. Z drugiej jednak strony, w opisywanym przypadku wielu uczniom wcale nie zależało na otrzymaniu wyższej oceny niż minimalna ocena zaliczająca, czego wyrazem było często pojawiające się pytanie: „Ile trzeba zrobić, aby dostać ocenę dopuszczającą?”. Wiedząc, ile wynosi minimum, uczeń, który był przekonany, że już je osiągnął, z reguły zaprzestawał dalszej pracy. Nie znając natomiast kryterium zaliczenia, uczeń starał się wykonać jak najwięcej zadań, pracując przez cały czas przeznaczony na wykonywanie pracy.



## Program komputerowy

Przygotowanie oddzielnych zestawów zadań dla kilku grup, a w niektórych przypadkach nawet dla każdego ucznia, było możliwe dzięki

opracowaniu przeze mnie programu komputerowego w języku Visual Basic. Program pozwalał na wylosowanie i wydrukowanie odrębnych zestawów zadań tłumaczeniowych ze zbioru gotowych zdań umieszczonych w bazie danych. Danymi były zbiory tematów w postaci z1, z2,... zn. Każdy z tych zbiorów składał się odpowiednio z liczby zdań k1, k2,... kn. Ze zdań podanych w zbiorach były losowane konkretne zdania. Dodam, iż z technicznego punktu widzenia zbiory ze zdaniami były najpierw przygotowywane za pomocą programu Excel a następnie wprowadzane do programu w Visual Basic.

### ▶ Przykład tworzenia zestawów zadań

Pokażmy na przykładzie sposób tworzenia zestawu danych na jedną lekcję. Założmy, że należało przygotować 8 zestawów. Każdy zestaw miał być losowany z dwóch zbiorów danych:

- ▶ zbiór 1: formy *can/ can't* (temat przerabiany na danej lekcji),
- ▶ zbiór 2: zdania z tekstu w podręczniku *New Headway, Beginner*<sup>2)</sup> (tekst przerabiany na poprzedniej lekcji).

Przyjmijmy, że w skład każdego zestawu miały wchodzić trzy zdania ze zbioru 1 i pięć zdań ze zbioru 2. W każdym zestawie miało więc być osiem zdań. Gdyby przyjąć, że żadne ze zdań nie może się powtórzyć w jakimkolwiek zestawie, oznaczało to, że minimalne liczby zdań w zestawach (jednocześnie minimalne liczby zdań w zbiorach 1 i 2) musiały wynosić:

- ▶ 8 zestawów x 3 zdania = 24 zdania ze zbioru 1,
- ▶ 8 zestawów x 5 zdań = 40 zdań ze zbioru 2.

Po przygotowaniu ośmiu zestawów komputer automatycznie ustalał, dla ilu uczniów ma być wytworzony każdy z nich. W tym przypadku każdy z zestawów 1-7 był powtarzany po trzy razy, a zestaw 8 pięć razy. W ten sposób otrzymano 26 zestawów, a więc tyle, ilu uczniów liczyła klasa. Końcowy etap produkcji zestawów polegał na oddzielnym losowaniu kolejności zdań w ramach każdego z identycznych zestawów.

Początkowym problemem związanym z przygotowaniem zestawów była niewielka liczba zbiorów, z których można było losować zdania a także niewielka liczba zdań, szczególnie

<sup>2)</sup> J. Soars, L. Soars (2000). *New Headway, Beginner*, OUP.

w przypadku tłumaczeń tekstów z podręcznika *New Headway Beginner*. Dlatego zmieniałem nieco poszczególne zdania, na przykład do zdań w formie twierdzącej dodawałem zdania przeczące i pytające. Poza tym w miarę przerabiania coraz to nowych tematów całkowita liczba zbiorów rosła. Kilka razy zdarzyło się, że nawet w przypadku 10 zdań do przetłumaczenia dla każdego ucznia, żadne z nich nie powtarzało się. Przy 26 uczniach oznaczało to konieczność losowania z minimum  $10 \times 26 = 260$  zdań.

### **Czy indywidualizacja nie poszła za daleko?**

Można się spytać, czy koniecznym było przygotowywanie tak dużej liczby zestawów z różnymi zdaniami. Akurat w tej klasie tak. Wielu uczniów cechowało się dysfunkcjami związanymi z brakiem umiejętności koncentracji, szczególnie w przypadku pozostawiania przez dłuższy czas w pozycji siedzącej. Nie przystali na moją propozycję, aby, szczególnie przy końcu lekcji, robić przerwy, w czasie w których wykonywaliby kilka ćwiczeń gimnastycznych. Pozwoliłem więc na to, aby uczeń, który nie mógł „wysiedzieć” w ławce, mógł wstać i pochodzić po klasie. Oczywiście jest, iż takie sytuacje umożliwiały konsultowanie się z innymi uczniami czy nawet przepisywanie od nich gotowych odpowiedzi. I właśnie aby temu zapobiec lub choćby utrudnić, zdania w poszczególnych zestawach albo zupełnie różniły się od siebie, albo nieczęsto powtarzały, albo identyczne zdania były umieszczane w różnej kolejności.

### **Sprawdzanie zadań uczniów**

Wydawać by się mogło, iż sprawdzanie po każdej lekcji pokaźnej liczby przetłumaczonych zdań było zadaniem niezmiernie czasochłonnym. W rzeczywistości wszystkie zdania wprowadzałem do bazy danych w wersji polskiej i angielskiej. Dla każdego zestawu komputer drukował osobno zdania w języku polskim, jak i ich angielskie tłumaczenia. Uczniowie otrzymywali wydruk ze zdaniami polskimi. Poprawiając ich tłumaczenia najczęściej wystarczało jedynie podkreślać błędy bez wpisywania poprawnych form. Rzadko zdarzało się, aby

przetłumaczone zdanie było prawidłowe, nawet jeśli nie było identyczne z wzorcowym tłumaczeniem. Na kolejnej lekcji każdy uczeń otrzymał swoją pracę wraz z angielskim wydrukowanym tłumaczeniem. Dzięki tej procedurze wszystkie zestawy zdań można było szybko ocenić.

### **Zakończenie**

Podana tu technika z wykorzystaniem komputera była jedną z kilku, jaką zastosowałem w przypadku lekcji w mojej „trudnej” klasie. Początkowo uczniowie krytykowali zarówno to, że liczba zadań do wykonania była zbyt duża, jak i fakt, że nie podałem kryteriów oceny na poszczególne stopnie. Kiedy jednak omówiłem powody wprowadzenia tych założeń a jednocześnie minęło kilka lekcji, które pozwoliły na przyzwyczajenie się do nowej sytuacji, zauważyłem pojawienie zrozumienia dla przyjętych zasad a także narastanie wśród części uczniów idei współzawodnictwa, która zaowocowała wzrostem zainteresowania nauką języka angielskiego. Wynikało to prawdopodobnie z tego powodu, iż przyjęta technika umożliwiała obiektywną ocenę wiedzy uczniów. Do tej bowiem pory, w czasie realizacji jakichkolwiek zadań, w klasie pracowała tylko grupka najlepszych uczniów. Ponieważ technika indywidualizacji zadań albo w ogóle nie pozwalała albo utrudniała korzystanie z pomocy innych, każdy uczeń mógł poznać rzeczywisty stan swojej wiedzy i porównać ją z wiedzą pozostałych uczniów. Warto też dodać, iż uczniowie po raz pierwszy spotkali się z takim sposobem indywidualnego podejścia i byli przekonani, że uczestniczą w ważnym eksperymencie edukacyjnym.

Interesujące spostrzeżenia wiązały się z faktem przygotowywania na kolejne lekcje list zadań z coraz większej liczby zbiorów różnych tematów. Przyjąłem, iż każdorazowo jedynie około 30 – 40% zdań do przetłumaczenia mogło dotyczyć nowego tematu, pozostałe zaś były powtórzeniami. Ciągłe powracanie do tematów wcześniej omówionych korzystnie wpłynęło na rozwój kompetencji językowych uczniów.

Można się zastanawiać, czy w sytuacji klasy „trudnej” uczniowie nie powinni liczyć na większe zaangażowanie się nauczyciela przy wyjaśnianiu poszczególnych zadań. Rzeczywiście, wprowadzie



na początku lekcji każdy nowy temat był omawiany przy tablicy a wątpliwości wyjaśniane, jednak już w czasie realizacji zadań indywidualnych uczniowie wykonywali swoje prace samodzielnie. Koncepcję taką przyjąłem celowo. W ten

sposób kształtowała się samodzielność uczniów w rozwiązywaniu problemów a także rosła wiara we własne siły. Przypomnę jeszcze, że opisana technika była tylko jedną z zastosowanych.

(luty 2006)

---

Sebastian Mrozek<sup>1)</sup>

Kraków

## **Technologia informacyjna a studia neofilologiczne. Studenckie prace projektowe z wykorzystaniem Internetu**

Wraz z przyjęciem nowych standardów edukacyjnych na studiach filologii obcych informatyka – w szerokim tego słowa znaczeniu – stała się jednym z przedmiotów obowiązkowo nauczanych w ramach tychże studiów. W szczególności uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli zostały zobligowane do zapewnienia oferty kursów z wykorzystaniem technik komputerowych oraz Internetu. Zatem współczesne kształcenie nauczycieli filologów nie ogranicza się do jakżeś tradycyjnej pracy z tekstem drukowanym, ale obejmuje również zapoznanie studentów z możliwościami nowych technologii, w tym w szczególności technologii informatycznych.

Krakowska Akademia Pedagogiczna jako uczelnia tradycyjnie przygotowująca studentów do zawodu nauczyciela wdraża program dydaktyczny, który umożliwi studiującym nabycie nie tylko podstawowych umiejętności pracy z komputerem (te, jak można zakładać, studenci powinni wynieść już z gimnazjum i liceum), ale przede wszystkim jego twórczego zastosowania w swojej przyszłej aktywności zawodowej i to nie tylko tej nauczycielskiej. Zatem również studenci kierunków neofilologicznych mają w swoim pensum godzinowym zajęcia w ramach tzw. technologii informacyjnej. Obejmują one całościowo cztery semestry studiów, każdorazowo po 30 godzin lekcyjnych – studenci pierwszego i drugiego roku studiów spędzają zatem w pracowni komputerowej 120 godzin w pierwszym cyklu studiów, tzw. studiów stacjonarnych pierwszego stopnia, dawniej zwanych studiami zawodowymi licencjackimi<sup>2)</sup>. W poszczególnych

semestrach godziny zajęć są realizowane w postaci następujących kursów: podstawy technologii informacyjnej (1. semestr), technologia informacyjna w nauczaniu języków obcych (2. i 3. semestr), ocena narzędzi technologii informacyjnej w nauczaniu języków obcych (4. semestr).

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie form pracy zrealizowanych w semestrze zimowym 2005/2006 podczas zajęć z technologii informacyjnej w nauczaniu języków obcych, tutaj języka niemieckiego. Zajęcia odbywały się z dwoma grupami studenckimi (2 x 14 osób) w pracowni komputerowej Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. Kurs ten miał w znacznej mierze charakter pracy projektowej, a jej podstawowym zadaniem było nabycie przez studentów umiejętności samodzielnego wyszukiwania odpowiednich materiałów w Internecie, które powinny posiadać wartość dydaktyczną i być przydatnymi podczas ewentualnych zajęć językowych w szkole. Ostatecznym wynikiem pracy studentów było zatem przygotowanie własnych materiałów dydaktycznych z myślą o ich wykorzystaniu na lekcjach języka niemieckiego. Motywacją do tak zorientowanych zajęć z technologii informacyjnej były wyniki badań przeprowadzonych nie tak dawno przez prof. Marię Wysocką wśród nauczycieli języka angielskiego, z których jasno wynika fakt, iż wielu nauczycieli (w tym młodych) nadal ma problemy z samodzielnym przygotowaniem materiałów do zajęć i ogranicza się w tym przypadku najczęściej do rzeczy dostępnych w drukowanych publika-

<sup>1)</sup> Autor jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

<sup>2)</sup> Nową terminologię wprowadziła z dniem 1. września 2005 r. Ustawa o Szkolnictwie Wyższym.

cjach<sup>3)</sup>. Pomimo braku do tej pory podobnych badań odnośnie nauczycieli języka niemieckiego można założyć, że i w tym przypadku miałyby się do czynienia z podobną sytuacją, tym bardziej, że kształcenie neofilologiczne na obu kierunkach jest do siebie zbliżone.

Wstępem do pracy projektowej studentów była wspólna dyskusja w formie burzy mózgów nad możliwościami, jakie stwarza Internet. Sieć ta jest wręcz nieograniczonym źródłem materiałów, w tym również materiałów multimedialnych (pliki audio i wideo) w nauce języków obcych. Już w toku samej dyskusji okazało się, iż Internet stwarza przede wszystkim bardzo dobre możliwości dostępu do autentycznych materiałów tekstowych i ikonograficznych, przewidzianych – co jest tutaj nie bez znaczenia – dla rodzimych użytkowników języka. Świadomość tego faktu nawet mimo swej banalności jest niezbędna w przypadku korzystania z materiałów dostępnych na poszczególnych stronach internetowych w procesie nauki i nauczania języka niemieckiego. Fakt ten wymusza konieczność odpowiedniej dydaktyzacji materiałów dostępnych online, które muszą zostać stosownie spreparowane dla danego poziomu językowego, ale i też mentalnego osób uczących się języka. Jak stwierdzili uczestniczący w projekcie studenci, najlepszą płaszczyzną wykorzystania materiałów znajdujących się w sieci www wydaje się tematyka dotycząca realioznawstwa, czyli niemieckiej *Landeskunde*. Druga możliwość to praca z niemieckojęzyczną prasą dostępną w jej wydaniach elektronicznych, czy to gazet codziennych jak *Frankfurter Allgemeine Zeitung* lub *Berliner Zeitung*, czy też magazynów jak *Der Spiegel* lub *Stern*.

Wyraźną preferencją studentów cieszyły się jednakże projekty z zakresu *Landeskunde*, w tym przede wszystkim prezentacje miast. W dalszej części niniejszego artykułu zaprezentuję dwa – w pewnej mierze modelowe – projekty, które przedstawiają propozycję dydaktyzacji informacji dotyczących Berlina oraz Monachium.

Podstawową kompetencją, jaką musieli się wykazać studenci była umiejętność pracy z programem wyszukiwarki internetowej, która zasadniczo nie sprawiała większych trudności, gdyż strona <http://www.google.com> i jej mutacje narodowe, jak np. <http://www.google.de>, jest znana wszyst-

kim młodym użytkownikom sieci. Problemem jednak okazywało się znalezienie w miarę ciekawej strony prezentującej dane miasto niemieckie, choć i w tym przypadku studenci znali zasadę poszukiwania miast w Internecie, i najczęściej wpisywali nazwę miasta wraz z rozszerzeniem *de* (część osób znała stronę <http://www.meinestadt.de>, umożliwiającą poszukiwanie różnych miast niemieckich w zależności od landu.) Pierwsze trudności pojawiły się jednak w momencie selekcji, tj. wyboru stosownych informacji, które potencjalnie byłyby ciekawe dla danego odbiorcy w zależności od jego poziomu zaawansowania kompetencji językowej a także horyzontu zainteresowań. Ciekawe okazały się tutaj podstrony (działy, często linki) *Kultur & Freizeit* lub *Tourismus*. Oprócz odnalezienia stosownych informacji i ich wyboru, ważną umiejętnością techniczną była praca z programem *Word*, w tym umiejętność obróbki tekstu. Aby uatrakcyjnić przygotowywane przez siebie materiały, studenci postanowili wzbogacić je o dostępny na stronach www materiał ikonograficzny – przede wszystkim zdjęcia, mapki oraz herby miast. W poszukiwaniu ciekawych plików *gif* lub *jpg* okazała się przydatna przeglądarka [www.google.de](http://www.google.de) wraz z jej dodatkową funkcją *.grafika*. Mając zebrany materiał ze stron internetowych studenci przystępowali do dalszej fazy projektu, tj. fazy ewaluacji i dydaktyzacji zebranego materiału tekstowego i graficznego. Była to zarazem faza najbardziej dla nich twórcza.

W tej części projektu należało się zastanowić, kto ma być adresatem owych poddanych obróbce dydaktycznej materiałów. Kwestia ta warunkuje przecież istotną sprawę, jaką jest poziom i kompetencja językowa odbiorcy. Uświadomienie sobie tego problemu oznaczało dla studentów odpowiednią preparację zebranych materiałów, w tym ich właściwe uproszczenie, między innymi struktur zdaniowych, a także objaśnienie potencjalnie obcego dla odbiorcy słownictwa. Nie bez znaczenia było też rozpatrzenie ważnej dla zainteresowania prezentowanym później materiałem realioznawczym kwestii poziomu mentalnego adresatów, o czym była już mowa na wstępie. Chodziło tutaj o autentyczne zainteresowanie omawianym zagadnieniem. Na przykład zbyt wiele informacji politycznych czy też statystycznych spotyka się na ogół z niewielkim zainteresowaniem

<sup>3)</sup> Zob. Maria Wysocka (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81-83.

uczniów, przynajmniej na poziomie szkoły podstawowej lub gimnazjalnej. Uwzględniając ten fakt studenci unikali nadmiaru tychże informacji. To, co potencjalnie budzi zainteresowanie odbiorcy – i to na wszystkich poziomach – to zagadnienia związane z kulturą i historią, rozumianymi jako coś wyjątkowego i jednorazowego. W tę przestrzeń wpisują się najczęściej zabytki i symbole danych miejsc. W kontekście miast są to przede wszystkim zabytki architektury wraz z ich krótkimi opisami. Z ich odnalezieniem i odpowiednim zdyktowaniem studenci nie mieli większego kłopotu, o czym świadczą prezentowane poniżej prace – Dominiki Kościelniak i Aleksandry Grzywacz.

Prezentowane prace projektowe składają się z dwóch zasadniczych części, zgodnie z wstępnym założeniem dla preparacji materiałów z Internetu. Praca miała posiadać część prezentacyjną oraz związaną z nią część ćwiczeniową. Poniższe prace, mimo podobieństw, cechuje wyraźnie odmienne podejście do połączenia wspomnianych części. W pierwszej pracy owe rozgraniczenie jest bardziej widoczne, w drugiej mniej, i o ile autorka pierwszego projektu (*Berlin*) ułatwia pracę uczącemu się wyjaśniając ewentualne trudności leksykalne, o tyle autorka drugiego projektu (*München*) odsyła do słownika. Z pewnością drugi projekt jest pod względem pracy ucznia trudniejszy i wymaga od niego większej kreatywności. Jednakże ciekawą

propozycją ćwiczeniową jest ostatnie zadanie o charakterze jednoznacznie otwartym, wymagającym pewnej refleksji nad zaprezentowanym materiałem. W zamierzeniu obu autorek, a należy podkreślić, że nie były one w swoim wyborze odosobnione, zaprezentowane materiały są przeznaczone raczej dla ucznia liceum i to posiadającego już ugruntowane umiejętności językowe z języka niemieckiego. Przewidywany czas pracy nad danym projektem (lektura tekstu + rozwiązanie zadań) to jedna godzina lekcyjna, czyli 45 minut.

Jak się okazało, umiejętność samodzielnego wyszukiwania, ewaluacji i preparacji informacji dostępnych w Internecie celem ich wykorzystania w późniejszych zajęciach szkolnych jest w ocenie studentów jedną ze znaczących kompetencji w twórczym podejściu do dydaktyki (uczenia się i nauczania) języków obcych. W rozmowach ze studentami, które podsumowywały semestr pracy projektowej z technologii informacyjnej, pojawiało się często stwierdzenie, iż sami uczniowie są w stanie przygotować podobne projekty w pracach grupowych, ucząc się tym samym nie tylko języka, ale doskonaląc też umiejętności pracy z komputerem, zarazem nabywając dodatkowo wiedzę z zakresu realiów niemieckiego obszaru językowego. Warto też podkreślić fakt, że niniejszy sposób pracy ma charakter integracyjny i autonomizujący, który w znacznej mierze uczy się uczyć.

## BERLIN

Präsentation eines Bundeslandes anhand der Internetmaterialien (WWW-Seiten)



Berlin ist eine der spannendsten Städte der Welt. Am 9. November 1989 gingen die Bilder von tanzenden Menschen um die Welt, die die Mauer überwand. Heute sind von der Mauer nur noch Reste zu sehen. Das **Brandenburger Tor** ist zum Symbol der wieder erlangten Einheit und Freiheit geworden. Die Menschen kommen aus allen Teilen der Welt nach Berlin, weil sie hier neue Möglichkeiten sehen.

Für Berlin hat sich mit dem Fall der Mauer die Tür zur Zukunft geöffnet. Die neuen städtebaulichen Akzente, die in dieser Zeit gesetzt wurden, sind unübersehbar. So ist die **gläserne Kuppel** auf dem **Reichstagsgebäude** zu einer Attraktion für Berliner wie für Gäste aus aller Welt geworden. Am **Potsdamer Platz** ist ein attraktives neues Stadtquartier entstanden. Und an vielen anderen Orten in der Stadt drehen sich auch weiterhin die Baukräne.

Seit 1999 haben das deutsche Parlament und die **Bundesregierung** ihren Sitz wieder in der **Bundeshauptstadt**, im Sommer 2000 kam auch der Bundesrat nach. Berlin soll Hauptstadt für

alle Deutschen und zugleich ein Ort internationaler Begegnung sein.

Als Kulturmetropole genießt Berlin eine weltweite Ausstrahlung. Drei Opern, viele Bühnen und berühmte Konzertsäle prägen Berlin als eine Musik- und Theaterstadt. Die **Berlinale** gehört zu den großen internationalen Filmfestivals und **Jüdisches Museum** bietet einen tiefen Einblick in die Geschichte jüdischer Lebenswelten.

die Mauer überwinden – hier: die Mauer wegschaffen  
wieder erlangen – wieder erreichen  
städtebaulichen Akzente – hier: neue Häuser und Gebäude  
unübersehbar – man kann es nicht oversehen  
das Stadtquartier – das Stadtviertel  
der Baukran – eine Maschine, die am Bauplatz steht  
und schwere Sachen hochhebt  
die Ausstrahlung – hier: ist gut bekannt  
prägen – in Erinnerung behalten  
einen tiefen Einblick bieten – ein kurzer Eindruck vermittelt

### Arbeitsblatt

1. Kennst du folgende Sehenswürdigkeiten? Versuch die Bilder mit den Namen zu verbinden!

das Brandenburger Tor    das Reichstagsgebäude    die gläserne Kuppel  
der Potsdamer Platz    das Jüdische Museum



2. Beschreib das Wappen von Berlin!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Erinnerst du dich, was am 9. November 1989 geschah? Beschreib kurz dieses Ereignis!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. In Berlin gibt es 3 Universitäten, 4 Hochschulen für Künstler, Europäische Wirtschaftshochschule und 9 Fachhochschulen. Im Text wurde außerdem erwähnt: *Die Menschen kommen aus allen Teilen der Welt nach Berlin, weil sie hier neue Möglichkeiten sehen.* Siehst du hier auch eine Möglichkeit für dich? Willst du vielleicht in Berlin studieren? Begründe deine Meinung!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

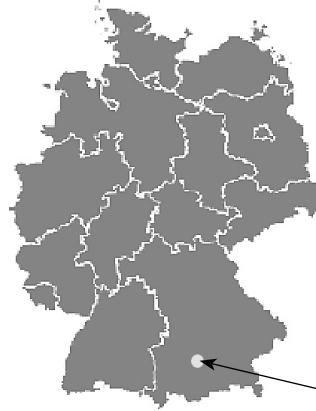
Vorgelegt von Dominika Kościelniak

Text von: <http://www.berlin.de/berlin-im-ueberblick/polges/pol01.html> (Stand 03.11.2005)

## MÜNCHEN

Präsentation eines Bundeslandes anhand der Internetmaterialien (WWW-Seiten).

Land: Bayern  
die Zahl der Einwohner: 1.287.325  
Fläche: 310,43 km<sup>2</sup>  
Fluss: Isar  
Stadtfarben: schwarz-gelb  
Wappen:



**München**



**München** ist Hauptstadt des Bundeslandes Bayern, nach Berlin und Hamburg drittgrößte Stadt Deutschlands und ein bedeutendes Wirtschafts-, Verkehrs- und Kulturzentrum. Es lockt mit vielfältigen Angeboten im Bildungs- und Kulturbereich, zahlreichen Museen, Baudenkmalern und dem Oktoberfest, dem größten Volksfest der Welt. Die Stadt liegt in der Nähe von Alpen.

# Arbeitsblatt

1. Verbinde die Bilder mit entsprechenden Beschreibungen!

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



A.

**Schloss Nymphenburg**

Die ausgedehnte, symetrische Barockanlage im Westen Münchens wurde im 17. Jahrhundert als Sommerresidenz der Bayerischen Kurfürsten gebaut. Besuchenswert sind das Marstallmuseum mit Porzellanammlung, das Museum Mensch und Natur sowie in unmittelbarer Nähe der Botanische Garten.

B.

**Olympiapark**

Als Austragungsort der XX. Olympischen Sommerspiele 1972 wurde im Norden Münchens eine 3 km große Sportlandschaft errichtet. Die kühne Zeltdachkonstruktion sowie der 290 Meter hohe Turm sind längst zum modernen Wahrzeichen der Stadt geworden. Im Bereich des Olympiaparks weitet sich der Nymphenburg-Biedersteiner Kanal zum Olympiasee.

C.

**Deutsches Museum**

Es ist eines der größten und der meistbesuchtesten Museen der Welt. Auf 50.000 qm Fläche und sechs Etagen findet man Ausstellung zu allen Bereichen der Technik. Die Besucher können Experimente und Demonstrationen durch Knopfdruck selbst in Gang setzen. Segelschiffe, Atommodelle, Windmühlen, alte Limousinen und Feuerwehrgen, Raumsonden, Dieselmotoren, Industrieroboter, Orgeln, Eisenbahn und Porzellan... alles zu sehen im Deutschen Museum!

D.

**Frauenkirche**

Mit ihren weithin sichtbaren Kuppelhauben ist die gotische Dom- und Stadtpfarrkirche „Zu unserer Lieben Frau“ Münchens Wahrzeichen. Das Bauwerk beeindruckt mit seinen beiden 99 Meter hohen Türmen und bietet einen einmaligen Blick auf München und die nahen Alpen. Sehenswert ist auch der gewaltige Innenraum des spätgotischen Backsteinbaus sowie der legendäre „Teufelstritt“ beim Eingang. 1944 wurde der Dom zerstört und nach dem Krieg in mehreren Etappen renoviert.

E.

**Neues Rathaus**

In drei Bauabschnitten zwischen 1867 und 1908 wurde das neugotische Neue Rathaus erbaut. Die Frontfassade ist von zahlreichen historischen Gestalten bevölkert. Hoch auf dem Turm wacht das Münchner Kindl – ein kleiner Mönch, der an die Gründungszeit Münchens erinnert. Sehenswert und

weltberühmt ist das Glockenspiel im Turmerker. Es findet dreimal täglich um 11 Uhr, 12 Uhr und 17 Uhr statt. Einen schönen Blick auf München hat man vom 85 Meter hohen Rathausturm.

F.

**Olympiastadion**

Das Olympiastadion ist der Teil der Olympiaparkanlagen. Es beeindruckt mit seiner Dachkonstruktion, die bei den Olympischen Spielen eine optische und städtische Sensation war. Heute wird der Stadion für Leichtathletikveranstaltungen und Konzerte genutzt. Als Fußballstadion hat es heute starke Konkurrenz: neue Allianz Arena. Am 14. Mai 2005 fand mit der Begegnung FC Bayern gegen FC Nürnberg (6: 3) das letzte Bundesligaspiel im Olympiastadion statt.

G.

**Oktoberfest**

Das Oktoberfest in München (mundartlich auch: *die Wiesn*) ist das größte Volksfest der Welt. Es findet seit 1810 auf der Theresienwiese im Westen Münchens statt. Jahr für Jahr wird das Fest von über sechs Millionen Menschen besucht. Für die Wiesn brauen die Münchner Brauereien ein spezielles Bier (Wiesnbier), das leicht süßlich schmeckt. Neben den Bierzelten gibt es auf dem Oktoberfest auch viele Fahrgeschäfte, darunter befinden sich einige historische Attraktionen, z.B. Oktoberfest-Riesenrad und andere Karussele.

H.

**Englischer Garten**

Mit einer Größe von 373 ha ist der Englische Garten eine der größten innerstädtischen Grünanlagen der Welt. Je nach Jahreszeit bietet der Park viele Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten aller Art. Im Sommer locken ausgedehnte Rad- und Wanderwege, zahlreiche Rasensportanlagen, sowie einige idyllische Biergärten. Empfehlenswert ist vor allem der Biergärten am Chinesischen Turm.

2. Erkläre folgende Begriffe auf Deutsch. Wenn es möglich ist, benutze synonyme Ausdrücke.

- Ein Wörterbuch kann dabei behilflich sein.
- Sommerresidenz .....
- unmittelbar .....
- ausgedehnt .....
- Austragungsort .....
- Olympische Sommerspiele .....

Zeltdachkonstruktion .....  
 .....  
 Wahrzeichen der Stadt .....  
 Etage .....  
 .....  
 etw. durch Knopfdruck in Gang setzen .....  
 .....  
 die Kuppelhaube .....  
 .....  
 bevölkert .....  
 .....  
 mundartlich .....  
 .....  
 Freizeitaktivitäten .....  
 .....

3. Beschreibe deinen Tag in München. Was würdest du gern besichtigen? Wo und wie möchtest du die Freizeit verbringen, wenn du die Möglichkeit hättest, einen Tag in München zu verbringen. Begründe deine Wahl.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

Vorgelegt und bearbeitet von Aleksandra Grzywacz  
 Die Seite ist entstanden anhand der Materialien  
 von: [www.muenchen.de](http://www.muenchen.de), [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de)  
 (maj 2006)



## KONKURS

„Z TAXI! do krainy języka francuskiego”

1.IX – 8.XII. 2006

Drodzy Nauczyciele!

Wydawnictwo Hachette Livre Polska ma przyjemność ogłosić konkurs na najlepszy scenariusz cyklu lekcji (od 3 do 5 lekcji), przygotowany na podstawie podręcznika Taxi! i uzupełniony o materiały autentyczne (m.in. książki, muzykę, film, reklamę, Internet).

Zwycięzca konkursu pojedzie na dwutygodniowy staż dla nauczycieli języka francuskiego do Eurocentres w La Rochelle podczas ferii zimowych 2007 r.

Dwóch zdobywców drugiej nagrody otrzyma odtwarzacze DVD, a autorzy trzech wyróżnionych lekcji otrzymają atrakcyjne zestawy książek i materiałów multimedialnych.

Formularz zgłoszeniowy i szczegółowy regulamin konkursu znajdą Państwo na naszej stronie internetowej: [www.hachette-livre.com.pl](http://www.hachette-livre.com.pl)

Prace prosimy nadsyłać pocztą lub drogą elektroniczną na adres: [szczypkowska@hachette-livre.com.pl](mailto:szczypkowska@hachette-livre.com.pl) do 8 grudnia 2006 r.

**Gorąco zapraszamy do udziału!**



# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Magdalena Appel<sup>1)</sup>

Warszawa

## English box – angielski w klasach pierwszych

Poniższe zabawy są dobrze znane. Można je jednak odświeżyć, wprowadzając duże tekturowe pudło – *English box*.



### English box

Poziom: klasa pierwsza.

Cele językowe: utrwalanie słownictwa z różnych pól tematycznych oraz prostych struktur i funkcji językowych, w zależności od rodzaju zabawy.

Pomoce dydaktyczne: pudło i jego zawartość (zabawki, rysunki itp.).

Techniki pracy: praca indywidualna i grupowa.

Czas trwania: w zależności od zabawy.

Na jedną z pierwszych lekcji nauczyciel przynosi do klasy duże tekturowe pudło, oklejone kolorowym papierem. Pokazuje je dzieciom, mówiąc: „*It's an English box. It's our dictionary*”. Oczywiście na tak wczesnym etapie nauki języka angielskiego należy wyjaśnić dzieciom w języku ojczystym, jakie jest przeznaczenie pudła: „*Jest to nasz wspólny słownik, który będzie nam towarzyszył w różnych grach i zabawach angielskich. Będziemy się bawić, wrzucać do niego i wyjmować z niego zabawki, obrazki, a także pierwsze wyrazy, które sami napiszecie*”.

Żeby pudło stało się prawdziwą własnością klasy, dzieci mogą napisać na nim swoje imiona, odcisnąć lub odrysować dłonie, narysować lub nakleić obrazki. Na kolejne zajęcia

uczniowie przynoszą małe zabawki lub rysunki zabawek. Przedmioty te, zanim trafią do pudła, otrzymają swoje angielskie nazwy.

*English box* można wykorzystać na każdej lekcji przy wprowadzaniu nowego słownictwa lub utrwalaniu słów oraz struktur już poznanych. Mogą w nim zamieszkać zabawki, rysunki, baloniki, kredki, wycinanki, plastelinowe ludziki i zwierzątka, a po jakimś czasie również wyrazy angielskie. Ważne jest, by uczniowie mogli współtworzyć słownik, by to oni przynosili zabawki, byli autorami rysunków, pisali na karteczkach wyrazy. Istotne jest również, by mogli się bawić zgromadzonymi w pudle przedmiotami, na przykład w czasie przerwy, przed lub po zajęciach językowych. Wtedy ich zaangażowanie, a więc i efekty dydaktyczne, będą większe.



### Zabawy z wykorzystaniem English box

Główne cele językowe poniższych zabaw to utrwalenie słownictwa z zakresu wybranego pola tematycznego: *Animals, Toys, Clothes* itp., utrwalenie struktur: *What's this? It's.....*, przyswajanie i utrwalenie zwrotów: *I don't know. Help me, please*, którymi uczniowie powinni nauczyć się spontanicznie posługiwać. Pomoce dydaktyczne do każdej zabawy to *English box* i różne zabawki/rysunki, a techniki pracy to zabawa w grupie i zadania indywidualne. Czas pracy od 10 do 15 minut.

<sup>1)</sup> Autorka jest właścicielką szkoły językowej St. Patrick's w Warszawie.

### ▼ An alien

Czas trwania: 10-15 minut.

Nauczyciel przebiera się za ufoludka (wystarczy założyć papierowy kapelusik z antenkami) i informuje dzieci: „*Look! I am an alien*”. Następnie wyjmuje z pudełka pierwszą zabawkę (może to być piesek), pokazuje ją wszystkim i pyta: „*What’s this? I don’t know. Help me, please*”. Dzieci podpowiadają ufoludkowi: „*It’s a dog*”, a ten zwraca się do dzieci: „*Oh, it’s a dog. Thank you*”.

Następnie nauczyciel kolejno wyjmuje inne zabawki i powtarza procedurę. Po kilku takich dialogach rolę ufoludka może przejąć jeden z uczniów, a potem następny, i tak dalej.

### ▼ True and False

Czas trwania: 10 minut.

Nauczyciel wyjmuje z pudła jeden przedmiot, podając jego prawidłową bądź błędną nazwę: „*It’s a dog*”. Jeśli nazwa jest prawidłowa, dzieci klaszczą, jeśli nieprawidłowa, siedzą cicho. Po jakimś czasie rolę nauczyciela przejmuje jeden z uczniów, potem następny i tak dalej.

### ▼ Catch and Name

Czas trwania: 10 minut.

Nauczyciel wyjmuje z pudła jeden przedmiot (miękką zabawkę) i rzuca do wybranego dziecka, pytając: „*Mark, what’s this?*”. Uczeń łapie przedmiot i odpowiada: „*It’s a cat*”. Jeśli dziecko nie zna odpowiedzi, rzuca przedmiot do kolegi, mówiąc: „*Tom, help me, (please)*”.

Poproszony o pomoc kolega udziela odpowiedzi, odrzuca zabawkę uczniowi, który tej odpowiedzi nie znał, ten zaś powtarza poprawne zdanie i rzuca przedmiot z powrotem do nauczyciela.

### ▼ Hot!

Czas trwania: 10 minut.

Inne cele: ćwiczenie refleksu.

Nauczyciel wyjmuje z pudła miękką zabawkę, wypowiada głośno jej nazwę, np. „*a teddy!*”, a po chwili (dzieci potrzebują czasu na zastanowienie) rzuca ją do wybranego dziecka, wymawiając jego imię. Jeśli nazwa zabawki jest prawidłowa, uczeń ją łapie, jeśli błędna, nie może jej dotknąć.

We wczesnym stadium nauki języka można uprościć zabawę, prosząc, by wszystkie dzieci krzyczały „*Hot!*”, gdy nauczyciel poda nieprawidłową

nazwę. Wtedy uczniowi, do którego nauczyciel rzuca zabawkę, łatwiej będzie zdecydować, czy ją złapać, czy nie.

### ▼ Touch and Guess

Czas trwania: 10 minut.

Dziecko z zawiązanymi oczami sięga do pudełka, wyjmuje z niego przedmiot, stara się odgadnąć, co trzyma w ręku i podać prawidłową nazwę przedmiotu. W zależności od poziomu znajomości języka dzieci mogą się posługiwać mniej lub bardziej skomplikowaną strukturą: „*A dog/ It’s a dog. / Is it a dog? / I’ve got a dog*”.

### ▼ Listen and Guess

Czas trwania: 15 minut.

Cele językowe: oprócz wymienionych, utrwalanie umiejętności opisywania przedmiotów.

Nauczyciel wybiera przedmiot znajdujący się w pudle, chwytając go lecz nie wyjmując. Następnie stara się jak najdokładniej go opisać: „*It’s brown. It’s got four legs and it goes bow-wow*”. Cechy przedmiotu są podawane stopniowo, od najbardziej ogólnej do najbardziej charakterystycznej.

Dzieci starają się odgadnąć, co nauczyciel trzyma w ręku. Dla zwiększenia motywacji pierwszy uczeń, któremu uda się odgadnąć, otrzymuje opisywany przedmiot. Po zabawie wszystkie przedmioty oczywiście wracają do pudła.

Po kilku pierwszych zagadkach dzieci przejmują rolę nauczyciela.

### ▼ What’s Missing?

Czas trwania: 15 minut.

Inne cele: ćwiczenie spostrzegawczości.

Nauczyciel wyjmuje z pudła kilka przedmiotów lub rysunków. Układa je na podłodze (dzieci siedzą w kółku). Uczniowie głośno nazywają przedmioty i starają się je zapamiętać. Następnie jedno dziecko opuszcza salę, podczas gdy inne chowa wybrany przedmiot. Uczeń, który wraca do klasy, musi odgadnąć, jaki przedmiot zniknął. Liczba wyklądaných i znikających przedmiotów oraz ich dobór zależą od poziomu zaawansowania nauki.

Powyższe zabawy są nie tylko proste do przeprowadzenia, ale również bardzo przez uczniów lubiane. Warto więc co jakiś czas do nich wracać.

(sierpień 2006)

## Błędy i ich korekta na lekcjach języka niemieckiego

Analiza błędu językowego obejmuje identyfikację błędu, jego określenie, klasyfikację i wyjaśnienie. Błędy popełniane przez uczących się stanowią często poważny problem dla nauczycieli, których zadaniem jest ich skorygowanie i objaśnienie w sposób sprawiedliwy i zachęcający do dalszej pracy.

Błędy można podzielić na wiele rozmaitych sposobów, na przykład na:

- ▶ błędy wymowy, czyli fonetyczne,
- ▶ błędy w pisowni, czyli ortograficzne,
- ▶ błędy gramatyczne, np. błędna odmiana czasowników, zła deklinacja przymiotników,
- ▶ błędy leksykalne, czyli użycie nieodpowiednich słów w danym kontekście.

W nauczaniu języka obcego istotnym jest kto, kiedy i w jaki sposób dokonuje poprawy błędu. Korekty może dokonać sam uczeń, inni uczniowie lub nauczyciel, a każde z tych rozwiązań ma swoje wady i zalety (Komorowska 2002:177-178).

Najczęściej popełniane błędy przez uczniów szkoły podstawowej to:

- ▶ ortograficzne:
  - ▲ wonen zamiast *wohnen*,
  - ▲ gejen zamiast *gehen*,
  - ▲ majn zamiast *mein*
  - ▲ kejse zamiast *Käse*,
  - ▲ rzeczowniki zapisywane małą literą *mut-ter, haus...*
- ▶ gramatyczne:
  - ▲ odmiana czasowników, użycie nieodpowiednich końcówek, np.: *Ich wohnen in Posen*,
  - ▲ odmiana czasowników nieregularnych w 2 i 3 os. l. poj., zapominanie o przegłosie,
  - ▲ zamianie e na i ... np.: *Erik fahrt nach Berlin, Esst du eine Banane?*
- ▶ stylistyczne:
  - ▲ szyk wyrazów w zdaniu: *Am Wochenende ich fahre zu meiner Oma*,
  - ▲ leksykalne, które zakłócają rozumienie

tekstu: *Meine Schwester vielleicht schnell laufen* zamiast *Meine Schwester kann schnell laufen*.

### ▼ Jak zapobiegać błędom?

Poniżej przedstawiam propozycje zapobiegania błędom, które sprawdzają się na moich lekcjach.

- ▶ **Dyktando z lukami**, które nadaje się do ćwiczenia zarówno form ortograficznych
  - ▲ (*h, e-eh-ee, ä, ü, ö* oraz pisanie małą i wielką literą), jak i gramatycznych (odmiana czasowników).

Uczniowie otrzymują tekst z lukami, nauczyciel czyta tekst w całości, uczniowie w tym czasie uzupełniają puste pola.

Jak poprawiać dyktanda:

- ▲ uczniowie korygują pracę kolegi z ławki,
- ▲ nauczyciel wyświetla tekst na projektorze i wszyscy sprawdzają samodzielnie,
- ▲ nauczyciel sam sprawdza dyktanda podkreślając błędy.

Dyktando utrwalające pisownię wyrazów wielką i małą literą:

*Ich heiße Anna und ommе aus Berlin. ch bin 14 ahre alt.*

*Ich lese ern ücher und höre usik.*

*Meine amilie ist sehr roß.Meine ltern sind ehrer von eruf.*

*Mein Bruder eißt Paul und ist noch chüler.Wir achen viel usammen.*

*Manchmal ehen wir spazieren oder ahren gern ad.Meine utter liebt jere.*

*Sie at einen und und einen amster.*

*Was achst u in der reizeit? Wie ist eine amilie?*

- ▶ **Rozsypanki wyrazowe** – uczniowie układają poprawne wyrazy i zapisują je obok. Mogą to być ćwiczenia dotyczące pisowni wyrazów z „niemym h”, ä, ö, ü itp.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 77 w Poznaniu.

Rozsypanki utrwalające pisownię wyrazów z „h”:

nehwon – wohnen  
ehgen –  
fhrena –  
nmehen –  
hlStu –  
ohnM –  
nuWohnhg –

- ▶ **Kilkakrotne zapisywanie poprawionego wyrazu w specjalnym zeszytcie** – uczniowie zakładają dodatkowe zeszyty, w których dokonują poprawy błędów, popełnionych w pracy domowej, sprawdzianie lub dyktandzie. Pojedyncze wyrazy zapisują po około 10 razy. Jeśli natomiast był to błąd w szyku zdania czy odmianie, zapisują poprawne zdania jeden lub dwa razy.

*Geschwister – Geschwister – Geschwister – Geschwister – .....*

- ▶ **Przepisywanie fragmentów piosenek lub wierszy w celu utrwalenia pisowni** – jest to doskonały pomysł na pracę domową, którą uczniowie wykonują samodzielnie, zapamiętując przy tym zarówno pisownię, jak i sam tekst.

- ▶ **Zabawa „zapamiętaj jak najwięcej i zapisz”** – nauczyciel zapisuje 10 wyrazów na tablicy (np. dotyczących pisowni ö, ü, ä), po minucie zmazuje je, a uczniowie zapisują zapamiętane wyrazy w zeszytcie. W miarę możliwości powinny dotyczyć jednej lub dwóch grup tematycznych, np. rodziny, jedzenia, ubiorów... Nauczyciel sprawdza wyniki i nagradza najlepszych.

Wyrazy utrwalające pisownię wyrazów z „ö, ä, ü”:

Brötchen – Käse – Nüsse – Küche – Müsli – Säfte  
– Frühstück – Hörnchen – Getränke – Öl

- ▶ **Mutliple-choice – wielokrotny wybór** – za pomocą tego ćwiczenia można ćwiczyć ortografię i gramatykę:

Pisownia wielką i małą literą:

1. Das ist mein .....aus.  
a) h b) H c) ch
2. Meine ...ante wohnt in Berlin.  
a) T b) t

3. Ich esse gern Br ....tchen mit Schinken.

a) ö b) ä c) ü

Końcówki czasowników

1. Anna geh... ins Kino.  
a) e b) en c) t
2. Ich les... ein Buch.  
a) e b) st c) t
3. Adam mag... Schokolade.  
a) e b) – c) t

- ▶ **Wspólne poprawianie błędów** – nauczyciel spisuje z zeszytów lub wypracowań zdania z błędami popełnionymi przez uczniów. Każdy otrzymuje kopię. Dodatkowo wyświetla ją na projektorze (jeśli to możliwe). Uczniowie kolejno poprawiają błędy i zapisują poprawne formy na tablicy, na końcu przepisują skorygowany tekst do zeszytu.

Hallo Anna ,

Ich heiße Agnes und komme aus Polen .Ich wohne  
in Posen, Ich bin dreizehn Jahre alt.

Meine Familie ist sehr klein. Ich habe eine  
schwester. Sie heißt Sylvia und geht in die Grand-  
schule. Wir interessieren uns für Sport. Wir treiben  
Fußball , Basketball und fahren gern rad .

Manchmal gehen wir in den Park oder ins Kino.

„Ich heiße Agnes und komme aus Polen. Ich wohne in Posen. Ich bin dreizehn Jahre alt....”

- ▶ **Rekonstruowanie zdań z rozsypanek wyrazowych** – ćwiczenie to jest pomocne w utrwalaniu szyku wyrazów w zdaniu.

1. gehe- in die Schule- nicht- morgen- ich  
a)  
b)

2. am Sonntag- die Kinder- oft- gehen- in die Kirche  
a)  
b)

3. *im Juli- du- hast- Geburtstag- im August- oder?*

a)

Błędy językowe zarówno ustne, jak i pisemne są ważnym sygnałem dla nauczyciela. Informuje go, jakie zagadnienia należy jeszcze raz powtórzyć lub wyjaśnić w inny sposób. Istotne jest przy tym, by nie poprawiać wszystkich błędów – wybierać tylko te najważniejsze i omawiać je indywidualnie z uczniami lub w grupach w taki sposób, by nie wpływało to demotywująco na uczniów. Odpowiednia diagnoza błędów i stosowanie różnych form ćwiczeń, zapobiega ich powstawaniu i powtarzaniu

ułatwiając odniesienie sukcesu w uczeniu się i w nauczaniu języka

### **Bibliografia:**

- Heyd, Gertraude (1990), *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.  
Komorowska, Hanna (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.  
Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieinheit 19) *Deutsch als Fremdsprache*.  
Witkowski, Dariusz (2005), „Recast jako technika poprawy błędów – czy to działa?”, w: *Języki Obce w Szkole. O ocenianiu*, Warszawa: CODN.

(maj 2006)

---

Elżbieta Jaśkiewicz-Kabzińska<sup>1)</sup>

Węglowice

## **Wykorzystanie czasopism niemieckojęzycznych na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum w klasach kontynuujących**

Uczniowie, których uczę w gimnazjum, mają różny stopień zaawansowania znajomości języka, co ma swój wyraz w ich podziale na grupy początkujące i kontynuujące. Chcąc intensywnie rozwijać umiejętności uczniów z grupy kontynuującej, często sięgam po młodzieżowe gazety i czasopisma niemieckojęzyczne. Najczęściej są to: *Juma, das Rad, Deutsch, Aktuell*.

Właśnie z *Jumy* (nr 2/2002) pochodzi artykuł, który wykorzystałam na lekcji o idolach, którą przedstawiam poniżej.

Temat: *Unsere Idole – Arbeit mit einem Zeitungsartikel*.

Cele dydaktyczno-wychowawcze: wzbogacenie leksyki uczniów, kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, rozwijanie umiejętności współpracy w parach, zapoznanie z rodzajem muzyki A-cappella.

Pomoce dydaktyczne: artykuł z czasopisma JUMA, słowniki dwujęzyczne, projektor lub plansza z nowym słownictwem, karty pracy.

Fomy pracy: praca z tekstem autentycznym, praca w parach, udzielanie odpowiedzi na pytania.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie, sprawdzenie listy obecności, podanie tematu i celu lekcji.
2. Wprowadzenie: zadają uczniom pytania: *Habt ihr Idole? Wie heißen eure Idole? Was sind sie von Beruf oder was machen sie?.* Uczniowie odpowiadają na pytania, podając imiona, nazwiska lub nazwy swoich idoli i to kim oni są.
3. Praca z tekstem: zapoznanie z nowym słownictwem – wyświetlam na ścianie lub zawieszam na tablicy planszę ze zwrotami i słówkami z tekstu, z którymi uczniowie się do tej pory nie spotkali. Zadaniem uczniów jest ich przeczytanie i zanotowanie.

*die Besserwisser* – osoby wiedzące wszystko najlepiej (mędrkowie)

*entstehen* – powstać

*die Anfänge der Band liegen in der Schulzeit* – początki zespołu datuje się na okres szkolny

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum we Wręczy Wielkiej.

Latein – łacina  
 verschreien – okrzyczyć, obwołać  
 die Begleitung – towarzysstwo  
 die Herausforderung – wyzwanie  
 einen direkten Draht zum Publikum haben – mieć bezpośredni kontakt z publicznością  
 schleppen – ciągnąć  
 nachmachen – naśladować, kopiować  
 die Hauptstimme – główny głos  
 als...auftreten – wystąpić jako...  
 ursprünglich – początkowo  
 etwas, jdn für sich gewinnen – pozyskać sobie coś, kogoś  
 stehen bleiben – zatrzymać się  
 ansprechen – zagadnąć  
 rumreichen – polecać komuś (potocznie)  
 sich selbst gegenüber kritisch sein – być krytycznym w stosunku do siebie samego  
 jemanden auf die Schippe nehmen – drażnić kogoś, dokuczać komuś  
 aufteilen – podzielić  
 übernehmen – przejąć  
 einen Part haben – mieć udział  
 die Mönche – zakonnicy

**Ćwiczenie** – uczniowie otrzymują kserokopie artykułu *Die Besserwisser*, czytają go, odnajdują w nim powyższe słownictwo i próbują przetłumaczyć konteksty zdań, w których zostały one użyte.

## DIE BESSERWISSER

Für ein Interview mit den Wise Guys, einer Kölner A-cappella-Gruppe, wurde JUMA-Schülerpraktikantin Kristina in die Zentrale der Band eingeladen. Ihre Gesprächspartner waren Ferenc Husta und Marc Sahr („Sari“).

**JUMA:** „Wise Guys“ heißt „Besserwisser“. Wie entstand dieser Name?

**Wise Guys:** Die Anfänge unserer Band liegen in der Schulzeit. Vier von uns fünf waren zusammen in einer Schulklasse. Dort waren wir immer als die Besserwisser verschrien, weil wir Latein gelernt haben. Da haben wir Besserwisser einfach ins Englische übersetzt und zum Bandnamen gemacht. Der Name ist eher ironisch gemeint.

**JUMA:** Was ist eigentlich A-cappella?

**Wise Guys:** Der Begriff A-cappella bedeutet „wie in der Kapelle“. Dort haben früher die Mönche vor allem ohne Instrumentenbegleitung gesungen. Wir singen auch ohne Begleitung von Instrumenten, nur mit dem, was die Stimmen hergeben. Klar versuchen wir manchmal Instrumente zu imitieren. Es ist zum Beispiel eine große Herausforderung, wie eine Trompete zu klingen, aber das reizt uns ja auch.

**JUMA:** Und warum singt ihr gerade A-cappella?

**Wise Guys:** Durch die A-cappella-Musik hat man einen direkten Draht zum Publikum, man kann das Publikum direkt ansprechen. (...).

**JUMA:** Habt ihr musikalische Vorbilder?

**Wise Guys:** In der A-cappella-Musik sicher nicht, weil es zu wenige Gruppen gibt, die überhaupt A-cappella-Popmusik machen. Musikalisch unterscheiden wir uns auch von anderen Gruppen, da wir ja nichts nachmachen.

**JUMA:** Hat jeder bei eurer Musik einen Part?

**Wise Guys:** Eigentlich machen alle alles. Nur Ferenc, der macht immer den Bass. Wenn er mal eine Hauptstimme hat, muss jemand anderer den Bass übernehmen. Allgemein hat man immer eine Hauptstimme und einen Bass. Die anderen drei teilen sich dann die restlichen Akkorde auf.

**JUMA:** Ihr seid früher auf Hochzeiten und Firmenfeiern oder als Straßenmusikanten aufgetreten. Wie war das damals?

**Wise Guys:** Ursprünglich war unsere Musik ein reines Hobby. Doch wir wollten nicht immer nur für uns singen. Darum sind wir auf die Straße gegangen und haben dort Musik gemacht (...). Das war die optimale Schule für uns, weil man die Leute sofort für sich gewinnen muss und sie dazu bringen muss, dass sie stehen bleiben und einem zuhören – und möglichst noch ein bisschen Geld in den Hut werfen.

(...) Dann wurden wir ein bisschen rumgereicht und spielten auf allen möglichen Hochzeiten oder Jubiläen. 1995 haben wir unser erstes Konzert vor 80 Leuten gegeben. Wir haben alles selbst organisiert.

**JUMA:** Wie kommt ihr auf die Texte?

**Wise Guys:** Bei uns schreibt Dän die Texte. Manchmal hat der eine oder andere von uns auch eine Idee zu einem Text. Dän erzählt, dass er viele Tageszeitungen und Zeitschriften liest. Außerdem sammelt er auch Ideen aus dem Fernsehen.

**JUMA:** Warum singt ihr eigentlich auf Deutsch und nicht auf Englisch oder in einer anderen Sprache?

**Wise Guys:** Hier in Deutschland versteht man nun mal am besten Deutsch und deswegen singen wir auch auf Deutsch. (...) Außerdem singen wir auf Deutsch, weil wir Dän haben, der gute deutsche Texte schreiben kann.

**JUMA:** Wie oft geht ihr eigentlich auf Tournee?

**Wise Guys:** Wir haben im Jahr ungefähr 5-6 Touren, die gehen dann so 1 bis 2 Wochen. Außerhalb Deutschlands gehen wir noch nicht auf Tournee, aber im letzten Jahr sind wir einmal vom Goethe-Institut in Washington eingeladen worden. Da haben wir dann vor dem Verband der Deutschlehrer ein Konzert

gegeben. Die Zusammenarbeit war so gut, dass wir eine Tournee durch die USA planen, überall da, wo Deutsch gesprochen wird, wo Deutsch auch an den Universitäten gelehrt wird und wo es das Goethe-Institut gibt.

(nach „Juma“ Nr. 4/2002)

- 4. Praca z tekstem: wykorzystanie karty pracy sprawdzającej zrozumienie tekstu.** Zadaniem każdej pary jest przeczytanie tekstu i zaznaczenie na karcie pracy informacji zgodnych lub nieprawdziwych z jego treścią.

#### KARTA PRACY

	RICHTIG	FALSCH
1. Der Name der Gruppe ist sehr ernst gemeint.		
2. A-cappella bedeutet Singen ohne Instrumentenbegleitung.		
3. Besserwisser haben viele Vorbilder in der A-cappella-Musik.		

4. Am Anfang machten sie ihre Musik als Hobby und spielten oft auf der Straße.		
5. Die meisten Texte schreibt Dän.		
6. Die Gruppe war schon 5 Mal in den USA auf Tournee.		
7. Ihr erstes Konzert fand 1995 statt.		

- 5. Utrwalenie słownictwa: uczniowie przygotują w parach charakterystykę zespołu i prezentują ją ustnie na forum klasy.**
- 6. Zadanie domowe: Napisz krótki artykuł o swoim idolu do gazetki szkolnej.**
- 7. Pożegnanie: dziękuję uczniom za współpracę i pytam, co im się podobało, co było zbyt trudne lub nudne.**

Ich uwagi pomagają mi tak przygotować następną lekcję, by ich zainteresowała i zachęciła do intensywnej nauki.

(marzec 2006)

Gabriela Czarnik<sup>1)</sup>  
Cieszyn

## Jak uczyć uczenia się, czyli rozwijanie autonomii ucznia w tradycyjnym („klasowym”) nauczaniu języków obcych

Autonomia ucznia to temat od lat obecny w literaturze zajmującej się metodyką nauczania języków obcych (zob. np. Holec 1981, Dickinson 1987, Ellis i Sinclair 1989, Lake 1997). Pojęcie autonomii rozumiane jako przejęcie części odpowiedzialności za proces uczenia się oraz znajomość efektywnych technik i metod przyswajania wiedzy zajmuje także poczesne miejsce wśród nowoczesnych trendów edukacyjnych, gdzie nie sama wiedza (tj. znajomość faktów i pojęć), ale umiejętności pozwalające na jej zdobywanie i poszerzanie stają się głównym przedmiotem uwagi nauczyciela i ucznia.

W nauczaniu języków obcych wyróżniono kilka stopni autonomii ucznia (Dickinson, 1987). Autonomia całkowita wiąże się z podejmowaniem wszystkich decyzji, dotyczących procesu nauki,

tzn. wyboru materiałów i metody, miejsca i czasu nauki, nadzoru i oceny postępów. Wymaga więc od uczącego się ogromnej motywacji, dostępu do odpowiednich materiałów oraz dużej wiedzy na temat procesów uczenia się. Nie jest zatem celem łatwym do osiągnięcia przez przeciętnego ucznia. Stąd też bardziej osiągalne wydaje się włączenie elementów autonomii ucznia do tradycyjnego, tj. klasowego czy grupowego nauczania języka obcego.

W praktyce proces ten może przybrać postać odpowiednich ćwiczeń, których celem jest uświadomienie uczniom pewnych prostych faktów dotyczących procesów uczenia się, zaznajomienie ich z efektywnymi metodami uczenia się, np. słownictwa, czy obalenie pewnych powszechnych mitów na temat nauki języka obcego. Wymaga to jednak dodatkowej pracy ze strony nauczyciela

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.

i ucznia. Dlatego też, żeby zachęcić nauczycieli do podjęcia tego dodatkowego wysiłku i przekonać ich, że ów się opłaca, pozwolę sobie przytoczyć niektóre korzyści płynące z wdrażania uczniów do większej autonomii.

## Ogólna umiejętność uczenia się

Uczeń, nazwijmy go autonomiczny, posiada umiejętność wykorzystywania i organizowania różnych źródeł i form informacji. Zna też strategie uczenia się i techniki ułatwiające zapamiętywanie, które mogą być przydatne w dalszej edukacji, niejednokrotnie wymaganej w życiu zawodowym.

## Większa efektywność uczenia się języka obcego

W literaturze metodycznej często pojawia się pojęcie tzw. dobrego ucznia języków obcych (*good language learner*). Badacze (np. Wenden, 1991) usiłowali określić pewne cechy i działania uczącego się, które sprzyjają lepszemu przyswajaniu języka, wychodząc z założenia, że cechy te wpajane uczniom przyczynią się do zwiększenia efektywności uczenia się. Wiele z tych cech pokrywa się z charakterystyką ucznia autonomicznego, np.:

- ▶ samodzielne wyznaczanie celów i potrzeb w uczeniu się języka,
- ▶ znajomość technik uczenia się różnych umiejętności i aspektów języka (słownictwa, gramatyki, mówienia),
- ▶ umiejętność znajdowania i wykorzystywania okazji do ćwiczenia języka poza środowiskiem klasy,
- ▶ znajomość swojego stylu uczenia się i strategii komunikacyjnych.

## Większa motywacja

Mimo, iż związek między sposobem uczenia wymagającym większego zaangażowania ze strony ucznia i większą motywacją wydaje się wątpliwy, zwiększenie autonomii ucznia może pozytywnie wpływać na motywację tzw. wewnętrzną (*intrinsic motivation* – Ur, 1996). Motywacja ta płynie z uświadomienia sobie celów uczenia się,

wpływu na pewne decyzje dotyczące tego procesu, znajomości pomocnych technik (uczeń jest bardziej profesjonalistą a mniej amatorem) oraz samooceny podkreślającej bardziej sukcesy niż porażki.

## Przykładowe ćwiczenia

Powyższe korzyści w znacznym stopniu ułatwiają proces nauczania i uczenia się. Dlatego też zachęcam nauczycieli do wykorzystywania ćwiczeń rozwijających sprawność uczenia się na swoich lekcjach. Ćwiczenia te mogą być stosowane równoległe z ćwiczeniami rozwijającymi umiejętności językowe bądź stanowić ciekawy przerywnik i urozmaicenie lekcji prowadzonych według podręcznika. Te przedstawione poniżej z powodzeniem wykorzystywałam w czasie moich lekcji.

### ▶ Why, how well, what next? (Cele, samoocena, plany)

Jest to ćwiczenie, które najlepiej przeprowadzić na początku roku szkolnego z nową grupą, nawet w okresie bezpodręcznikowym. Pozwala nauczycielowi podjąć bądź zweryfikować decyzje, dotyczące nauczania w danej grupie.

Uczniowie w parach lub małych grupach określają główne cele uczenia się języka, dokonują samooceny dotychczasowych umiejętności oraz ustalają wytyczne do dalszej pracy. Nauczyciel może przygotować prostą kartę pracy, np.:

Why? How well? What next?
1. Why do you want to learn English? Give reasons: ..... .....
2. How good are you (on a scale 1 – poor, 2, 3, 4, 5 – very good) at ▲ Speaking..... ▲ Writing..... ▲ Listening..... ▲ Reading..... ▲ Grammar..... ▲ Vocabulary.....
3. What would you like to concentrate on most this year? ..... .....



Wyniki kwestionariusza są potem omawiane na forum klasy, co jest także dobrą okazją do ćwiczenia mówienia. W grupach początkujących ćwiczenie można przeprowadzić w języku polskim. Trzeba również zaznaczyć, że nauczyciel powinien wziąć pod uwagę sugestie uczniów w planowaniu dalszej pracy.

► **How do we learn? (Sposoby uczenia się języka)**

Uczniowie w grupach mają przedyskutować stosowane przez siebie sposoby nabywania różnych umiejętności językowych oraz podzielić się swoimi doświadczeniami i stosowanymi metodami uczenia się. Owoce tej dyskusji dobrze jest zaprezentować wizualnie (w formie plakatu czy choćby zapisać na tablicy). Można przygotować prostą kartę pracy z pytaniami, np.:

- ▲ *What is the most important skill in English?*
- ▲ *Why do we need grammar?*
- ▲ *How do you learn vocabulary?*
- ▲ *Is it important to understand 100% of words in a listening text?*
- ▲ *What do you do when in a reading passage there are words you don't know?*

Jest to doskonała okazja, żeby uczniowie zastanowili się nad procesami uczenia się języka a także szansa na rozprawienie się z niektórymi mitami dotyczącymi tych procesów (np. przekonaniem, że trzeba znać każde słowo z czytanego tekstu). W grupach złożonych ze starszych uczniów można wprowadzić pojęcie poprawności i płynności językowej (*accuracy and fluency*). W grupach mało zaawansowanych ćwiczenie to można przeprowadzić w języku polskim, w grupach bardziej zaawansowanych posłuży ono także jako doskonałe ćwiczenie sprawności mówienia.

► **What can help us to learn? (Co może pomóc w uczeniu się)**

Jest to ćwiczenie, którego celem jest uświadomienie uczniom (w dość lekkim tonie), w jaki sposób mogą wykorzystywać przeróżne źródła w celu dodatkowego ćwiczenia języka poza klasą. Uczniowie w grupach otrzymują listę rzeczy, niektórych pozornie wcale niezwiązanych z uczeniem się języka, np.:

- ▲ *a bottle of wine*
- ▲ *stamps*
- ▲ *computer*

- ▲ *Robbie Williams*
- ▲ *cassette*
- ▲ *mirror*
- ▲ *Shakespeare's sonnet*
- ▲ .....

Mają zastanowić się, w jaki sposób te rzeczy mogą pomóc w uczeniu się języka. Jest to także dobra okazja do sprawdzenia kreatywności uczniów i ćwiczenie sprawności mówienia.

Po omówieniu wyników dyskusji w poszczególnych grupach może powstać *Our bank of resources* w formie plakatu, który powieszony w klasie będzie nieustannie przypominał uczniom o bogactwie okazji do ćwiczenia języka. Jest to także szansa do wymiany informacji na temat np. przydatnych i ciekawych adresów internetowych do nauki języka, miejsc, gdzie można wypożyczyć książki w języku angielskim, kupić czasopisma czy wziąć udział w darmowych lekcjach konwersacji z native speakerem.

► **Knowing a word (Znajomość słowa)**

Ćwiczenie to ma za zadanie uświadomienie uczniom różnych aspektów znajomości słownictwa. Uczniowie w grupach zastanawiają się, co to znaczy znać jakieś słowo, po czym na forum klasy są omawiane różne aspekty znajomości słownictwa, tj. znaczenie, wymowa, pisownia, formy, kontekst, styl, wielorakość znaczeń, pejoratywność, slang, przydatność itd. Następnie uczniowie otrzymują listę nowych słów, których znaczenie sprawdzają w słowniku i decydują, które aspekty znajomości słów są istotne w poszczególnych przypadkach. Lista ta powinna zawierać różnorodne słownictwo dopasowane poziomem do grupy, np. dla pre-intermediate: *butt, sheet, screwdriver, gay, merry, damned, propagation, stick, holly, cab, bottom, ...*.

► **Strategies for vocabulary learning (Sposoby uczenia się słownictwa)**

Bardzo często uczniowie twierdzą, że nie wiedzą, jak uczyć się słownictwa albo stosują tylko jedną technikę, np. sporządzają listę słów do zapamiętania. Jednak w czasie dyskusji zazwyczaj okazuje się, że niektórzy uczniowie są bardziej kreatywni i mogą podzielić się z innymi swoimi technikami uczenia się. Również nauczyciel może podsunąć uczniom pewne sposoby uczenia się, korzystając z literatury fachowej bądź swego doświadczenia.

Na przykład:

- ▶ *Word groupings* – grupowanie słownictwa posiadającego jakiś wspólny mianownik.
- ▶ *Post-it-notes* – żółte karteczki samoprzylepne do zapisywania słów i umieszczania w widocznych miejscach.
- ▶ *Word tour* – technika polegająca na zapamiętywaniu słów przez kojarzenie ich z kilkoma miejscami w czasie wycieczki, np. po mieście, domu.
- ▶ *Vocabulary notebooks* – specjalne zeszyty do zapisywania słówek wraz z przykładami, ilustracjami itp.

Strategie te należy omówić w klasie oraz przećwiczyć na przykładach słownictwa, którego uczniowie właśnie mają się nauczyć czy powtórzyć, np. przed sprawdzianem.

### ▶ **Communication strategies (Strategie komunikacyjne)**

Celem tego ćwiczenia jest pokazanie uczniom różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach, kiedy nie znają odpowiedniego słownictwa lub struktur gramatycznych.

Uczniowie czytają dialog, w którym zastosowano pewne strategie komunikacyjne, identyfikują je, oceniają ich skuteczność i sugerują własne (np. gestykulacja, rysunek, użycie innych języków obcych).

#### **Przykład:**

**Shopkeeper:** Good morning, sir. What can I do for you?

**Customer:** Hello. I don't know if you can help me, I'm looking for a ..... I don't know what it's called. It's a small, plastic thing.

**Shopkeeper:** Plastic, sir?

**Customer:** Yeah, it's certainly plastic, it's about half an inch by three quarters of an inch, shaped a bit like a screw or nail.

**Shopkeeper:** Is it a screw?

**Customer:** No, it's not a screw, it's the same shape, it comes in different colours. I think a different colour means different length.

**Shopkeeper:** Oh, I think I know what you are talking about. Is it one of these?

**Customer:** Ah, that's it. That's the thing. Thank you.  
(na podst. Ellis i Sinclair (1989), *Learning to Learn*)

Następnie uczniowie pracują w parach. Jeden z nich odgrywa rolę klienta próbującego kupić

przedmiot na obrazku (proste rysunki przedmiotów lub przedmioty, których nazw uczniowie prawdopodobnie nie znają, np. pilniczek do paznokci, śrubka, zszywacz, spinacz, śrubokręt, korkociąg, taczki, konewka, klucz francuski itp.) a drugi sprzedawcy, który musi zrozumieć, o jaki przedmiot chodzi, przy czym „klient” powinien stosować odpowiednie strategie komunikacyjne.

Ćwiczenie to bardzo pozytywnie wpływa na motywację uczniów, którzy uświadamiają sobie, że są w stanie porozumieć się w języku obcym nawet posługując się ograniczonym zasobem słownictwa.

Przeprowadzałam powyższe ćwiczenia w grupach gimnazjalnych i licealnych na różnych poziomach zaawansowania i przekonałam się, że przynoszą one korzyści w postaci większej odpowiedzialności i motywacji uczniów oraz efektywności uczenia się, np. słownictwa. Uważam też, że dzielenie się wiedzą na temat procesów uczenia się języka nabytą przez nauczycieli podczas ich edukacji językowej i metodycznej może być bardzo pomocne. Istnieje wiele czynności związanych z przyswajaniem języka obcego, które dla nas wydają się oczywiste (np. głośne powtórzenie nowego słowa w celu zapamiętania wymowy), a z których uczniowie niekoniecznie zdają sobie sprawę. Uświadomienie im pewnych faktów o procesie uczenia się języka i wyposażenie uczniów w potrzebne umiejętności na pewno zaprocentuje w postaci łatwiejszego i bardziej efektywnego nabywania umiejętności językowych. Pamiętajmy, że „*a good head is better than a full head*”, i że nie sama wiedza, ale umiejętność jej zdobywania przyczynia się do rozwoju ucznia, nie tylko w sensie kompetencji językowych.

#### **Bibliografia:**

- Czarnik Gabriela (2000), *Leamer training as a way of developing autonomy in foreign language learning*, niepublikowana praca magisterska.
- Holec H. (1979), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon/Council of Europe.
- Dickinson L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Ellis G., Sinclair B. (1989), *Learning to Learn*, Cambridge: CUP.
- Lake N. (1997), „Leamer Training in Coursebooks”, w: *ELT Journal Volume 51/2 April 1997* Oxford: OUP.
- Wenden A. (1991), *Leamer Strategies for Leamer Autonomy*, Prentice Hall.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Learning*, Cambridge: CUP.  
(grudzień 2005)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Agnieszka Miś<sup>1)</sup>  
Wola Radziszowska

## Co zrobić, by uczniowie szkół średnich chętnie uczyli się gramatyki języka angielskiego?

Gdyby porównać gramatykę do osoby, to mogłaby ona być np. aktorką, której popularność raz wzrasta, raz słabnie w zależności od odgrywanych ról. Raz znika z pierwszego planu, to znów się pojawia na nowo odkryta, odgrywając jedną z czołowych ról. Innymi słowy gramatyka jest ofiarą popularności.

Mimo tych zawirowań nam uczącym nie wolno zapominać, jak ważnym jest ona elementem w nauczaniu języka obcego. Bez świadomej czy też podświadomej wiedzy w tym zakresie trudno jest uczniowi skutecznie posługiwać się językiem obcym. Wiedząc, iż gramatyka stanowi pewien problem, w szczególności, jeśli chodzi o chęć uczniów do jej przyswojenia, chciałabym zaproponować kilka prostych i sprawdzonych w praktyce rozwiązań.

▼ **Personalizacja zadania** – Nie trzeba zbyt wiele, by w konkretne ćwiczenie zaangażować wszystkich uczniów i odsunąć na dalszy plan świadomość, iż jest to ćwiczenie czysto gramatyczne, którego celem jest opanowanie danego zagadnienia. Wystarczy odnieść się do doświadczeń uczniów i włączyć aspekt osobisty.

► **Should/ought to/had better** – udzielanie rad  
Każdy uczeń otrzymuje kartkę papieru i w jej górnej części przedstawia problem, który chciałby rozwiązać. Następnie uczniowie wymieniają się kartkami między sobą, tak aby każdy miał szansę udzielić rady, jak rozwiązać dany problem.

► **It reminds me of ...; I remember ...; It makes me think of...** + formy gerundialne  
Należy przygotować zestaw rodzinnych fotografii, z których uczniowie wybierają te, przypominające im jakieś zdarzenie/a z ich życia. Następnie używając powyższych wyrażenia uczniowie mają za zadanie napisać kilka zdań o swoim zdjęciu. Później formułują grupy i pokazując sobie nawzajem zdjęcia, opowiadają o swoich wspomnieniach.

▼ **Odkrywanie reguł gramatycznych** – Nie podajemy uczniom z góry wszystkiego na przysłowiowej tacy. Pozwólmy im samym analizować, wyciągać i formułować wnioski.

► **Stopniowanie przymiotników** – stopień wyższy

Prosimy dwóch uczniów na środek klasy. Jeden z nich powinien być wyższy lub mieć np. ciemniejsze włosy, by móc ich porównać.

*Tomek is taller than Marek.*

*Marek has got darker hair than Tomek* itd.

Następnie należy zapisać kilka przykładów na tablicy, prosząc uczniów o ich przypomnienie po dokonaniu prezentacji. Na podstawie podanych przykładów uczniowie sami będą mogli podać zasady tworzenia stopnia wyższego przymiotników.

► **Time clauses** – *after, before, as soon as, when*  
Uczniowie otrzymują krótki dialog, w którym podkreślono niektóre fragmenty zdań.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół i Placówek Oświatowych im. M. Kopernika w Kalwarii Zebrzydowskiej w województwie małopolskim.

Bob: Let's go to the theatre tonight.

Mary: I can't. I have to finish this homework. I can go tomorrow, after I finish my dancing class.

Bob: OK, I'll look for an interesting play. I'll let you know as soon as I've found something.

Mary: Shall we go and eat something before the play starts? I think I'll be very hungry after the lesson.

Bob: Look let's have a snack before the theatre and then we can go to the new sandwich bar when the play is over. How does this sound?

Bob: Great idea. I've wanted to go there since they opened last month.

Następnie muszą przeanalizować podkreślone fragmenty i odpowiedzieć na następujące pytania:

*What time is mentioned in the underline expressions?*

*What tenses are used?*

*What linking words are used?*

oraz uzupełnić poniższą regułę.

When we talk about the future, we use the Present Simple or the Present Perfect after these linking words: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

We use the \_\_\_\_\_ when we want to **emphasise the fact that one activity will be finished before the other begins.**

### ▼ Wprowadzenie elementu gry i zabawy

– Korzystajmy z różnych niekonwencjonalnych form takich jak gry i zabawy, gdyż niejednokrotnie są one efektywniejsze niż strategie konwencjonalne.

#### ► Stopniowanie przymiotników – stopień najwyższy

Zadaniem uczniów jest dokończenie pytania zaczynającego się od *Who's the .....* (np. *most handsome/strongest man in the world/class/group* itd.). Następnie uczniowie siadają w kółku, biorą plastikową butelkę i zakręcają nią krótko na podłodze, zadając np. następujące pytanie: *Who's the laziest student in this group?* Butelka wskaże osobę, a ta osoba zadaje pytanie powtarzając czynność.

#### ► Inwersja – *neither, so*

Gramy w kółko i krzyżyk. Klasę dzielimy na dwie grupy A i B. Odpowiednio jedna grupa będzie używać kółka a druga krzyżyka. Na tablicy nauczyciel rysuje bądź umieszcza uprzednio przygotowany

zestaw, składający się ze zdań, z którymi uczniowie muszą się zgodzić używając *neither* lub *so* oraz słowa znajdującego się w nawiasie.

I can't play the guitar. (Ann)	My dad will work hard. (Mum)	We are really busy. (we)
I hate coffee. (Lucy)	He hasn't eaten snails. (Nick)	United won. (Rangers)
I don't understand. (I)	We played chess yesterday. (I)	I haven't got many pets. (Sue)

Wygrywa ta drużyna, która pierwsza utworzy linię składającą się z trzech kófek, bądź trzech krzyżyków poziomo, pionowo czy też po przekątnej.

### ▼ **Otwartość na potrzeby i zainteresowania uczniów**

– Wybierając formę, w jakiej chcemy przećwiczyć dane zagadnienie gramatyczne, należy pamiętać o wieku naszych uczniów. Dobrze jest wtedy przyjrzeć się pewnemu związkowi między grupą wiekową a symbolami kultury, jakie ona przyjmuje. A takim uniwersalnym środkiem, dzięki któremu możemy sprostać potrzebom naszych uczniów, jest muzyka, a mówiąc dokładniej – piosenki i ich teksty.

#### ► **Drugie zdanie warunkowe**

Uczniowie otrzymują tekst popularnej piosenki Kate Ryan *The Promise You Made* z lukami do wypełnienia podczas jej słuchania.

If I ..... down my love – to come to your defense  
..... you ..... for me – with a pain in your chest?

Could I rely on your faith to be strong  
To pick me back up and to push me along?  
Tell me

You'll be there in my hour of need  
You won't turn me away  
Help me out of the life I lead  
Remember the promise you made  
Remember the promise you made

If I ..... you my soul – For a piece of your mind  
..... you ..... me with you  
– To the far edge of time?

..... you understand if you  
..... me untrue

..... we ..... one, or divided  
in two – Please tell me

You'll be there in my hour of need

You won't turn me away

Help me out of the life I lead

Remember the promise you made

Remember the promise you made

Could I rely on your faith to be strong

To pick me back up and to push me along

– Please tell me

Następnie mając już uzupełnione zdania, uczniowie określają budowę drugiego zdania warunkowego uzupełniając poniższe schematy.

If + \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ lub  
\_\_\_\_\_ if + \_\_\_\_\_.

Z kontekstu próbują także określić jego funkcję, wybierając następnie właściwą opcję w podanej poniżej regule.

We use the second conditional to talk about *present/future* situations that are *unlikely/likely* to happen or *present/past* situations that are *imaginary* or *unreal*.

### ► **Multi-part verbs/phrasal verbs**

Następnym zadaniem uczniów jest uzupełnienie luk w tekście tej samej piosenki odpowiednią partykułą z ramki, a następnie wysłuchanie piosenki w celu sprawdzenia prawidłowych odpowiedzi.

TO DOWN ALONG AWAY WITH OUT  
BACK UP

If I *laid* \_\_\_\_ my love – to *come* \_\_\_\_ your defense  
Would you worry for me – with a pain in your chest?

Could I rely on your faith to be strong

To *pick* me \_\_\_\_ and to *push* me \_\_\_\_?

Tell me

You'll be there in my hour of need

You won't *turn* me \_\_\_\_

*Help* me \_\_\_\_ of the life I lead

Remember the promise you made

Remember the promise you made

If I gave you my soul – For a piece of your mind  
Would you *carry* me \_\_\_\_ you – To the far edge of  
time?

Could you understand if you found me untrue  
Would we become one, or divided in two – Please  
tell me

Ponieważ gramatyka jest dość potężnym a zarazem skomplikowanym obszarem w nauczaniu języków obcych, nie ma jednej uniwersalnej metody na zachęcenie uczniów do nauki. Ale pracując z daną grupą uczniów, znając ich potrzeby i zainteresowania, zawsze można dobrać ćwiczenia w taki sposób, by uczynić zajęcia ciekawymi i dynamicznymi dla całej grupy językowej. Ułatwi nam to osiągnięcie założonych celów.

(styczeń 2005)

Janusz Leśniak<sup>1)</sup>

Poznań

## System czas – aspekt już od początku nauki?

Uczniowie często pytają nauczycieli o czasy, występujące w języku angielskim: „*Ille jest czasów? Dlaczego jest ich tak dużo? Jaka jest różnica między czasem a aspektem? Dlaczego na określenie polskiego terminu czas w języku angielskim używa się dwóch określeń time i tense?*” Wiele z tych pytań można łatwo objaśnić już

na pierwszych lekcjach języka, gdyby wykorzystać do tego celu tabelę dwuwymiarową *czas – aspekt*. Najczęściej jednak pomija się tę możliwość a różnice w konstrukcji i zastosowaniu poszczególnych czasów próbuje się objaśniać tak, jakby były one opisane w tabeli jednowymiarowej (rys. 1).

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

Present Simple
Present Continuous
Future Simple
Past Simple
.....

Rys. 1. Przykładowy zapis czasów w tabeli jednowymiarowej w kolejności ich wprowadzania na lekcjach.

Bardziej efektywne byłoby jednak rozpatrywanie czasów jako problemu dwuwymiarowego. Takie podejście pozwala zobaczyć problem systemowo. Wymaga to zdefiniowania podstawowych pojęć, jak czas (nawiązanie do czasu zegarowego) oraz aspekt (sposób realizacji czynności). W ten sposób otrzymujemy zapis zaprezentowany na rys. 2. Na kolejnej lekcji można podać poszczególne czasy i aspekty (patrz rys. 3), a następnie wprowadzić pojęcie czasu gramatycznego jako relacji między czasem a aspektem.

	Czas 1	Czas 2	Czas 3
Aspekt 1			
Aspekt 2			
Aspekt 3			
Aspekt 4			

Rys. 2. Uproszczona postać systemu czas – aspekt.

	Past	Present	Future
Simple			
Continuous			
Perfect			
Perfect Continuous			

Rys. 3. Zapis z rys. 2 po wpisaniu nazw do czasów i aspektów.

Pierwszym czasem gramatycznym wprowadzanym na poziomie dla początkujących jest najczęściej Present Simple. Wykorzystując zapis na rys. 3 można od razu pokazać, jak powstaje nazwa tego czasu, gdzie jest on umieszczony w tabeli, oraz że stanowi on element szerszego systemu czasów.

	Past	Present	Future
Simple		Present Simple	
Continuous			
Perfect			
Perfect Continuous			

Rys. 4. Zapis nazwy czasu Present Simple na podstawie tabeli z rys. 3.

W tabeli można zapisywać aktualnie poznawane konstrukcje. Umieszczając w jej polach przykładowe odmiany wybranego czasownika, łatwo można uchwycić podobieństwa i różnice w budowie czasów. Dla przykładu, gdy uczniowie poznali czasy Present Simple i Present Continuous tabelka mogłaby wyglądać jak na rys. 5.

	Past	Present	Future
Simple		I write	
Continuous		I am writing	
Perfect			
Perfect Continuous			

Rys. 5. Tabela z rys. 3 po wprowadzeniu zdań w czasach Present Simple i Past Simple.

W następnej tabeli można zaakcentować przysłówki towarzyszące danym czasom (rys. 6).

	Past	Present	Future
Simple		I write <b>every day</b> .	
Continuous		I am writing <b>now</b> .	
Perfect			
Perfect Continuous			

Rys. 6. Tabela z rys. 5 po dodaniu przysłówków towarzyszących omawianym czasom.

Stosowany obecnie sposób omawiania czasów można zilustrować następującym przykładem. Załóżmy, że mamy opisać nieznaną urzędniczkę. Czy zaczniemy od szczegółowej analizy działania jego poszczególnych mechanizmów? Nie, chyba raczej wyjaśnimy najpierw, do czego w ogóle ma ono służyć. Niestety w przypadku czasów angielskich zaczynamy właśnie odwrotnie. Dokładnie omawiamy czas po czasie i albo w ogóle nie powiemy uczniom, jak ten system czasów w końcu ma wyglądać, albo zrobimy to po wielu lekcjach, i to często jedynie pod wpływem powtarzających się pytań w rodzaju tych, podanych na początku artykułu.

Dodajmy, iż stosowanie tabeli czas – aspekt do wyjaśniania problemów angielskich czasów gramatycznych nie jest niczym nowym. Jedną z pierwszych prac w języku polskim, przedstawiającą korzyści omawiania czasów angielskich w ujęciu dwuwymiarowym, był opublikowany w *Językach Obcych w Szkole* artykuł Elżbiety Woj-

dały i Stanisława Dariusza Wojdały „Tabela czasów gramatycznych” (4, 346-53, 1988). W latach 80. i 90. ubiegłego wieku artykuły na ten temat ukazały się między innymi w czasopiśmie *English Teaching Forum*<sup>2)</sup>.

Nic nie stoi więc na przeszkodzie, aby nie zaczynać pierwszych lekcji języka angielskiego od

przedstawienia zasad budowy systemu czasów. Może łatwiej im będzie je zrozumieć i używać.

(wrzesień 2005)

<sup>2)</sup> Na przykład K. Polok (1986), *A Grammar Story*, April, 36-8, 1986., M. Gacic (1992), *A Teaching Verb-Forms Story*, April, 22-6, 1992.

Anna Paplińska<sup>1)</sup>  
Radom

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

Jak głosi stare chińskie przysłowie: „mogę zapomnieć, o czym usłyszałem albo zachować w pamięci to, co zobaczyłem. To, co zrobiłem, mogę zrozumieć”. Ta prawda odnosi się również do uczniów. O wiele lepiej rozumieją i zapamiętują to, co zrobili samodzielnie. W jaki sposób możemy pomóc uczniowi i zachęcić go do wzmożonej pracy? Przede wszystkim musimy zauważyć, że klasa jest zbiorowością kilkudziesięciu odrębnych osób, z których każda ma własne tempo pojmowania i zapamiętywania, wytrzymałość na zmęczenie i zdolność przyswajania nowego materiału. Możemy liczyć na sukces, biorąc pod uwagę owe osobnicze uwarunkowania i znajdując czas na indywidualną pracę z uczniem.



### Indywidualna praca z uczniem podczas lekcji

Idealnie byłoby znaleźć siły i czas na pracę z każdym uczniem oddzielnie podczas każdej lekcji. Warto mieć w zanadrzu chociaż kilka ćwiczeń, które pozwolą na samodzielne działania uczniów.

▼ **Czytanie tekstu na głos i tłumaczenie** – Jeżeli chcemy, żeby uczniowie dobrze nauczyli

się czytania w języku obcym oraz zamierzamy sprawdzić zdolność rozumienia tekstu, warto przypomnieć sobie o znanej od dawna metodzie czytania i tłumaczenia tekstu zdanie po zdaniu. Każdy uczeń czyta jedno zdanie, reszta klasy słucha. To ćwiczenie pozwala nauczycielowi ocenić poprawność wymowy konkretnego ucznia. Następnie uczeń próbuje przetłumaczyć zdanie na język polski. Nauczyciel może naprowadzać go na dobry trop. Uczeń, któremu uda się poprawnie przeczytać zdanie w języku obcym, a następnie przetłumaczyć je na język ojczysty, ma poczucie, że już dużo umie i wzrasta jego motywacja. Natomiast uczeń słabszy ma okazję do przećwiczenia wymowy i kojarzenia słownictwa.

▼ **Wpisywanie odpowiedniej formy czasownika w miejsce bezokolicznika** – Każdy uczeń kolejno wpisuje na tablicy odpowiednią formę czasownika. Pozwala to nauczycielowi zorientować się, w jakim stopniu materiał został przyswojony przez konkretną osobę. Uczeń zauważa, co już potrafi, a nad czym jeszcze musi popracować. Oczywiście podobne ćwiczenia można przeprowadzić na każdy temat gramatyczny lub leksykalny.

▼ **Pytanie – odpowiedź** – Uczeń zadaje koledze pytanie, ten odpowiada na nie i zadaje inne

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu. Brała udział w naszym Konkursie 2005 – *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem*.

pytanie kolejnemu koledze. W ten sposób każdy indywidualnie ćwiczy tworzenie pytań, rozumienie ze słuchu i formułowanie zdań. Nauczyciel naprowadza i w razie potrzeby koryguje.

Powyższym formom pracy z uczniem daleko do doskonałości. Mimo samodzielności w działaniu, uczeń jest jednak porównywany z resztą kolegów, co może nawet zachwiać jego motywacją. Uczeń zdolny poczuje, że jest „lepszy” od innych i że nie musi więcej pracować. Uczeń, któremu nauka przychodzi z trudem, może poczuć się gorszy od innych, każde następne zaproszenie nauczyciela do przeczytania zdania lub zapisania swojej odpowiedzi na tablicy może działać na niego deprymująco, zwłaszcza jeśli uczniowie reagują mało kulturalnie na jego błędy. Prawdę mówiąc, niezmiernie trudno jest w ciągu 45 minut lekcji pracować indywidualnie z każdym uczniem i dostosować tempo do jego potrzeb, zwłaszcza, że te potrzeby są diametralnie różne u ucznia zdolnego i słabszego. Rozwiązaniem są różne formy zajęć pozalekcyjnych, które pozwalają na prawdziwą pracę indywidualną.



## Zajęcia pozalekcyjne

Zanim rozpocząłam w Zespole Szkół Sportowych i Hotelarskich w Radomiu prowadzenie zajęć pozalekcyjnych z języka francuskiego, postawiłam sobie i uczniom pytanie o adresatów tych zajęć i ich potrzeby. Dzięki rozmowom, ankietom i własnym obserwacjom, wyodrębniłam kilka grup odbiorców, którzy potrzebowali indywidualnego podejścia:

- ▶ uczniowie nieradzący sobie z materiałem nauczania,
- ▶ uczniowie mający wyjechać na zagraniczny staż,
- ▶ uczniowie chcący zdawać maturę z języka francuskiego,
- ▶ uczniowie zdolni chcący przygotować się do konkursu językowego,
- ▶ uczniowie chcący poszerzyć wiedzę o Francji i znajomość języka francuskiego.

▼ **Praca indywidualna z uczniami nieradzącymi sobie z materiałem nauczania** – Dla

niektórych osób nawet kilkakrotnie w czasie lekcji wyjaśnienia nauczyciela dotyczące gramatyki to za mało. Niektórzy uczniowie nie mogą się skupić w większej grupie, inni wstydzą się przyznać do kłopotów ze zrozumieniem materiału. Postanowiłam więc pomóc takim osobom, organizując konsultacje.

Niektórzy przychodzili z własnej inicjatywy, inni byli przeze mnie zachęceni. Konsultacje stwarzały dobrą atmosferę do pracy. Uczniowie nie bali się zadawać pytań, nie obawiali się również, że ich błędy zostaną wyśmiane przez rówieśników. Na zajęciach tłumaczyłam im trudne dla nich zasady gramatyczne, następnie wspólnie analizowaliśmy przykłady. Później uczniowie otrzymywali kserokopie ćwiczeń, samodzielnie je rozwiązywali. Sprawdzaliśmy je i uczniowie prezentując odpowiedź, uzasadniali ją. Zadawana była praca domowa, sprawdzana na kolejnych konsultacjach.

Przykładowym tematem sprawiającym trudności jest uzgadnianie imiesłowu biernego w czasie *passé composé*. Uczeń ma wstawić odpowiednią formę czasownika w tym czasie:

*Ils (boire) de l`eau.*

Rozwiązanie: *Ils ont bu de l`eau.*

Uzasadnienie: nie uzgadniamy z podmiotem imiesłowu czasownika odmianianego z czasownikiem posiłkowym *avoir*.

*Elles (venir) du Canada.*

Rozwiązanie: *Elles sont venues du Canada.*

Uzasadnienie: Czasownik *venir* odmienia się z czasownikiem posiłkowym *être*, uzgadniamy jego imiesłów bierny z podmiotem. Dla rodzaju żeńskiego dodajemy –e. Dla liczby mnogiej, –s.

Konsultacje dawały dobre efekty. Uczniowie zaczęli lepiej rozumieć język francuski, chętniej się go uczyli i mieli poczucie sukcesu, motywujące do dalszej pracy. I co najważniejsze samodzielnie próbowali zastosować w praktyce znane im zasady gramatyczne. Te próby nie zawsze od razu kończyły się sukcesem, ale kiedy na twarzy ucznia malowało się wreszcie zadowolenie ze zrozumienia tych zasad, wiedziałam, że warto było poświęcić mu czas i uwagę, co byłoby niemożliwe podczas 45 minut lekcji.

▼ **Praca z uczniami mającymi wyjechać na zagraniczny staż** – Ponieważ nasza szkoła



prowadzi szeroką współpracę z licznymi partnerami, również z Francją, niezbędne jest przygotowanie językowe uczniów mających pojechać na staż w ramach programu europejskiego. Priorytetem jest ugruntowanie i poszerzenie słownictwa z branży hotelarskiej i gastronomicznej oraz przeciwiczenie wyrażen przydatnych, np. na poczcie lub w sklepie.

Uczestnicy otrzymują kserokopie dialogów (w hotelu, restauracji, na poczcie). Po ich głośnym przeczytaniu i przetłumaczeniu, uczniowie mają ułożyć podobny dialog ze zmienionymi szczegółami, np. mają zamówić w restauracji inne dania. Na zajęciach są też prowadzone konwersacje. Każdy z uczniów ma również czas na indywidualne wystąpienia, podczas których przedstawia siebie, swoją rodzinę, zainteresowania. Dzięki temu może oswoić się z mówieniem w języku obcym, natomiast nauczyciel może od razu zauważyć ewentualne błędy, omówić je i zachęcić ucznia do ich korekty. Ważne, by uczniowie samodzielnie próbowali poszukać poprawnej wersji i sami uzasadniali jej użycie w myśl zasady, że lepiej rozumiemy to, co sami zrobimy.

Uczniowie otrzymują także bogaty zestaw słownictwa dotyczącego gastronomii. Przyswajają go indywidualnie w domu, ćwicząc wspólnie wymowę podczas zajęć dodatkowych.

### ▼ **Zajęcia fakultatywne z uczniami chcącymi zdać maturę z języka francuskiego**

– Pracę indywidualną z maturzystą rozpoczynam od przejrzenia zakresu materiału wymaganego na maturze i porównuję go z nauczonymi treściami. Następnie omawiam nowe dla ucznia zagadnienia, słuchacz natomiast wykonuje ćwiczenia tematyczne i uzasadnia swoje odpowiedzi. Poznany już wcześniej materiał również zostaje przypomniany i przeciwiczony.

Dużą wagę przywiązuję do wypowiedzi pisemnych. Maturzysta zakłada zeszyt, w którym pisze wypracowania, listy lub innego rodzaju teksty na tematy zadawane przez nauczyciela. Uczy się w ten sposób systematycznej pracy, poszerza słownictwo i ćwiczy struktury gramatyczne oraz budowanie poprawnych zdań. Prace pisemne są sprawdzane i omawiane na konsultacjach. Maturzysta rozwiązuje też przykładowe arkusze egzaminacyjne – szczególnie ważne jest

ćwiczenie rozumienia ze słuchu i rozmów sterowanych. Uczeń przewycięża barierę językową, poznaje nowe słowa, a jednocześnie zauważa, co musi jeszcze uzupełnić.

### ▼ **Praca indywidualna z uczniami zdolnymi, chcącymi przygotować się do konkursu językowego**

– W listopadzie 2004 r., odbył się po raz pierwszy w naszej szkole etap szkolny Olimpiady języka francuskiego. Zgłosiło się do niego 6 osób, 3 zostały zakwalifikowane do zawodów okręgowych. Wiadomo, że praca na lekcji nie wystarczy, by przygotować ucznia do konkursu językowego, zaczęliśmy więc zajęcia dodatkowe.

Naszą pracę zaczęliśmy od analizy materiału nauczania. Niektóre zagadnienia, np. tryb *subjonctif*, nie zostały jeszcze wprowadzone, i należało je wyjaśnić olimpijczykom. Uczniowie analizowali przykłady, zadawali wiele pytań. Samodzielnie w domu rozwiązywali wiele testów i ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych, pisali też listy i wypracowania. Na kolejnych konsultacjach sprawdzaliśmy je i omawialiśmy.

Uczestnicy olimpiady przyznali, że taka forma przygotowań bardzo im odpowiadała i dopingowała do nauki. Ugruntowali wiedzę i poszerzyli swoje słownictwo, ćwiczyli też systematyczność. W listopadzie 2005 r. również odbył się pierwszy etap Olimpiady, do zawodów okręgowych zakwalifikowały się 2 osoby. Wytężone przygotowania i ćwiczenia trwają co roku.

### ▼ **Praca z uczniami chcącymi poszerzyć wiedzę o Francji i znajomość języka francuskiego**

– Od marca 2002 r. działa w naszej szkole Koło Miłośników Języka i Kultury Francuskiej. Jak wygląda nasza praca? Na pierwszym spotkaniu ustalam z uczestnikami cele, jakie sobie stawiamy. W 2002 r. padł pomysł zorganizowania *Dni kultury francuskiej*. Podzieliliśmy program na trzy części: spotkanie z piosenką francuską, spotkanie z kuchnią francuską oraz przedstawienie uwspółcześnionej wersji *Czerwonego Kapturka* w języku francuskim. W pracy nad przygotowaniem tego święta świetnie sprawdziła się metoda projektów. Uczniowie sami wybrali dział, który odpowiadał im najbardziej. Dostali przydział obowiązków i co

tydzień zdawali relację, co udało się im już przygotować, a z czym mają problemy.

- ▶ Przygotowanie spotkania z kuchnią francuską – Kilka osób badało dostępność francuskich produktów żywnościowych na radomskim rynku. Przygotowywali także referaty na temat kuchni francuskiej, zwyczajów żywieniowych, rodzajów win i serów. Moja rola polegała na podsuwaniu części materiałów, podawaniu ciekawszych adresów stron internetowych oraz sprawdzaniu postępów pracy. Uczniowie podeszli do organizacji tego dnia bardzo odpowiedzialnie.
- ▶ Przygotowanie przedstawienia *Czerwony Kapurek* oraz innych przedstawień – Po rozdeleniu ról, każdy z aktorów dostał kasetę, na której nagrałam wymowę tekstu. Zadaniem uczniów była najpierw nauka poprawnego czytania swoich kwestii. Na zajęciach koła czytali je, a ja korygowałam. Następnie przyszedł czas na ćwiczenia intonacji i gestów. Stopniowo nasze spotkania coraz bardziej przypominały teatr: aktorzy wygłaszali swoje teksty z pamięci, dochodziły rekwizyty, kostiumy i muzyka. Młodzież świetnie się bawiła i może nawet nie zauważyła, że jednocześnie uczy się nowych wyrażań.

W styczniu 2003 r. z kolejną grupą młodzieży wystawiliśmy program słowno-poetycki *A Paris*. Wśród publiczności byli goście z Francji. Obecnie z uczniami klas pierwszych pracuję nad własną adaptacją *Kopciuszka* w języku francuskim. Jesteśmy na etapie ćwiczenia wymowy. Jest to indywidualna praca z każdym uczestnikiem. Uczniowie potrzebują dużo ćwiczeń, zwłaszcza, że dopiero od września rozpoczęli naukę języka francuskiego.

Podczas spotkań naszego koła zainteresowań był i jest także czas na konwersację, ćwiczenia gramatyczne oraz na podanie przeze mnie w formie wykładu ciekawostek na temat historii Francji lub zwyczajów francuskich. Niektóre tematy opracowują pod moim kierunkiem uczniowie i następnie przedstawiają kolegom w formie referatu. Uczestnicy poznają także nowe słowa, a następnie utralają je, rozwiązując krzyżówki, rebusy. Wykorzystujemy wielokrotnie metody aktywizujące, np. mapę skojarzeń, tworzenie

opowiadania – niespodzianki. Uczniowie bardzo lubią gry dydaktyczne, chociażby tworzenie jak największej liczby wyrazów francuskich z liter jednego dłuższego słowa. Każdy z nich może przećwiczyć również wymowę na francuskich łąmączkach językowych i zapytać o interesujące go zagadnienia gramatyczne lub kulturowe.



## Podsumowanie

Praca indywidualna z uczniem daje efekty. Uwaga nauczyciela jest skupiona na konkretnej osobie. Dzięki temu może on od razu zauważyć ewentualne błędy i zasygnalizować je. Uczeń zdaje sobie sprawę, że nie może schować się za klasą, jego pracę widać od razu, co powoduje lepszą koncentrację i wzrost poczucia odpowiedzialności. Nie boi się także śmieszności, wie, że może liczyć na życzliwość.

Indywidualne spotkania pozwalają na dobranie odpowiedniego tempa pracy. Nie musimy się obawiać, że nie starczy czasu na realizację wszystkich ogniw lekcji. Cały czas spotkania jest przeznaczony dla ucznia. Może on pytać, zgłaszać wątpliwości a nauczyciel może udzielić nawet kilkukrotnych wyjaśnień bez zniecierpliwionego zerkania na zegarek. Jeśli czegoś nie udało się skończyć, zawsze można kontynuować na kolejnym spotkaniu. Poza tym na konsultacjach z uczniem zdolnym możemy pracować dużo szybciej niż z całą klasą. Pozwala to na efektywne działanie, gdyż uczeń nie nudzi się, jest zainteresowany pracą. Ważne jest systematyczne sprawdzanie i omawianie zadanych prac. Można to zrobić bez pośpiechu, co jest niemożliwe podczas lekcji.

Praca indywidualna pozwala zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi cieszyć się sukcesem. Dla ucznia jest on tym większy, że włożył weń wiele sił, a jego samodzielność została wsparta uwagą nauczyciela. Każdy lubi być zauważany i doceniany jako odrębna osoba, a na to pozwala właśnie praca indywidualna. Po ustaleniu, kim jest nasz uczeń, jakie są cele naszej z nim pracy, możemy dobrać odpowiednie metody, następnie poświęcić mu nasz czas i uwagę i z radością obserwować jego rozwój.

(listopad 2005)

## Gazetka szkolna *Franco-fans* – sposobem na zainteresowanie uczniów językiem francuskim

### Pomysł na realizację projektu edukacyjnego połączonego z wymianą młodzieży w ramach programu Comenius 1

Celem projektu *La langue française – la clé à la porte de l'Europe* jest zorganizowanie szkolnej redakcji, która zajmie się przygotowaniem, opracowaniem i wydaniem gazetki w języku francuskim zatytułowanej *Franco-fans*. Podczas realizacji projektu (12 miesięcy) uczniowie (poziom średnio zaawansowany) odkrywają świat francuskojęzyczny, poznają tajniki dziennikarstwa, uczą się formułować swoje opinie. Kluczem do poznania kultury europejskiej jest język francuski.

Redagowanie gazetki jest świetnym sposobem na rozwijanie indywidualnych zainteresowań uczniów, a praca w grupie uczy tolerancji i czyni ich niezależnymi w swych działaniach i przedsięwzięciach. Projekt odpowiada nowym standardom edukacyjnym (*Cadre européen de référence*) i idealnie wpisuje się w program wychowawczy, językowy i regionalny szkoły. Redagowanie gazetki *Franco-fans* to nie tylko lekcja języka francuskiego, ale również nauka kultury i cywilizacji krajów francuskojęzycznych. *Franco-fans* może stać się forum wymiany myśli i poglądów między szkołami partnerskimi oraz propagatorem języka francuskiego i frankofonii.

Projekt obejmuje cztery etapy, których produktem finalnym będą cztery numery gazetki *Franco-fans*. W czasie realizacji przewidziano różnorodne formy ewaluacji (ćwiczenia językowe, warsztaty, konkursy, wystawy, Dni Frankofonii). Gazetka *Franco-fans* powstaje przy współpracy i pomocy finansowej instytucji i przedsiębiorstw regionalnych. Współczesna technologia informacyjna jest ważnym narzędziem podczas realizacji tego projektu, daje również możliwość korzystania z zasobów dziedzictwa kulturowego Europy. Doświadczenia zdobyte w trakcie redagowania gazetki *Franco-fans* z pewnością wzbogacą

osobowość młodego człowieka świadomego wielokulturowości naszego świata.



#### Treść i realizacja projektu opracowana według wymagań programu Comenius 1 – część C

#### C. CONTENU ET ORGANISATION DU PROJET

1. Les objectifs concrets du projet:
  - ▶ informer les jeunes sur les différents aspects de la civilisation et culture francophone,
  - ▶ rendre les élèves conscients du rôle de la langue française dans le monde,
  - ▶ découvrir et apprécier la diversité régionale et sociale du monde,
  - ▶ produire les différentes activités langagières communicatives pour perfectionner la connaissance du français,
  - ▶ créer le journal des jeunes "Franco-fans" qui va exprimer leurs intérêts,
  - ▶ élaborer les articles sur la culture, la civilisation, l'histoire, les actualités pour intéresser les lecteurs (élèves, enseignants, habitants) au monde francophone,
  - ▶ former un groupe de fans de français qui va propager les idées de communiquer, lire et écrire en français pas seulement à l'école,
  - ▶ connaître le travail des journalistes et suivre de bons exemples,
  - ▶ savoir collaborer et être tolérant,
  - ▶ rendre les élèves autonomes dans leur travail et leur apprentissage pour qu'ils soient responsables,
  - ▶ développer les différentes capacités des jeunes pendant les cours supplémentaires: les conco-

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3 i nr 7 w Sosnowcu.

- urs, les ateliers de journalisme, les leçons et d'autres manifestations durant le projet.
- ▶ engager les enseignants, les parents à la réalisation des tâches du projet,
  - ▶ profiter de la nouvelle technologie informatique moderne dans chaque étape du projet (courrier électronique, Internet, appareil photo numérique),
  - ▶ publier et diffuser le journal „Franco-fans” dans les établissements scolaires et la communauté locale,
  - ▶ envoyer les produits finaux du projet à l'école partenaire,
  - ▶ faire la publicité de la ville et de la région sur quelques pages du journal,
  - ▶ lier les contacts avec l'école partenaire pour coopérer, échanger des idées, de l'expérience.
2. Le projet dure 12 mois, il est divisé en 4 étapes. Les activités prévues durant le projet:
- A. Les ateliers de journalisme – bureau de rédaction régional de “Gazeta Wyborcza”. Les élèves observent le travail du journaliste, ils apprennent le vocabulaire de presse, notent les consignes, recherchent des idées et discutent.
  - B. La rédaction du journal scolaire “Franco-fans” – les élèves choisissent les sujets, élaborent leurs articles de presse, créent les pages avec les photos, les publicités, deviennent journalistes responsables de leurs tâches.
  - C. Les cours supplémentaires de français pendant lesquels on fait les activités de réception (écoute, lecture, réception audio-visuelle):
    - ▶ les activités d'interaction – prendre part à une conversation,
    - ▶ les activités de production – s'exprimer oralement; les activités de médiation ayant pour but de développer les compétences linguistiques des élèves.
  - D. Le concours des tableaux éducatifs représentant un pays francophone adressé aux élèves des collèges.
  - E. La journée scolaire de la Francophonie; l'exposition des tableaux éducatifs, la remise des prix et la présentation de différents pays francophones, une place spéciale pour le pays partenaire.
  - F. Le cycle des leçons de français avec les activités de la compréhension et de la production du texte écrit.
  - G. La journée française à l'école: le concours “Rendez-vous avec la France” –le QCM sur la culture, civilisation, histoire de la France (en polonais) pour tous les élèves de l'école; la promotion de la culture française, la distribution du journal “Franco-fans”, la dégustation, les ateliers de traduction des chansons françaises.
  - H. Les sorties à la bibliothèque universitaire, à l'Alliance Française pour lire la presse française et voir un film en version originale.
  - I. Les ateliers du roman photo–casting, prise des photos, rédaction du scénario, du synopsis, création des personnages, découpage technique, jeu de rôles.
  - J. La réalisation du numéro spécial du journal “Franco-fans” en collaboration avec des élèves polonais et roumains pendant leur séjour en Roumanie.
3. Le produit final – 3 numéros du journal scolaire intitulé “Franco-fans” faits par les élèves de deux lycées du programme Comenius et un numéro réalisé en collaboration avec des élèves de l'école partenaire.
4. Nous projetons de réaliser les différentes évaluations après chaque étape du projet:
- a) “Tu es journaliste, alors débrouille-toi!” – questionnaire adressé aux élèves qui ont participé aux ateliers de journalisme. On va vérifier la connaissance de la presse française, du vocabulaire et de la technique journalistique.
  - b) La fiche d'observation – les conseils et les commentaires des journalistes après les ateliers à la rédaction de “Gazeta Wyborcza”, les notes et les remarques du professeur de polonais.
  - c) La journée de la Francophonie à l'école avec la participation des élèves des collèges, la présentation de différents pays francophones, le final du concours des tableaux éducatifs. La promotion du projet Comenius 1 et la distribution du premier numéro du journal “Franco-fans”.
  - d) “Rendez-vous avec la France” – concours QCM. Le jeu adressé à tous les élèves de l'école pour encourager les jeunes à s'intéresser à la France, le meilleur gagne et devient le membre honorable du club “Franco-fans”.
  - e) La journée française à l'école pendant laquelle les élèves montrent les résultats de leur travail après la deuxième étape du projet: la publicité et la dégustation des produits français préparés

par les élèves, la diffusion du journal "Franco-fans", l'exposition des affiches, des photos représentant les régions françaises. Toute l'école est engagée et vit cette journée.

- f) La séance du film français en version originale – l'évaluation de la compréhension orale.
- g) Les cours de français consacrés au domaine du journalisme (composition, rédaction d'un article, création de la publicité).

Après chaque leçon on prévoit l'évaluation d'élève.

Le prof. vérifie les compétences suivantes: la compréhension du texte écrit, la production écrite.

- h) Les ateliers du roman photo en plein air – la fiche pédagogique concernant toutes les capacités développées pendant la réalisation du roman photo.
- i) L'interview avec les héros de l'histoire du roman photo – l'évaluation pour observer les capacités communicatives des élèves.
- j) La mise en pratique de la nouvelle technologie informatique pour éditer le journal "Franco-fans" – l'évaluation faite par le prof. d'informatique.
- k) La réalisation et l'édition du journal "Franco-fans" durant le séjour dans le pays partenaire dans le cadre du projet Comenius 1. L'évaluation réalisée avec des enseignants de cette école.
- l) La fiche d'observation du professeur adressée aux enseignants participant au projet. On vérifie les résultats du projet et on souligne ses bons et mauvais côtés.

5. Les produits finaux – 4 numéros du journal scolaire "Franco-fans" vont être édités et diffusés dans deux lycées partenaires, aux collègues, à la rédaction de "Gazeta Wyborcza". Le journal va être distribué pendant la fête scolaire de la Francophonie, la journée française, les concours, les ateliers et les réunions des parents (à l'aide financière d'une entreprise choisie.).

6. Durant la réalisation du projet nous envisageons les activités variées selon les capacités et les dons des élèves (filles et garçons). Nous proposons les cours supplémentaires de français pour ceux qui s'intéressent à la presse et aiment s'exprimer à l'écrit. Nous réalisons le roman photo qui rassemble les élèves aimant faire du théâtre, prendre des photos, créer le scénario, incarner les personnages, imaginer le décor et les dialogues. Pendant l'élaboration du journal chacun y trou-

vera sa tâche et pourra montrer ses possibilités et exprimer ses idées. Nous organisons aussi les concours de civilisation pour encourager les jeunes à apprendre la langue française et à découvrir la culture francophone. Nous prenons aussi en compte les élèves qui aiment créer et faire de l'art en les engageant à la réalisation des affiches, des décorations, des tableaux éducatifs, des publicités, des dessins. Les élèves qui se passionnent pour la nouvelle technologie jouent le rôle important du projet. C'est à eux de mettre en page les articles et d'éditer le journal "Franco-fans". Le projet base sur la coopération des élèves de deux lycées et sur les contacts avec l'école partenaire d'un pays européen, alors on crée l'ambiance d'ouverture et de tolérance.

7. Le bureau régional de „Gazeta Wyborcza” – la réalisation des ateliers du journalisme  
L'Alliance Française – l'organisation de la projection du film français, l'accès à la salle de lecture et à la bibliothèque.

NKJO – la présentation de la presse et des nouveautés éditoriales, les activités langagières durant les journées ouvertes de cette établissement.

Les collègues – la participation aux concours, aux évaluations du projet.

Des entreprises- le financement et la protection de la publication du journal scolaire "Franco-fans".

Les agences de voyage – la mise à la portée du matériel utile pour le projet.

La Mairie – le soutien de la réalisation du projet, les contacts avec la ville partenaire.

8. La nouvelle technologie informatique est indispensable durant tout le projet. Les enseignants d'informatique participent à la réalisation de plusieurs tâches du projet. À l'aide des technologies d'information et de communication on élabore et diffuse notre produit final – le journal scolaire "Franco-fans". L'appareil photo numérique sert à réaliser le roman photo qui ensuite va être publié dans le journal. Le réseau d'Internet est souvent le moyen de trouver le matériel de presse, les photos, les actualités tout ce qui est nécessaire pour être au courant et rédiger les infos de "Franco-fans". Grâce au courrier électronique les élèves communiquent avec les écoles coopérantes et échangent les résultats du travail.

9. La participation active des élèves est assurée tout au long du projet – le calendrier, les évaluations à voir dans la partie 1.

10. Le projet correspond aux standards éducatifs et au programme du lycée. Il envisage les besoins de l'éducation moderne, il réalise les objectifs du Cadre européen de référence. Il est une partie intégrante des programmes linguistiques, régionaux, culturels de l'école. La plupart des tâches du projet seront réalisées pendant les

cours supplémentaires. Les activités de coopération internationale sont mentionnées dans le programme de l'établissement. La direction souligne le rôle important des échanges internationaux et planifie à long terme les activités de coopération européenne.

(październik 2005)

Agnieszka Tarabuła<sup>1)</sup>  
Sieradz

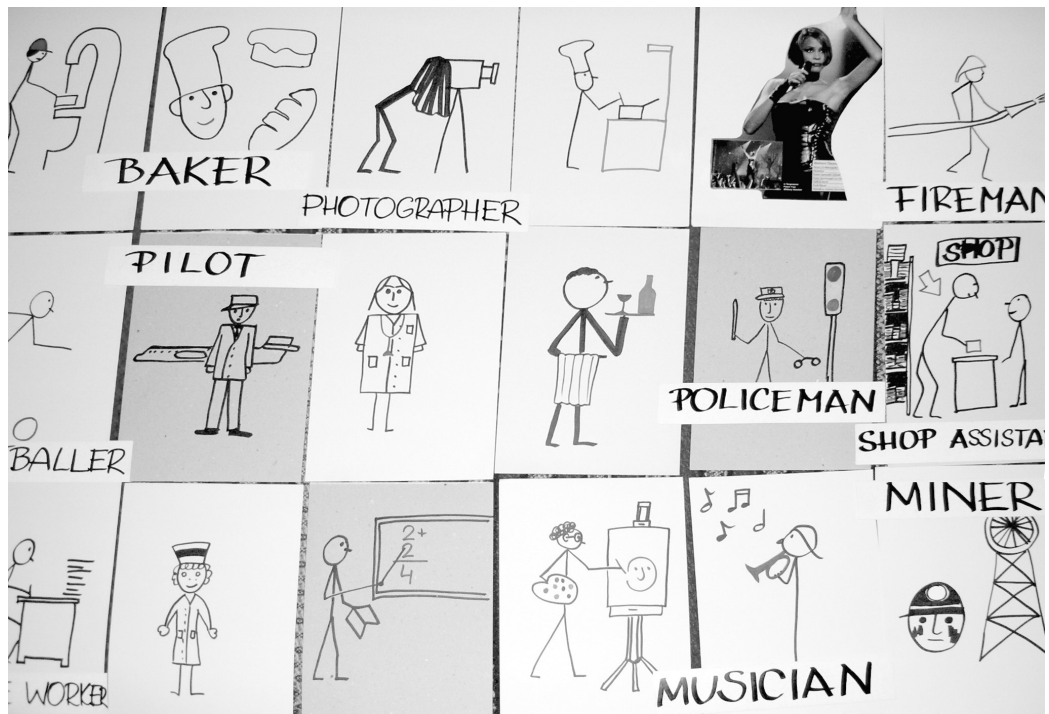
## Lekcje, które bardzo podobały się moim uczniom

Wielu z moich uczniów to „Iniemamocni”, którzy mają ogromne możliwości, ale trudno ich skłonić do konstruktywnej pracy. Jest jeden dobry haczyk: „Iniemamocni” uwielbiają konkurować. Poniższe lekcje szczególnie zainteresowały uczniów liceum profilowanego i technikum, ale myślę, że można je przeprowadzić również w innych szkołach.



### What does he do?

Potrzebne będą obrazki przedstawiające ludzi, wykonujących różne zawody. Można poprosić uczniów o ich przygotowanie albo ściągnąć z Internetu. Moje obrazki wyglądają tak:



► Najpierw demonstruję obrazki i proszę uczniów o powtórzenie nazw zawodów. Karteczki

z tymi słowami wieszam za pomocą magnesów na tablicy.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Sieradzu.

- ▶ Pytam: "What does he do?" i uzyskuję odpowiedzi "He is a ..."
- ▶ Gdy uczniowie zapiszą słówka i nauczą się je wymawiać, proponuję grę polegającą na odgadywaniu zawodów, które wylosują poszczególni uczniowie. Na zadawane im pytania mogą odpowiadać twierdząco bądź przecząco. Najpierw wspólnie układamy listę pytań, które będą nam pomocne, np. *Do you work at school (at a restaurant, at an office, at a factory)? Do you travel on business? Do you earn much? Do you wear a uniform? Do you work at night?*
- ▶ Proszę uczniów na środek, gdzie losują karteczkę z zawodem. Cała klasa zadaje im pytania i próbuje zgadnąć ich zawód.
- ▶ Następnie rozdaję zminiaturyzowane zestawy karteczek z zawodami, skopiowane na kartkach z bloku technicznego (po jednym na parę). Uczniowie kładą stos karteczek, tak aby nie

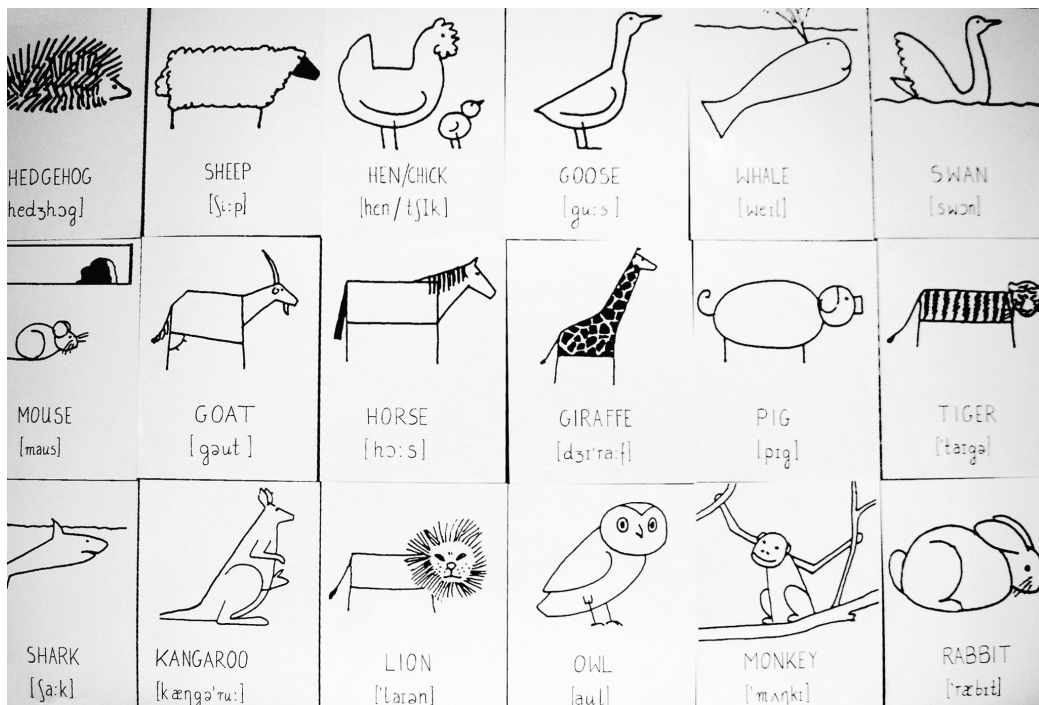
widzieć, co na nich jest. Kolejno losują kartki i wypowiadają zdania: „I am a ...”. Druga osoba musi ustosunkować się do tej wypowiedzi, mówiąc: „I believe you” lub „I don't believe you”. Karteczkę zatrzymuje osoba, której udało się oszukać lub rozszyfrować przeciwnika. Wygrywa ten, kto zgromadzi więcej karteczek.

Bardzo lubię tę lekcję, bo uczniowie naprawdę dużo się w jej trakcie uczą: opanowują słówka i trudne dla nich struktury pytań, krótkich odpowiedzi i zdań przeczących w Present Simple. Jednocześnie nikt się nie nudzi.



## Animals

Do tej lekcji potrzebne będą obrazki zwierząt.



- ▶ Po prezentacji obrazków i zapisaniu nazw zwierząt w zeszyty wymyśliłyśmy pytania do zgadywanki. Tutaj możemy ćwiczyć różne struktury: *Does it live in Poland? Does it live in Africa? Does it eat plants (other animals)? Has it got four legs (wings, a long neck)? Can it swim (run fast, fly)? Is it big (small, a snake)?*
- ▶ Uczniowie wychodzą na środek, losują kartki

ze zwierzętami, a klasa zgaduje, jakie zwierzę wylosowali.

Tym razem zgadywanka trwa trochę dłużej, bo mamy różne struktury pytań, różne krótkie odpowiedzi i uczniowie potrzebują więcej czasu, aby to wyćwiczyć. Ta lekcja utrwała trudne do wyćwiczenia pytania w trzeciej osobie liczby pojedynczej w czasie Present Simple.



## Taboo

Przygotowując uczniów do matury na poziomie podstawowym trzeba często powtarzać słownictwo. Oto jeden ze sposobów na angażującą pracę ze słówkami.

- ▶ Dzielę uczniów na małe grupy (ich liczba zależy od tego, jak podzielimy sobie materiał leksykalny).
- ▶ Każda grupa ma przygotować karty do gry w taboo. Karta musi zawierać hasło, które trzeba zgadnąć i trzy słowa, których nie można użyć próbując swojej grupie wyjaśnić to słowo. Np.

<b>HOUSE</b>
Building
Walls
live

- ▶ Zbieram i mieszam karteczki. Dzielę uczniów na dwie grupy. Proszę na środek po jednej osobie z każdej grupy. Jedna z nich wyjaśnia swojej grupie znaczenie poszczególnych haseł, a druga osoba czuwa, by nie używano słów zakazanych. Grupa otrzymuje tyle punktów, ile haseł udało im się odgadnąć w ciągu pięciu minut.

Zabawa wzbudza dużo emocji, ale jednocześnie wyzwala kreatywność i utrwała słownictwo. Jest też świetną okazją do mówienia po angielsku. Uczniowie odkrywają, że udaje im się przekazać informację i to ich bardzo ośmiela.

Często znajduję pomysły na lekcje, które bardzo mi się podobają, ale uczniom z różnych powodów trochę mniej. Powyżej opisane pomysły wypróbowałam z różnymi grupami uczniów i zostały przez nich bardzo dobrze przyjęte, a jednocześnie przyniosły zauważalne przeze mnie pozytywne efekty.

(listopad 2005)

Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Cykl zajęć z realizowania na lekcjach języka niemieckiego



### Cele ogólne:

- ▶ Aktywizowanie wiedzy uczniów o kulturze niemieckiej,
- ▶ rozwijanie, pogłębianie otwartości i ciekawości wobec kultur krajów niemieckiego obszaru językowego,
- ▶ rozwijanie tolerancji wobec innych kultur,
- ▶ rozwijanie i kształtowanie umiejętności pracy zespołowej,
- ▶ poznawanie ważnych pojęć związanych z kulturą niemieckiego obszaru językowego,
- ▶ poszerzenie znajomości słownictwa związanego z geografą, historią, kulturą, literaturą, filmem, nauką i sportem,
- ▶ rozwijanie zainteresowań o Niemczech,
- ▶ rozbudzanie zainteresowania wybitnymi reprezentantami z różnych dziedzin,
- ▶ rozwijanie sprawności mówienia,
- ▶ rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu,
- ▶ zapoznanie uczniów z zabytkami Berlina,
- ▶ zapoznanie uczniów z sylwetkami słynnych Niemców,
- ▶ wdrożenie do samodzielnego poszukiwania informacji o życiu, twórczości, działalności, pracy poszczególnych osobistości,
- ▶ kształtowanie umiejętności segregowania wiedzy, informacji,
- ▶ nakłanianie do refleksji nad zebrany materiałem,
- ▶ kształtowanie umiejętności organizowania pracy indywidualnej i zespołowej,
- ▶ kształtowanie umiejętności samooceny i oceny pracy innych,
- ▶ kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wykonane zadanie.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im gen. Stanisława Maczka w Warszawie.



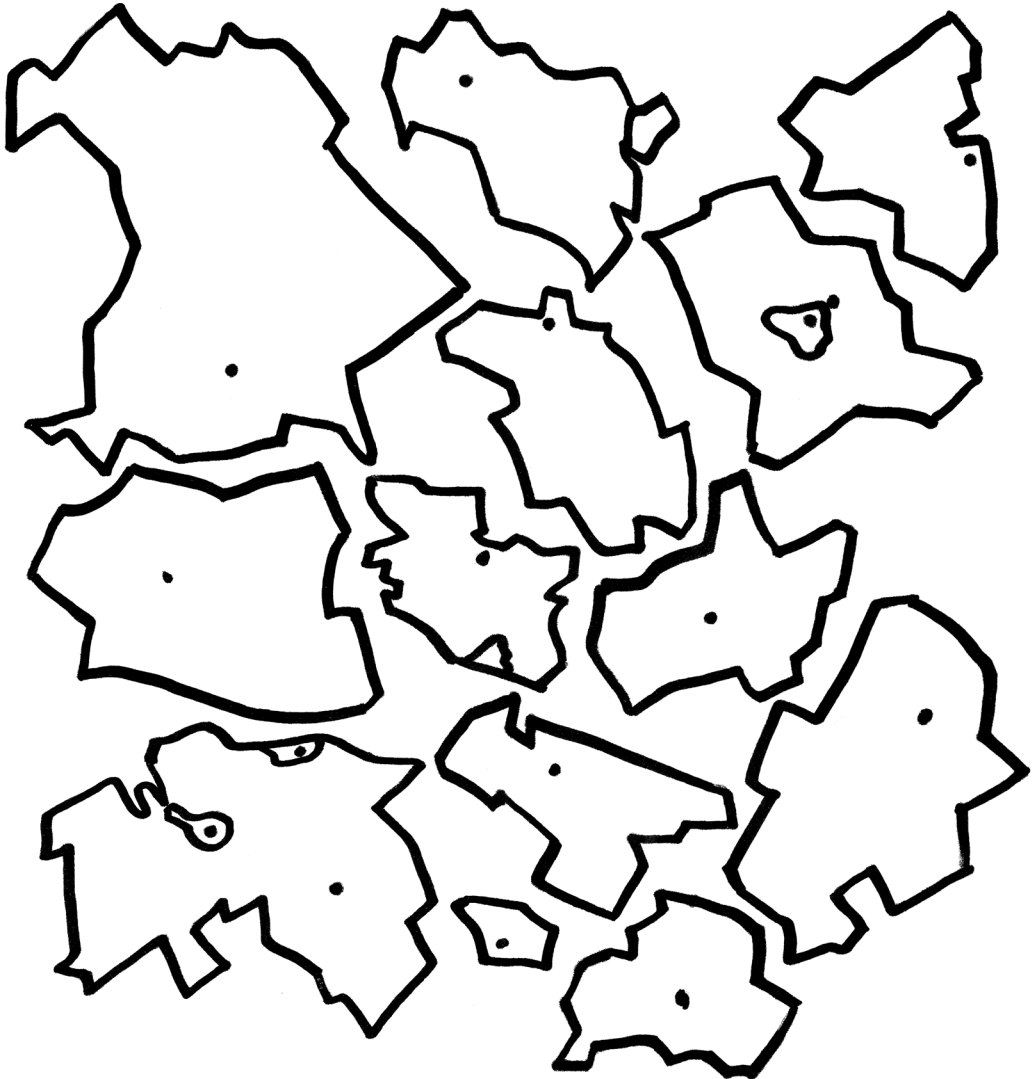


## Lekcja 1 – Deutschland – unser Nachbarland

1. Przedstawiam uczniom folię z różnymi widokami, po czym pytam ich, dla jakiego kraju są to typowe fotografie.
  - ▶ Für welches Land sind die Fotos typisch?
  - ▶ In welchem Land gibt es diese Landschaften?
2. Przedstawiam uczniom folię z podziałem administracyjnym Niemiec i pytam o niemiecki odpowiednik polskich województw. Zapisuję na tablicy: *das Bundesland*.
3. Następnym zadaniem uczniów jest policzenie landów. Zapisuję na tablicy: *Deutschland hat 16 Bundesländer*.
4. Prezentując przez cały czas folię z podziałem

administracyjnym Niemiec, zwracam się do uczniów:

- ▶ Die Hauptstadt von Mazowsze ist Warszawa.
  - ▶ Die Hauptstadt von Sachsen ist Dresden.
  - ▶ Wie heisst die Hauptstadt von Niedersachsen?
- Uczeń, który zgłosił się z odpowiedzią formułuje pytanie i pyta dowolnie wybraną osobę.
5. Dzielę klasę na grupy 3-4 osobowe. Każda grupa dostaje kopertę, w której znajdują się *Bundesländer – Puzzle*. Przed otwarciem kopert proszę uczniów o dokładne przyjrzenie się mapie z podziałem administracyjnym Niemiec, wyłączam rzutnik pisma i pozwalam grupom na otwarcie kopert. Zadaniem uczniów jest ułożenie z puzzli mapy Niemiec. Grupa, która najszybciej upora się z tym zadaniem, wygrywa zabawę.



6. Zwracam się do uczniów: Die Hauptstadt von Bayern ist Berlin. Ist das richtig oder falsch? Następnie zadaję pytania:
- ▶ Wie heisst die Hauptstadt von .....?
  - ▶ Die Hauptstadt von Thüringen ist Erfurt.
  - ▶ Die Hauptstadt von Baden – Württemberg ist Bremen.

- ▶ Die Hauptstadt von Mecklemburg – Vorpommern ist Magdeburg.
  - ▶ Die Hauptstadt von Brandenburg ist Potsdam.
7. Praca domowa: Uczniowie otrzymują kserokopię ćwiczenia. Ich zadaniem jest znalezienie w kwadracie landów i stolic.

Hier sind manche Bundesländer und manche Städte versteckt. Finde sie! (15 – senkrecht und waagrecht).  
Tutaj ukryte są niektóre landy i niektóre miasta. Znajdź je! (15 – pionowo i poziomo).

T	B	E	R	L	I	N	G	K	B	R	E	M	E	N
H	F	H	M	N	I	K	R	B	U	K	S	A	W	G
Ü	N	I	E	D	E	R	S	A	C	H	S	E	N	G
R	D	F	A	Ü	R	G	W	D	Q	A	E	T	B	B
I	M	A	S	S	F	M	Z	E	X	M	F	J	U	I
N	R	A	D	S	E	A	F	N	T	B	U	O	P	L
G	W	Q	O	E	P	G	E	W	J	U	V	Y	I	S
E	K	I	E	L	A	D	F	Ü	T	R	Ü	T	Y	A
N	E	L	J	D	U	E	G	R	F	G	D	H	U	A
C	V	B	M	O	H	B	Y	T	A	Q	Y	P	L	R
Z	F	H	U	R	I	U	Y	T	H	K	O	L	P	L
R	P	E	R	F	U	R	T	E	W	E	T	F	K	A
G	U	S	K	O	E	G	J	M	Ü	N	C	H	E	N
W	E	S	Ü	C	Ö	V	N	B	M	Y	H	C	X	D
Ä	Z	E	L	U	G	W	I	E	S	B	A	D	E	N
R	F	N	P	I	V	M	P	R	O	W	S	S	J	K
P	O	T	S	D	A	M	B	G	H	U	R	G	A	D

## Lekcja 2 – Berlin – die deutsche Hauptstadt

1. Pytam uczniów:
  - ▶ Wie heisst die größte Stadt Deutschlands?
  - ▶ Welche Stadt ist die Hauptstadt Deutschlands?
2. Zaczynam zajęcia od objaśnienia najważniejszych zwrotów i wyrażzeń, które pojawiają się w nagraniu. Sposób objaśnienia może być różny. Przykładowe słownictwo, które ewentualnie należałoby wyjaśnić:
  - der Bär, die Bären
  - die Sehenswürdigkeit, die Sehenswürdigkeiten
  - der Flohmarkt, die Flohmärkte
  - die Mauer, die Mauern
  - entfernt
  - weltberühmt
  - der Staat, die Staaten
3. Uczniowie otrzymują tekst z lukami, który wypełniają w czasie drugiego słuchania. Po wysłuchaniu nagrania, wspólnie sprawdzamy uzupełniony tekst. Wyrazy zaznaczone tłustym drukiem są w wersji dla uczniów elementami brakującymi. Po sprawdzeniu z klasą tekstu

jeszcze raz przedstawiam go za pomocą rzutnika pisma.

Tekst do dwukrotnego wysłuchania:

Berlin gehört bestimmt zu den wunderschönen Städten der Welt. In Berlin gibt es viele **Sehenswürdigkeiten**, z.B. das Pergamon-Museum, das **Deutsche Theater**, das Rote Rathaus, den Fernsehturm und andere, aber das Symbol der Stadt ist das **Brandenburger Tor**. In Berlin finden wir auch viele **Flohmärkte** und Boutiques. Jeder findet in dieser Stadt etwas für sich. Im **Stadtwappen** hat Berlin einen Bären. Berlin liegt an den Flüssen **Spree** und Havel. Die deutsche **Hauptstadt** ist etwa 100 km von der deutsch – polnischen Grenze **entfernt**. Berlin hat lange und reiche **Geschichte**. Die Stadt war Hauptstadt Preussens bis 1871. Im Jahre 1961 entstand hier im Zentrum eine **Mauer** als Grenze zwischen der **Bundesrepublik** Deutschland und der Deutschen **Demokratischen Republik**. Berlin war die Hauptstadt der DDR. Im Jahre 1990, seit der Wiedervereinigung wurde Berlin Hauptstadt beider **Staaten**. Berlin hat teure und weltbekannte **Kaufhäuser** am Kurfürstendamm. Das bekannteste **Kaufhaus** heisst "KDW". Jedes

Jahr findet in der deutschen Stadt auch das **wel-tberühmte** Techno – Fest "LOVE PARADE".

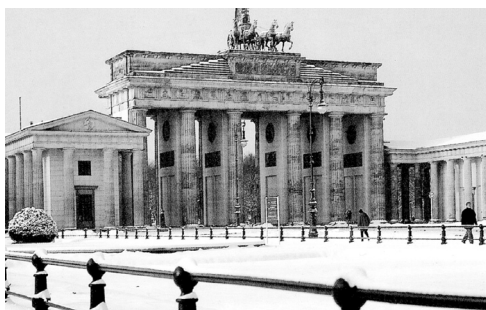
4. Zwracam się do uczniów:

- ▶ Das Pergamon-Museum befindet sich in Berlin. Ist das richtig oder falsch?
- ▶ Berlin liegt am Rhein.
- ▶ Die Berliner Mauer entstand im Jahre 1961
- ▶ Das Symbol der Stadt ist der Bär.
- ▶ In Berlin wohnen 6 Millionen Menschen.
- ▶ Berlin war die Hauptstadt Preussens.

▶ Berlin ist 300 km von der deutsch-polnischen Grenze entfernt.

5. Przedstawiam uczniom fotografie najważniejszych budowli i zabytków Berlina z krótką informacją o każdym z nich i proszę ich o koncentrację i zapamiętanie.

6. Dzielę klasę na grupy. Uczniowie otrzymują koperty, w których znajdują się zabytki i napisy. Ich zadaniem jest dopasowanie napisów do zabytków.



DAS BRANDENBURGER TOR  
DER REICHSTAG

DIE BERLINER MAUER  
DER FERNSEHTURM

KAISER – WILHELM – GEDÄCHTNISKIRCHE  
SIEGESSÄULE

SCHLOSS CHARLOTTENBURG

7. Praca domowa: Uczniowie otrzymują kwiz dotyczący Berlina.

#### QUIZ – BERLIN

- Berlin liegt an...
  - der Spree
  - dem Rhein
  - dem Main
  - der Oder
- Berlin ist etwa..... km von der Grenze entfernt.
  - 450
  - 300
  - 200
  - 100
- Die Berliner Mauer entstand im Jahre...
  - 1960
  - 1970
  - 1971
  - 1961
- Im Stadtwappen hat Berlin einen...
  - Hund
  - Affen
  - Löwen
  - Bären
- Berlin wurde wieder deutsche Metropole im Jahre...
  - 1993
  - 1990
  - 1991
  - 1997
- Das Symbol Berlins ist...
  - das Brandenburger Tor
  - der Reichstag
  - das Deutsche Theater
  - das Pergamon-Museum
- Die weltbekannte Straße mit vielen Läden heisst...
  - Johann-Sebastian-Bach-Strasse
  - Goetheallee
  - Kurfürstendamm
  - Schillerstrasse



### LEKCJA 3 i 4 – Projekt: *Berühmte Deutsche – gestern und heute*

Prezentacja metody projektu dotyczącego wybitnych jednostek w Niemczech – blok dwugodzinny.

#### Etapy projektu:

- Określenie tematu projektu – *Berühmte Deutsche – gestern und heute*.
- Przygotowanie instrukcji pracy metodą projektu.
- Źródła, z których mogą korzystać uczniowie.
- Termin i sposób prezentacji.

- Zawarcie kontraktu z nauczycielem.
- Praca nad projektem.
- Prezentacja projektu.
- Ocena projektu.

#### Przygotowanie instrukcji pracy

##### 1. Cele projektu:

- ▶ rozbudzanie zainteresowania wybitnymi reprezentantami z różnych dziedzin,
- ▶ kształtowanie umiejętności zdobywania wiedzy,
- ▶ kształtowanie umiejętności segregowania wiedzy, informacji,
- ▶ kształtowanie umiejętności dokonywania wyboru najważniejszych informacji,
- ▶ kształtowanie umiejętności organizowania pracy indywidualnej i zespołowej,
- ▶ kształtowanie umiejętności samooceny i oceny pracy innych,
- ▶ kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wykonane zadanie.

- Wyodrębniłam sześć dziedzin. Do każdej dziedziny uczniowie otrzymują słowa kluczowe, na których muszą się skupić w czasie swoich poszukiwań.

##### GRUPA 1

**LITERATUR** SCHRIFTSTELLER-DICHTER-WERKE

##### GRUPA 2

**MUSIK** KOMPONISTEN-MODERNE MUSIK-WERKE

##### GRUPA 3

**SPORT** SPORTARTEN-SPORTLER-ERGEBNISSE

##### GRUPA 4

**POLITIK** PARTEIEN-POLITIKER-ANSCHAU-UNGEN

##### GRUPA 5

**WISSENSCHAFT** WISSENSCHAFTLER-PHYSIK-MEDIZIN-PHILOSOPHIE-ENTDECKUNGEN

##### GRUPA 6

**FILM** SCHAUSPIELER-FILME-PREISE

Uczniowie dobierają się w grupy, po czym przedstawiciel grupy losuje dziedzinę, nad którą będzie pracować jego grupa. Każda grupa liczy około 5 osób. Zadaniem uczniów jest przygotowanie 4-5 sylwetek wybitnych osób z Niemiec. Temat projektu sugeruje, że w prezentacji powinny znaleźć się osobistości z przeszłości i teraźniejszości. Uczniowie

mogą pewne fragmenty swoich projektów przedstawić w języku polskim, ale główne informacje przedstawiają w języku niemieckim. Każda grupa przygotowuje słowa kluczowe w języku niemieckim i ich kserokopie dla pozostałych uczniów w klasie, np.: *Oliver Kahn Fußballspieler Fußballweltmeister*.

Uczniowie wklejają te słowa do zeszytów.

3. Źródła, z których mogą korzystać uczniowie są dowolne. Każda grupa musi jednak dołączyć do prezentacji spis materiałów, z których korzystała. Wraz ze spisem oddają mi karteczki z rozkładem pracy w grupie, co pozwoli mi później na indywidualną ocenę pracy i zaangażowania poszczególnych osób.

Rozkład pracy w grupie	
Imię i nazwisko	
Co zrobiłem/am indywidualnie? Wymień!	
Co zrobiłem/am w grupie, z kim? Wymień!	

4. Termin i sposób prezentacji – ustalamy termin, forma prezentacji jest dowolna.
5. Zawarcie kontraktu z nauczycielem.
6. Praca nad projektem – maksymalnie 4 tygodnie.
7. Prezentacja projektu – ma dowolną formę (wykład, wystawa, plakat). Uczniowie wybierają lidera grupy, który przedstawia projekt. Mają też możliwość zaangażowania w przedstawienie projektu całej grupy. Przed prezentacją otrzymują ode mnie druk oceny prezentacji grup. Przy ocenie prezentacji bierzemy pod uwagę takie kryteria, jak: pomysł na prezentację, wykonanie, sposób prezentacji, dobór informacji, poprawność językową. Za każde kryterium grupa może przyznać punkty w skali od 1 do 10. Każda grupa może więc zdobyć maksymalnie 250 punktów. Poszczególne grupy nie oceniają swoich prac.

	Gupy					
	1	2	3	4	5	6
Poprawność językowa						
Pomysł na prezentację						

Wykonanie prezentacji						
Sposób prezentacji						
Dobór informacji						
<b>RAZEM</b>						

Przykładowa punktacja: 250 – 225 – celujący, 224 – 199 – bardzo dobry, 198 – 173 – dobry, 172 – 147 – dostateczny, 146 – 121 – dopuszczający.

Na zaprezentowanie swojej pracy każda grupa ma 10-15 minut. W czasie prezentacji pozostałe grupy są zobligowane do robienia notatek i uważnego obserwowania formy prezentacji. W mojej ocenie uwzględniam karty rozkładu pracy, które uczniowie dołączyli do prezentacji.

## Lekcja 5 – Die berühmten Deutschen

Przebieg zajęć i zawartość merytoryczna lekcji jest uzależniona od tego, co zaprezentują uczniowie w czasie swoich prezentacji. Przygotowanie tej lekcji jest dla mnie pracochłonne, podaję bowiem przykłady ćwiczeń, opracowanych na podstawie prezentacji uczniów. Lekcja jest również utrwaleniem wiadomości przedstawionych przez uczniów.

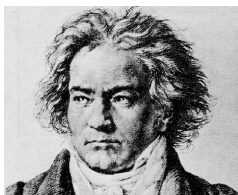
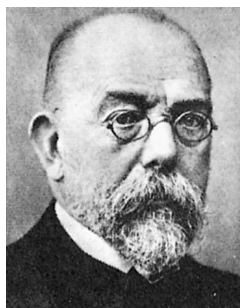
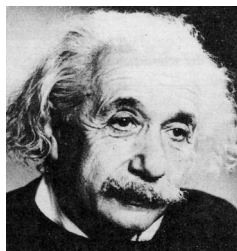
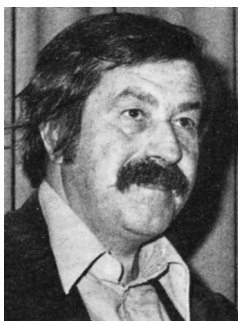
1. Proszę uczniów, by usiedli w grupach, w których pracowali nad projektem.
2. Zwracam się do nich z pytaniami: *Wer war Albert Einstein? Wer war Thomas Mann? Wer komponierte die 9. Symfonie?*
3. Jako podsumowanie poprzednich zajęć uczniowie otrzymują tabelę do uzupełnienia. Sprawdzają, ile informacji zapamiętali w trakcie prezentacji. Mogą korzystać ze swoich notatek.

*Ergänze! Uzupełnij!*

	NAMEN	WERKE, FILME, ERGEBNISSE	SONSTIGE INFORMATIONEN
LITERATUR			
MUSIK			
SPORT			
POLITIK			
WISSENSCHAFT			
FILM, KINO			

- Wspólnie sprawdzamy uzupełnienie tabeli.
4. Każda grupa otrzymuje kopertę, w której są zamieszczone krótkie informacje o danej

Przykładowe ćwiczenie:



Schöpfer der Relativitätstheorie taub spielte mit Gary Cooper "Die Blechtrommel" "Der blaue Engel"  
 Bakteriologe Nobelpreis 1905 Arzt und Forscher "Buddenbrooks" arbeitete als Journalist in Norwegen  
 geboren in Danzig Sängerin Friedensnobelpreis 1971 Sinfonien Nobelpreis 1901 gehörte zur Gruppe 47  
 entdeckte Strahlen geboren in Berlin Physiker Schriftsteller Nobelpreis 1921 Oper "Fidelio" Bundes-  
 kanzler Vorsitzender der SPD 1933 verließ Deutschland "Hundejahre" X-Strahlen 5 Klavierkonzerte  
 lebte in der Schweiz Schauspielerin Politiker Bürger – Kunst, Leben – Geist studierte bei Haydn

5. Następne ćwiczenie jest podobne do poprzedniego. Uczniowie siedzą w grupach. Każda grupa ma przed sobą tabliczki z nazwiskami wybitnych postaci. Czytam kilka zdań – krótką informację na temat danej osobistości. Zadaniem uczniów jest rozpoznanie tej osobistości i jak najszybsze podniesienie tabliczki. Ćwiczenie to można potraktować jako zawody i przyznawać grupom punkty, np. jeden za dobrą odpowiedź. Zwycięża grupa, która zdobyła najwięcej punktów.

▼ **GRA 1** – Pierwsza zabawa, to tzw. *Memory – Spiel*. Dzielę klasę na grupy. Każda grupa otrzymuje zestaw 24 kart. Przed rozpoczęciem zabawy uczniowie przyglądają się kartom i odszukują pary, np. *Thomas Mann* i *Buddenbrooks*. Następnie odwracają karty i mieszają je, by potem odkryć dwie karty i pokazać wszystkim. Jeśli dany uczeń znajdzie parę, kładzie ją obok siebie. Jeżeli dwie odkryte karty nie pasują do siebie, odkładają je na to samo miejsce, a pozostali starają się je zapamiętać, by podnieść kartę, gdy będzie ona pasowała do tej, którą właśnie odkryli.



## Lekcja 6 – Festigung

Potraktowałam tę lekcję jako zabawę, podczas której można jeszcze utrwalić poznane wiadomości.

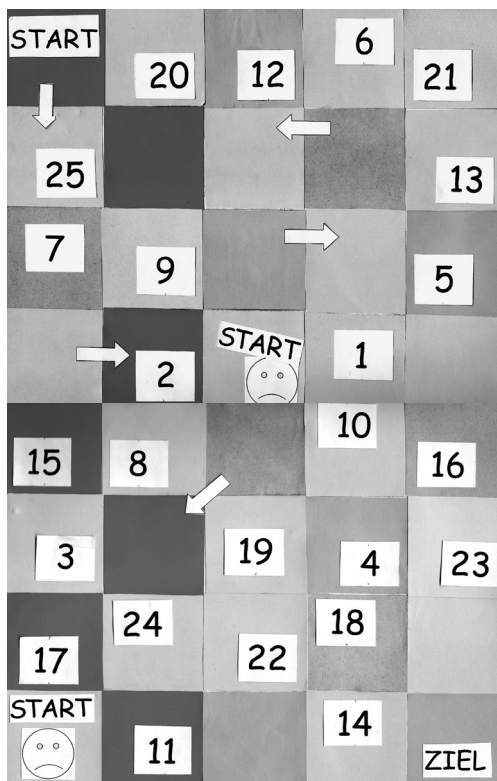
GÜNTER GRASS  
 BAYERN  
 MARLENE DIETRICH  
 THOMAS MANN  
 WILLY BRANDT

DIE BLECHTROMMEL  
 MÜNCHEN  
 DER BLAUE ENGEL  
 BUDDENBROOKS  
 VORSITZENDER DER SPD

WILHELM RÖNTGEN	X – STRAHLEN
ALBERT EINSTEIN	RELATIVITÄTSTHEORIE
LUDWIG VAN BEETHOVEN	9. SINFONIE
SCHLESWIG – HOLSTEIN	KIEL
DAS BRANDENBURGER TOR	BERLIN
NIEDERSACHSEN	HANNOVER
BRANDENBURG	POTSDAM

▼ **GRA 2** – Następną zabawą jest przygotowana przeze mnie gra planszowa. Do gry będzie potrzebna kostka i kilka pionków dla uczniów. Wszyscy uczniowie zaczynają na polu START. Warunkiem ruszenia z tego pola jest wyrzucenie szóstki. Liczby na polach oznaczają numery pytań lub zagadek. Jeżeli uczeń zatrzyma się na polu oznaczonym liczbą, czytam pytanie lub zagadkę. Jeżeli uczeń udzieli właściwej odpowiedzi, może pozostać na tym polu, a jeżeli udzieli błędnej odpowiedzi, wraca na poprzednie miejsce. Uczeń, który zatrzyma się na polu oznaczonym strzałką, postępuje zgodnie z kierunkiem strzałki. Wygrywa ten, kto najszybciej dotrze do celu. Pytania do gry stanowią podsumowanie dotychczasowych zajęć.

Przykładowa plansza:



Zagadki i pytania do gry planszowej

1. Wie heisst die Hauptstadt von Bayern?
2. Er ist Schöpfer der Relativitätstheorie.
3. Die bekannteste Schauspielerin Deutschlands
4. Sie spielte mit Gary Cooper
5. Was ist das?



6. Was ist das?

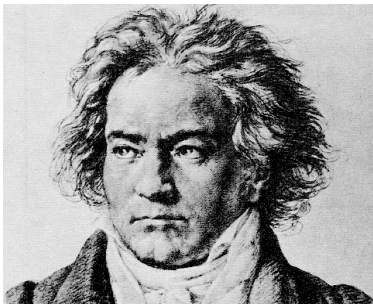


7. Wer ist auf dem Foto?



8. Er entdeckte die X – Strahlen.
9. Dieser Mann komponierte 9 Sinfonien.
10. Die Hauptstadt ist Kiel. Wie heisst das Bundesland?

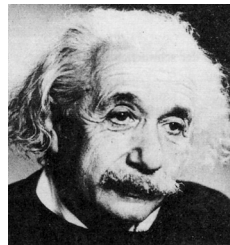
11. Sein bekanntestes Buch ist DIE BLECHTROMMEL.
12. Dieser Schriftsteller wurde in Danzig geboren.
13. Wer ist auf dem Foto?



14. Der blaue Engel – wer ist das?
15. Das bekannteste Buch von Thomas Mann
16. Das Symbol von Berlin.
17. Was hat Berlin im Stadtwappen?
18. An welchem Fluss liegt Berlin?
19. Die bekannte Straße in Berlin mit vielen Läden.
20. Was ist das?



21. Wer ist auf dem Foto?



22. Wer bekam 1905 den Nobelpreis?
23. Am Ende seines Lebens war er taub.
24. Dieser Mann war Arzt und Forscher.
25. Wer ist auf dem Foto?



### Bibliografia:

dtv – *Lexikon* (1966), Wiesbaden: Deutscher Taschenbuch Verlag.  
*Duden Lexikon A-Z* (1995), Mannheim: Dudenverlag.  
*Das grosse Duden – Schüler – Lexikon* (1979), Mannheim: Bibliographisches Institut.

(sierpień 2005)

Krystyna Klemens<sup>1)</sup>  
 Pszczyna

## Экскурсия в Третьяковскую Галерею

Moskwa i jej zabytki to zawsze aktualny i ciekawy temat lekcji języka rosyjskiego na każdym poziomie zaawansowania. Chciałabym zaproponować wycieczkę „na niby” do Galerii Trietiakowskiwej w stolicy Rosji. Lekcję przeprowadziłam w klasie II liceum ogólnokształcącego. Dla uczniów tej klasy był to język obowiązkowy, nauczany od podstaw według podręcznika H. Dąbrowskiej i M. Zyberta *Новые встречи 1*<sup>2)</sup>.

Po przerobieniu rozdziału 18 *В Москве*, z uwzględnieniem fotografii zabytków tego miasta zamieszczonych w podręczniku oraz zaprezentowaniu dodatkowych widokówek, zaproponowałam uczniom wycieczkę „na niby” do Galerii Trietiakowskiwej. Obejrzeliby oni zdjęcia galerii w podręczniku i na widokówce. Następnie przydzieliłam im odpowiednie do ich chęci i umiejętności językowych zadania. Jednemu ze

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

<sup>2)</sup> H. Dąbrowska, M. Zybert (2002), *Новые встречи 1*, Warszawa: WSiP SA.



zdolniejszych uczniów zaproponowałam objęcie roli przewodnika po galerii. Poleciłam mu przeczytanie tekstu z podręcznika do samodzielnego czytania *Прочитай про себя – Экскурсия в Третьяковску* i ewentualnie skorzystanie z informacji zamieszczonych w Internecie na stronie [www.moskva.ru](http://www.moskva.ru) (podanej w podręczniku na początku rozdziału o Moskwie). Kilku uczniów prosiłam o zawieszenie na ścianach pracowni, ciekawszych reprodukcji obrazów znajdujących się w prawdziwej galerii. Miały one być podpisane i uczeń pełniący rolę przewodnika miał powiedzieć kilka słów o obrazie i malarzu.

Innemu uczniowi poleciłam wcielić się w postać kasjera sprzedającego bilety wstępu. Jego zadaniem było przygotowanie tych biletów, oczywiście według oryginału, a także przygotowanie odpowiedniego stroju dla „kasjera” (uniform i czapka z napisem).

Jeszcze inny uczeń był zobowiązany do wykonania olbrzymiego napisu ТРЕТЬЯКОВСКАЯ ГАЛЕРЕЯ i zawieszenia go nad drzwiami pracowni. Kilku uczniów miało pełnić rolę osób pilnujących, by „zwiedzający” nie dotykali „eksponatów”. Musieli nauczyć się zwrotów używanych w takich sytuacjach, np. *Не разговаривать, Не трогать*.

Pozostali uczniowie zostali zwiedzającymi. Sami kupowali bilety wstępu i byli zobowiązani do przygotowania pytań do „przewodnika”. Po przydzieleniu zadań poleciłam uczniom przemyśleć proponowaną lekcję i przygotować się do jej przedstawienia.

Bez zbędnych prób i konsultacji lekcja udała się niespodziewanie dobrze. Wszyscy młodzi ludzie doskonale odegrali swoje role. Młodzież bawiła się doskonale i dosyć spontanicznie. Bardzo spodobała im się wycieczka. Myślę, że jeśli kiedyś będą w Moskwie, z pewnością zajrzą do Galerii.

(marzec 2006)

---

Anna Włodarczyk–Dudzić<sup>1)</sup>  
Katowice

## Dydaktyka i wychowanie na lekcjach języka angielskiego – o przemocy we współczesnym świecie inaczej

Czy współczesna dydaktyka nauczania języków obcych, dążąc do udoskonalania metod pracy nauczyciela, nie zaniedbuje procesu wychowywania młodego pokolenia? Wydaje się, że nie, choć trudno znaleźć w podręcznikach do nauki języka obcego tematy, skłaniające do zastanowienia nad wyborami moralnymi, odnoszącymi się do indywidualnych reakcji każdego człowieka. Z reguły posługujemy się materiałami niewymagającymi reakcji wychowawczych i koncentrujemy się nad sprawnościami językowymi, które kształcimy.

Pracując drugi rok w międzynarodowym, internetowym projekcie *EIRENE* (po grecku *pokój*), doświadczam niemałej satysfakcji, obserwując zaangażowanie i zapał młodzieży w realizacji kolejnych zadań, dotyczących tematyki przemocy we współczesnym świecie. Zadania te nadają się do pracy z uczniem zdolnym, zainteresowanym

dotatkową pracą. Mogą także służyć doskonale niu sprawności pisania, niezbędnej na maturze. Formy pracy z tym i podobnym materiałem zależą od nauczyciela, który inspiruje, ale także wymaga i kontroluje.

Pierwszym zadaniem jest analiza noweli Raya Bradbury *The highest branch on the tree*, która polega na wykonaniu dwóch zadań. Uczniowie zaczynają od odpowiedzi na pytania, zmuszające ich do zaprezentowania swojego zdania. Pytania brzmią:

- ▶ *Why is Harry bullied at his new school?*
- ▶ *How do the bullies feel after the third episode?*
- ▶ *What is your impression of Harry as a grown-up?*
- ▶ *How do you interpret the ending?*
- ▶ *How do you interpret the title?*
- ▶ *Is Harry a typical victim of bullying, in your opinion?*

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Katowicach.

- ▶ *What examples of bullying have you witnessed or experienced yourself and what impression did they make on you?*
- ▶ *What can be done to prevent bullying?*

Drugie zadanie – *creative writing* – stwarza okazję do rozwoju wyobraźni i twórczego myślenia. Uczniowie mają do wyboru kilka zadań. Mogą dokończyć scenę, dotyczącą dorosłego życia głównego bohatera (*Develop a scene and a dialogue*), napisać fragment jego pamiętnika, wcielając się w jego sposób myślenia (*Harry's diary*), ułożyć wiersz nawiązujący do tematyki utworu (*Write a poem*), bądź napisać wypracowanie odnoszące się do dzieła literackiego, w którym zasadniczą rolę odgrywa motyw drzewa (*The tree in art and literature*).

Kolejnym wyzwaniem może być film M. Moore'a *Bowling for Columbine*, opowiadający o tragedii w jednej ze szkół amerykańskich i poruszający temat dostępności do broni palnej. Film obejrany w wersji oryginalnej zaciekawia, prowokuje do dyskusji, ostrzega i w prosty sposób wskazuje zagrożenia, jakie niesie liberalne podejście do posiadania broni. Po obejrzeniu filmu, uczniowie wybierają jeden ze wskazanych tematów i piszą wypracowanie na jego temat. Przykładowe tematy są następujące:

- ▶ *Name a scene from the film which you find particularly striking, funny or moving and explain why you like it.*
- ▶ *Were there any scenes which you found unpleasant, provoking or in bad taste? Explain why.*
- ▶ *Name some of arguments for owning a gun mentioned in the film.*
- ▶ *What does the film say about the possible reasons for a tragedy like the one at Columbine High school?*
- ▶ *According to M. Moore, why does America have so many gun murders compared to countries like Germany or Great Britain? Comment on the views stated in the film.*
- ▶ *Has anything at all similar to the Columbine killings happened in your country?*
- ▶ *What is the situation in your country concerning gun murders, possession of firearms and gun control?*

Zadanie czwarte polega na przeprowadzeniu wśród rówieśników ankiety w języku angielskim (*bullying at school*). Pytania dotyczą przejawów agresji w najbliższym otoczeniu

oraz sposobów indywidualnej reakcji na trudne sytuacje. Ankieta jest analizowana za pośrednictwem Internetu, dzięki czemu każdy uczeń ma możliwość wglądu w wyniki i porównania sytuacji w swoim i innych krajach.

Zadanie piąte – *rap against violence* – zaspokaja oczekiwania wszystkich miłośników muzyki rap. Można je realizować na dwa sposoby. Każdy uczeń pisze dwie linijki tekstu poruszającego temat przemocy i przekazuje następnym uczniom, którzy dopisują kolejne wersy. Można także zaproponować uczniom napisanie całego tekstu. Etapem finalnym jest prezentacja tekstów wykonywanych do dowolnie dobranej muzyki.

Kolejne zadanie dotyczy filmu M. Hafstroma *Evil*, który opowiada historię nastoletniego chłopca dręczonego przez gang agresywnych uczniów. Film dostarcza wielu emocji i skłania do refleksji nad problemami nastolatków, a dyskusję mogą ułatwić następujące pytania:

- ▶ *The main character, Erik, is the only student who succeeds in his rebellion against conditions at Stjärnsberg. After the incident in the school dining room when Erik is beaten up by Silverhielm, Pierre asks Erik in an uneasy and slightly frightened voice, "Who are you, Erik?" Try to answer this question.*
- ▶ *What do you think Pierre appreciates about Erik and vice versa?*
- ▶ *What reasons could the stepfather have for beating Erik?*
- ▶ *What do you think about the mother's way of dealing with the problem? What could she have done differently?*
- ▶ *How does Erik turn the "Saturday-Sunday" punishment into something positive?*
- ▶ *How do the teachers react to what is going on at the school? What do you think of the way they handle the situation? What motives could they have?*
- ▶ *Is there a winner in this story? Give reasons for your answer.*
- ▶ *Compare the prologue and the epilogue. In what way has Erik changed?*
- ▶ *Life at the school is very much based on oppression of the younger and weaker students and respect for the older and stronger ones, which creates an atmosphere of constant fear and repression. In what way could this affect the results in school? What are your ideas of "a good teacher" and "a good school"?*

- ▶ What method does Pierre recommend in order to end the use of violence at the school? Can you think of examples where this method has worked?
- ▶ Erik is in conflict with himself about the use of physical strength, in other words: violence, to solve problems. At the same time the film deals with our attraction to violence and action. Does the film give any answers to the question of how to deal with violence?
- ▶ Are there situations in which violence is justified?  
Dyskusja o filmie może być źródłem zadań dodatkowych, stymulujących do samodzielnego wysiłku. **Zadania typu:**
- ▶ The media are getting some hints about what's going on at Stjåmsberg. Write a newspaper article either for the yellow press or for a more serious paper.
- ▶ The news event is broadcast on TV. What does the newscaster say? Produce a combination of reading and film or video tape. Make an open-line radio show or a reportage.
- ▶ Imagine a scene at Stjåmsberg in which a teacher intervenes. Act the scene.
- ▶ Erik's mother can't handle the situation at home anymore. Write a dialogue between Erik's mother and his stepfather. Where in the film would you place your dialogue? Act the scene.
- ▶ In the forest Erik frightens Silverhielm and takes revenge but doesn't kill him. What's going on in Silverhielm's mind during and after the incident? Write an inner monologue.
- ▶ Think about Erik's future. What will become of him after graduation? What will his life be like? Will violence continue to play a role throughout his life? Imagine and write Erik's curriculum vitae.
- ▶ Erik, his room mate Pierre and Silverhielm meet 20 years later. Write a short story.
- ▶ There will be another film about Eric as an adult. Write the plot of this film.
- ▶ Erik, his room mate Pierre and Silverhielm meet 20 years later. Write a short story.

Kolejnym zadaniem jest poznanie przez uczniów biografii laureatów pokojowej nagrody Nobla (*Shirin Ebady, Nelson Mandela, Rigobert Menchú, Rigoberta Menchú, Mother Teresa, Martin Luther King, Dag Hammarskjöld, Bertha von Suttner*), a zasadniczym celem jest przygotowanie prezentacji wskazanego laureata w dowolnej formie. I znowu pojawia się okazja do własnej twórczości, której efektem są np. prezentacje, wywiady, gazetki itp.

Ostatnie zadanie dotyczy problemu przemocy wśród subkultur młodzieżowych – *Extreme youth cultures*, funkcjonujących we współczesnym świecie. Uczniowie przeprowadzają wywiady z rówieśnikami działającymi w obrębie takich subkultur, jak metalowcy, punki, hip-hopowcy, rastafarianie czy raperzy. Układają pytania, robią zdjęcia i przygotowują prezentację w formie szkolnej wystawy.

Sądzę, że skorzystanie z zaproponowanych zadań może wzbogacić pracę każdego poszukującego nowych wyzwań nauczyciela. Możliwość realizowania nietuzinkowych zadań przyciąga uczniów, a poruszana tematyka z całą pewnością oddziałuje wychowawczo na młodzież.

(lipiec 2005)

Halina Sz wajgier<sup>1)</sup>  
Lublin

## Lektura i dyskusja – ważny element w nauce języka obcego

Każda lekcja powinna być w jakiś sposób atrakcyjna. To atrakcyjność sprawia, że uczniowie są skupieni i zciekawieni. Jest ona też gwarantem porządku na lekcji i spełnienia celu. Pomóc może tutaj odpowiedni tekst, który zmusi uczniów do dyskusji i refleksji.

Poniższy tekst<sup>2)</sup> na pewno zmusi uczniów do wypowiedzenia własnego zdania. Jest on smutny w swojej wymowie, ale zmuszający do refleksji, uwrażliwiający i pasujący do dzisiejszych czasów. Tekst zadaję moim uczniom (starsza klasa zaawansowana językowo) do domu jako

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

<sup>2)</sup> Fragment tekstu z książki M. Paul, *Der Überfall und die wunderbare Rettung*, Mission Werner Heukelbach. Książka jest powszechnie dostępna. Z tej książki pochodzą też ilustracje s. 3, 5, 7.

lekturę. Proszę ich o przeczytanie opowiadania ze słownikiem w rękę i wypisanie nowych słówek do zeszytu. Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem jest bardzo ważne w nauce języka obcego. Jest to bowiem sprawność, którą można trenować samodzielnie w domu. Przy skróconym liceum i przy małej liczbie godzin w szkole ważne jest, by uczeń pracował samodzielnie.

### **Es passierte an der Bushaltestelle**

#### „Möhrendorfer Straße!“

*quäkt es durch den Lautsprecher, Haltestelle! Der Linienbus setzt Blinker und hält mit einem Ruck. „Pffftsch“ öffnet sich die Seitentür. Da kommt Bewegung in die Kolonne. Jeder zwingt sich aus Leibeskräften nach vorn. Die einen wollen raus aus dem Bus, die anderen rein in den Bus. Man spürt regelrecht den Atem des anderen im Genick.... Wer einen Platz bekommt, hat Glück. Dorit, Anika und Sven haben wie immer mit einem regelrechten Freudengeheul ihre Sitzplätze erkämpft. Ohne Balgerei geht es nie ab. Leider!*

#### „Wen kümmert es?“

*Eine alte Dame hat Mühe einzusteigen. Etwas zittrig legt sie ihre Hand um die Griffstange im Bus. Sie muss sich krampfhaft festhalten, denn überall wird geschubst und geschoben, leider hat sie keinen Sitzplatz gefunden. Die anderen sind schneller gewesen. Ängstlich steht sie mitten im Gang, zwischen breiten Schultern und Schultaschen, die sie regelrecht einkeilen. Wen kümmert es? Keinen! „Wie gut, dass ich nur zwei Stationen zu fahren habe, dann muss ich sowieso aussteigen“, denkt sie. Bis dahin wird's schon gehen“.... Plötzlich wird ihr schwindelig. Sie wankt und fällt nach vorn. Mühsam richtet sie sich wieder auf. „Verzeihung, es geht schon wieder! sagt sie.... Würden Sie mir bitte bei der nächsten Haltestelle hinaushelfen?“ fragt sie den etwas hilflos wirkenden jungen Mann. Der nickt nur – sagt aber kein Wort, als wäre es ihm peinlich, einer alten Dame aus dem Bus zu helfen. Dorit, Anika und Sven haben das alles schweigend mit angesehen. Ihr lustiges Geplapper ist mit einem Mal verstummt. Hätten sie vielleicht der alten Frau ihren Sitzplatz anbieten sollen? Aber, waren doch nicht genug andere Leute im Bus, die das genauso gut gekonnt hätten? Mit einem etwas schlechten Gewissen bleiben die drei sitzen und tun so, als ginge sie das alles nicht an.*

#### „Kastanienallee!“

*„Hier muss ich aber aussteigen“, meint die alte Frau mit kaum verständlicher, zittriger Stimme, als sprä-*

*che sie mit sich selbst. Wieder öffnet sich die Seitentür – Pffftsch!. Etwas unsanft wird sie auf die Straße geschoben. „Die frische Luft hier draußen wird mir gut tun“, denkt sie etwas benommen. Dennoch spürt sie an diesem Morgen, dass ihre Kräfte versagen. Etwas bleich lehnt sie sich an die Glaswand der Bushaltestelle. Es beginnt leise zu regnen. Sie friert. Es geht ihr nicht gut. Keiner merkt es. Auf dem Werbeposter steht ganz groß: KOMM GUT ANS ZIEL“. Sie muss sich setzen. Ihre Handtasche fällt zu Boden. Keiner hebt sie auf. Niemand kümmert sich um sie.... Alle gehen vorbei. Keiner sieht, wie sie leidet. Auch Dorit, Anika und Sven sind mit ihren Gedanken woanders. Die alte Frau interessiert sie in diesem Moment nicht. Schließlich ist heute eine Klassenarbeit dran. Hoffentlich fällt sie gut aus. Alle zehn Minuten kommt ein neuer Bus. Pffftsch – Menschen steigen ein, Menschen steigen aus. Pffftsch! Jeder hängt stumm seinen Gedanken nach und ist wie es scheint mit sich selbst beschäftigt.*

#### „Am nächsten Tag“

*steht es in der Zeitung: „Alte Frau an der Bushaltestelle Kastanienallee an Kreislaufversagen gestorben!“ Dorit, Anika und Sven bekommen in diesem Moment einen Riesenschreck. „Was, die alte Frau?“ ereifert sich Sven. Anika kann ihre Tränen nicht zurückhalten und weint. „Was hätten wir denn tun können“, versucht Sven sie zu trösten. Doch Dorit gibt sich damit nicht zufrieden und erklärt bissig: „Du hättest ihr wenigstens die Tasche aufheben sollen oder im Bus deinen Sitzplatz anbieten können“. Alle drei fühlen sich auf einmal mitschuldig und eine zarte Stimme im Herzen flüstert: „Vielleicht hätte der alten Frau noch geholfen werden können, wenn ihr euch ein wenig um sie gekümmert hättet. Ihr hättet wenigstens Hilfe holen können.“*

Na pracę z tym tekstem przeznaczam dwie godziny lekcyjne. Na pierwszej lekcji pytam moich uczniów o ich wrażenia po przeczytaniu tekstu. Następnie zadaję ogólne pytania sprawdzające zrozumienie tekstu i umożliwiające dłuższe wypowiedzi w języku obcym:

- ▶ Wie benehmen sich die Leute im Bus?
- ▶ Welche Probleme hat die alte Frau?
- ▶ Welche Gedanken machen sich Dorit, Anika und Sven?
- ▶ Was passiert, nachdem die alte Frau ausgestiegen ist?
- ▶ Warum machen sich die jungen Leute Vorwürfe am nächsten Tag?
- ▶ Was hätten sie machen können?

W dalszej części lekcji uczniowie opisują obrazki do tekstu. Stosują tutaj zwroty, np. *Im Vordergrund, im Hintergrund sehe ich...* Opis następuje według zasady: *kto, gdzie, co się dzieje?* Po tym opisie zadają kilka pytań do każdego obrazka. Myślę, że każdy nauczyciel ma w swoich zbiorach mnóstwo różnych obrazków i do każdego tekstu mógłby znaleźć odpowiednie. Ilustracje pasujące do konkretnego tekstu można znaleźć także na następujących stronach internetowych: <http://images.google.de>; <http://www.bildindex.de>; <http://www.ifa.de/a/a1/da1index.htm>.



Obrazek 1:

- ▶ Was siehst du auf diesem Bild?
- ▶ In welcher Stimmung sind diese Schüler?
- ▶ Warum kämpfen sie um ihre Sitzplätze?
- ▶ Benutzt du öffentliche Verkehrsmittel?
- ▶ Wie benehmen sich die Leute in den Bussen?



Obrazek 2:

- ▶ Was siehst du auf diesem Bild?

- ▶ Warum hat die alte Frau Angst in den Augen?
- ▶ Wie benehmen sich andere Leute?
- ▶ Wie meinst du, ist die Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln gefährlich?



Obrazek 3:

- ▶ Was siehst du auf diesem Bild?
- ▶ Warum haben die Kinder Angst und Tränen in den Augen?
- ▶ Wie meinst du, fühlen sie sich mitschuldig?

Ostatnia część lekcji to praca w grupach. Uczniowie aranżują scenki: *Im Bus und an der Bushaltestelle*. Wymowa ich jest jednak inna niż w tekście, a mianowicie prezentują przykładowe zachowania. Praca domowa to przygotowanie się do dyskusji na temat podanych zagadnień.

Kolejną lekcję zaczynamy od przypomnienia słownictwa niezbędnego do prowadzenia dyskusji:

*Ich bin fest überzeugt, dass...*  
*Ich bin dagegen, dafür.*  
*Ich bin anderer Meinung.*  
*Ich stimme mit dir (nicht) überein.*  
*Ich bin mit dir nicht einverstanden.*  
*Das halte ich für völlig richtig.*  
*Ich glaube, denke, meine auch so.*  
*Das sehe ich auch so.*  
*Das ist meiner Meinung nach falsch.*  
*Ich kann dir in dieser Frage nicht zustimmen, weil.....*

Pytania, pojawiające się w dyskusji to:

1. Dlaczego młodzi ludzie tak źle postąpili?
2. Czy możemy w jakiś sposób usprawiedliwić ich postępowanie? (ćwiczenie: oskarżyciele – obrońcy).
3. Jak wy zachowalibyście się w podobnej sytuacji?
4. Dlaczego ludzie często udają, że nie widzą problemu?
5. Co powinniśmy zrobić, gdy nagle dostrzegamy, że inny uczeń w naszej klasie ma problemy?

6. Opowiedzcie o sytuacjach, w których ludzie pokazują wielkie serce!

Uczniowie mówią o zwykłych sytuacjach życiowych dnia codziennego, ale przecież z takich „drobnych rzeczy” składa się nasze życie, np. pomoc koledze, sąsiadom, staruszce na przejściu.... Wskazują też na szeroko zakrojone akcje pokazujące ludzkie serca, np. Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, zbiórki pieniędzy czy akcje charytatywne.

Praca domowa to rozprawka na temat: „Nie wszyscy ludzie są obojętni. Wielu pokazuje swoje dobre serce”.

Główny cel tych dwóch lekcji, jak wspomniałam na początku, to uwrażliwianie uczniów na ludzkie problemy, zwrócenie uwagi na potrzeby dnia codziennego, pomoc drugiemu człowiekowi żyjącemu tuż obok nas, uczenie odpowiedzialno-

ści za własne czyny i w stosunku do innych. Był to cel wychowawczy i najważniejsze przesłanie tych lekcji. Inne cele były podporządkowane maturze, zwłaszcza na poziomie rozszerzonym:

- ▶ *Cele kierunkowe*: wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej, a jednocześnie gramatycznej poprawności (uczniowie dużo mówią, a jednocześnie dzięki przygotowaniu się do dyskusji w domu dbają o poprawność gramatyczną).
- ▶ *Cele instrumentalne*: kształcenie sprawności czytania ze zrozumieniem, mówienia, rozumienia ze słuchu (przy słuchaniu wypowiedzi innych).
- ▶ *Cele operacyjne*: umiejętność udzielania odpowiedzi na pytania, udział w dyskusji, opis obrazków, odgrywanie danej roli w scenie, wyrażanie swoich opinii na piśmie w formie rozprawki.

(lipiec 2005)

---

Elżbieta Wójcicka<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Lekcja z poezją w języku angielskim – Barter

Moja kolejna propozycja lekcji z poezją to refleksja nad wierszem *Barter* Sary Teasdale. Powodzenie poprzedniej lekcji, której tematem były obrazy w wierszu *Daffodils* Williama Wordswortha<sup>2)</sup>, zachęciło mnie do przygotowania i przeprowadzenia podczas *Otwartych Dni* w lutym 2005 r. podobnej lekcji z wierszem (bardziej spotkania z poezją) dla zainteresowanych uczniów i nauczycieli.

Temat lekcji: *Life has loveliness to sell* (Życie oferuje piękno)

Cele: zainteresowanie poezją w języku angielskim, uwrażliwienie na piękno poetyckich środków wyrazu, zainspirowanie uczniów do własnych przemyśleń na temat piękna, jakie oferuje im życie i zachęcenie do określania czy też nazywania tego piękna w języku angielskim.

Pomoce dydaktyczne: kserokopia wiersza, świece, stosowna muzyka (w tym przypadku uczennica

dokonała wyboru), cytaty o poezji pisane inną czcionką i kolorem niż prezentowany wiersz.

Techniki pracy na lekcji: praca indywidualna, praca w grupach.

Czas lekcji: ok. 60 minut.

Przebieg lekcji:

1. *Przygotowanie klasy*: ławki są ustawione w sposób kawiarniany (po dwie obok siebie), tak by uczniowie nie siedzieli zwrócenii twarzą do tablicy (na mojej lekcji były cztery stoliki każdy dla czterech osób, wszystkie zwrócone do okien, które na czas lekcji były prawie całkowicie zasłonięte roletą). Na każdym stoliku słownik, czyste kartki papieru do notatek, serweta i świeca oprócz światła elektrycznego. Na roletach naklejony temat lekcji, tekst omawianego wiersza i cytaty o poezji (np. *Reading a poem is as if looking from different perspectives at a sculpture*<sup>3)</sup>). **Między oknami** na ścianie duży arkusz białego papieru, który

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 3/2005, s. 133-135.

<sup>3)</sup> Cytat z Colcie Joan, Slater Stephen (1987), *Literature in the Language Classroom*, CUP.

spełnia rolę tablicy, przy której zajmuje miejsce nauczyciel. Muzyka w tle od początku lekcji. Uczniowie ubrani elegancko.

2. **Wprowadzenie:** Lekcja rozpoczyna się przedstawieniem celów spotkania i bezpośrednim zwróceniem uwagi na jej temat. Proszę uczniów o podanie synonimów wyrazu *loveliness*, po czym przy mojej pomocy uczniowie określają i zapisują na kartkach to, co jest dla nich w życiu piękne (4-5 zdań). Po wykonaniu tego zadania odpowiadają na moje pytania: *Co poświęciłbyś lub czyniłbyś, aby doświadczyć tego piękna, o którym napisałeś?* (przykładowe odpowiedzi moich uczniów: *everything I can, much*), *Czy łatwo jest je doświadczyć?* (przykładowe odpowiedzi: *wait long, time, need patience*).

Uczennica, która brała udział w konkursie recytatorskim, prezentuje omawiany wiersz Barter Sary Teasdale.

BARTER – Sara Teasdale<sup>4)</sup>

Life has loveliness to sell –  
All beautiful and splendid things,  
Blue waves whitened on a cliff,  
Climbing fire that sways and sings,  
And children's faces looking up  
Holding wonder like a cup.  
  
Life has loveliness to sell –  
Music like a curve of gold,  
Scent of pine trees in the rain,  
Eyes that love you, arms that hold,  
And for your spirit's still delight,  
Holy thoughts that star the night.

Spend all you have for loveliness,  
Buy it and never count the cost,  
For one white singing hour of peace  
Count many a year of strife well lost,  
And for a breath of ecstasy  
Give all you have been or could be.

3. **Praca z tekstem:** Uczniowie czytają w ciszy cały tekst. Następnie czytam tekst na głos i po każdej zwrotce sprawdzam zrozumienie przez uczniów przeczytanego fragmentu. Wyjaśnienia wyrazów podaję w języku angielskim, wspomagam je gestem, np. *fire that sways* lub rysunkiem na tablicy, np. *a curve of gold*. Po każdej zwrotce proszę o określenie tego, co

dla autora wiersza jest piękne i w jaki sposób o tym mówi. Uczniowie ponownie czytają tekst indywidualnie, by jak najwięcej zapamiętać.

4. **Faza ćwiczeniowa:** Po przeczytaniu tekstu rozdaję kserokopie wiersza z lukami do uzupełnienia (może być tekst pocięty w paski do ułożenia całości). Celem tego zadania nie jest jednak uzupełnienie wszystkich luk nowymi wyrazami, raczej zwrócenie uwagi na niedokończone porównania i treść.

BARTER – Sara Teasdale

Life has ..... to sell –  
All beautiful and ..... things,  
Blue ..... whitened on a cliff,  
Climbing fire that ..... and sings,  
And children's ..... looking up  
Holding ..... like a cup.  
  
Life has loveliness to sell –  
Music like a ..... of gold,  
Scent of ..... trees in the rain,  
Eyes that love you, arms that .....,  
And for your spirit's still delight,  
Holy thoughts that ..... the night.

Spend ..... you have for loveliness,  
Buy it and never ..... the cost,  
For one ..... singing hour of peace  
Count many a year of ..... well lost,  
And for a breath of .....,  
Give .... you have been and could be.

Uczniowie w grupach lub indywidualnie tworzą jedną zwrotkę wiersza wykorzystując notatki z początku lekcji, dotyczące tego, co dla nich jest piękne. Wiersze są odczytywane głośno, następnie przepisane na arkusz A4 z datą i podpisem autorów. Prace zostają wyeksponowane w klasie.

5. **Podsumowanie lekcji:** Proszę uczniów, aby wymienili słowa lub zwroty, które zapamiętali i porównania, które najbardziej im się podobały. Następnie zwracam ich uwagę na cytaty o poezji, by zainspirować ich do przemyśleń. Uczniowie i obserwujący nauczyciele na kartkach oceniają lekcję. Wspólna refleksja to: „Warto przeprowadzać takie lekcje. Są bardzo odkrywczycie dla uczniów i dla nauczyciela”.

(marzec 2005)

<sup>4)</sup> John Geilmann, Mary Rivers Bowman (1958), *Adventures in American Literature*, New York: Harcourt, Brace & World, Inc., s. 292.

## W stylu Horacego – wiersz Josifa Brodskiego w zadaniu maturalnym. Próba interpretacji

W poradniku dla nauczyciela, który jest częścią pomocniczą do podręcznika *Porta Latina*<sup>2)</sup>, w jego części końcowej znajdują się zadania typu maturalnego, dotyczące tematów kulturowych. Formuła jednego z nich brzmi następująco: „W przedstawionych poniżej wierszach poety antycznego i poetów dwudziestowiecznych występuje ten sam motyw – okrętu jako symbolu podróży przez morze życia. Porównaj sposoby wykorzystania tego toposu”. Są to trzy utwory: *carmen* 14 z księgi I Horacego (*O navis referent...*) oraz Leopolda Staffa *O radosnej ojczyźnie* i Josifa Brodskiego *W stylu Horacego*.

W artykule nie zamierzam podać opracowania zacytowanego tematu, który zresztą jest tylko propozycją dla nauczyciela i ucznia przed maturą. Chcę tylko dokonać próby odczytania wiersza Josifa Brodskiego, co – jak mi się wydaje – może być jakąś pomocą dla ucznia (i nauczyciela jako opiekuna) przed przystąpieniem do opracowania właściwego tematu.

Na początek kilka słów o samym autorze. Josif Brodski (1940–1996) to jeden z największych poetów ubiegłego wieku. Urodził się w Sankt Petersburgu zwanym wówczas Leningradem. W wieku 15 lat porzucił szkołę, zdobywając jako samouk rozległą erudycję, która pozwoliła mu później wykładać na amerykańskich uniwersytetach. Zdziwiaszące, „w jaki sposób człowiek bez ukończonej szkoły, bez żadnych studiów uniwersyteckich, stał się powagą uznaną przez luminary wiedzy humanistycznej?”. To pytanie stawia Czesław Miłosz. I odpowiada: „Był rozumny, a nie każdemu to dane. Ale zaważyło też co innego. Petersburskie środowisko jego pokolenia, ci właśnie asowieccy młodzi poeci i tłumacze, to byli pożeracze książek. Ich odczytanie we wszystkim, co znajdowali w bibliotekach i antykwariatach, było

zawrotne, a uczyli się też, jak Brodski, polskiego, żeby czytać literaturę zachodnią dostępną tylko w tym języku. Lekcja, jakiej dostarcza jego życiorys, jest optymistyczna, bo wskazuje na zwycięstwo świadomości nad bytem”.

Jednak w państwie totalitarnym nie miał prawa istnieć poeta nie figurujący w rejestrze związkowym, a tym samym nie poddany państwowej kontroli. Kilkakrotnie był aresztowany, przetrzymywany w szpitalach psychiatrycznych, w słynnym procesie 1964 r. oskarżony o pasożytnictwo i skazany na pięć lat przymusowych robót. Hałas z tego powodu na Zachodzie sprawił, że zwolniono go po półtora roku, lecz w 1972 r. wydalono z kraju. Wyemigrował do Ameryki i zamieszkał w Nowym Jorku. W 1979 r. został przyjęty do Amerykańskiej Akademii Sztuki i Literatury, w 1987 r. otrzymał literacką Nagrodę Nobla.

„Więzienie przyjmował filozoficznie, bez gniewu, szuflowanie nawozu w sowchozie uważał za pożyteczne doświadczenie, wygnany z Rosji – postanowił zachowywać się tak, jakby nic się nie zmieniło, nagrodę Nobla równał z dotychczasowymi zmiennymi kolejami losu. Takie postępowanie zalecali starożytni mędrcy, ale niewielu ludzi umie tak postępować w praktyce” (wszystkie cytaty dotyczące życia J. B. – Czesław Miłosz<sup>3)</sup>).

Jest dla nas jasne, że Brodski odwołuje się do pieśni Horacego – *O navis referent...* Brodski w ogóle pojmował poezję jako dialog ponad czasem, dialog z poprzednikami, liczył się przede wszystkim z audytorium złożonym z poetów greckich, łacińskich, zwłaszcza Owidiusza i Horacego. Owidiusza – ze względu na jego obrazowość i wyobraźnię, która – według Brodskiego – jest najlepszym tłumaczem rzeczywistości; Horacego – ze względu na jego bogactwo metryczne, czyli bogactwo liryczne<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka łacińskiego.

<sup>2)</sup> St. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska (2005), *Porta Latina*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

<sup>3)</sup> Josif Brodski (1996), *Poezje wybrane*. Wstęp Czesław Miłosz, Kraków: Wydawnictwo ZNAK, s. 5-12; Josif Brodski (1989), *82 wiersze i poematy*. Wybór i opracowanie Stanisław Barańczak. Przedmowa Czesław Miłosz, Kraków: Wydawnictwo ZNAK, s. 5-14.

<sup>4)</sup> Por. Josif Brodski (1996), „List do Horacego”, w: *Pochwała nudy. Eseje*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK, s. 261 i nn.



## Josif Brodski, **W stylu Horacego**

Nieś się, stateczku, przez fale zgubne.  
Łopoczą żagle jak zmięte ruble.  
Z ładowni słyhać skowyt republik.  
Skrzypienie burty.

Trzeszczy w szwach to, co opina żebra.  
W morzu drapieżnych ryb pewnie nie brak.  
Nawet pasażer o silnych nerwach  
Rzyga jak struty.

Nieś się, stateczku, w burz kłębowisku.  
Sztorm, choć wścieklejszy jest od pocisku,  
Bezradniej słucha własnego świstu –  
Tak bardzo, że aż

Nie wie, gdzie pędzić: w tę? W tamtą? W jeszcze  
Inną? Bo cztery strony ma przestrzeń,  
Jak cztery ściany – każde z pomieszczeń,  
Choćby w nim mieszkał Boreasz.

Nieś się i nie bój, że skalny występ  
Przebije burzę. Odkryjesz wyspę,  
Jedną z tych wysp, gdzie sto lat po wszystkim  
Krzyże spostrzegasz,

Gdzie obwiązany tasiemką pakiet  
Listów sprzedaje ci dziecko: takie  
Błękitne oczy jawnym są znakiem –  
Ojcem był żeglarz.

Nie wierz, stateczku, przewodnim gwiazdom:  
Tyle ich tam, że niebo jest zjazdem  
Sztabu głównego. Gdy straszą nas tą  
Próżnią nad głową,

Wierz tylko temu, co się nie zmieni:  
Wierz demokracji wolnych przestrzeni,  
Która, choć w burzach sporów się pieni,  
Ma dno pod sobą.

Jedni w dal płyną na złość losowi.  
Inni – dosolic Euklidesowi.  
Inni znów – po to, by mieć to z głowy.  
Wszystko to nieźle,

Lecz ty, stateczku, o każdej porze  
Dostrzeż horyzont choćby w horrorze;  
Nieś się w dal, aż się sam staniesz morzem,  
Nieśże się, nieśże.

(przekład: Stanisław Barańczak)

▼ **Miara wierszowa** – O budowie wiersza możemy mówić mając tylko przekład polski za pole badawcze. Jest to jednak przekład Stanisława Barańczaka, genialnie wyczulonego na melodie oryginału. Budowa utworu jest stroficzna. Każda strofa składa się z trzech wersów dłuższych o tej samej ilości ictusów oraz z jednego krótszego, jako klauzuli, przypominającego wers adonijski –UU–U. Całość upodobniona do strofy safickiej.

Oto poeta posługujący się wierszem tradycyjnym, z rymami i podziałem na strofy, a więc nie „awangardowy”. Czesław Miłosz w przedmowie do jednego z tomu wierszy Josifa Brodskiego wydaje ostry sąd o dzisiejszej wersyfikacji: „*Rozproszkowanie frazy na słowa i szczątki zdań świadczy, że skończyło się trwające stulecia współzycie poezji z wierszami Horacego, Wergilego, Owidiusza. Oni to wyznaczyli miary poetom różnych języków. Jeśli kto chce, może zastanowić się nad dziwną równoległością przemian w szkole i w literaturze: przewrót w wersyfikacji zbiega się w czasie z programami szkoły średniej już bez łaciny*”<sup>5)</sup>.

Tymczasem wbrew ogólnoswiatowym trendom „*inwencja Brodskiego w rymowaniu, aż przerażająca, jakby zabawa w stawianie sobie przeszkód, aby je następnie przewyciężyć, stanowi istotny rys tej poezji-gry*”.

▼ **Kim są osoby dialogu?** – Mówiące „ja” jest bardziej świadome drogi po głębinach morskich niż stateczek, jakby dopiero wybierający się w daleką podróż. „Ja” jest tu podróżnikiem z wielkim bagażem obserwacji i – dzięki nim – możliwości przewidywania tego, co może się zdarzyć. Zachęta u Horacego dotyczy powrotu statku do bezpiecznego portu, u Brodskiego – przeciwnie. Pierwsza osoba dialogu zachęca do żeglugi, do nieprzerwywania podróży pomimo całej grozy zgubnych fal i wściekłego sztormu. Tu nie ma żadnego bezpiecznego portu, jest tylko morze.

W łacińskiej pieśni ocaleniem przed niechybnym rozbiciem okrętu, czyli przed ostateczną zaturą działającego na oślep „ty”, jest zdobycie się na odwagę – *fortiter*, jest podjęcie twardej decyzji, by zapanować nad sytuacją, czyli sobą samym, by ślepo nie poddać się siłom, których można stać się i graszką (*ludibrium*). Nęci i porywa otwarte morze,

<sup>5)</sup> Josif Brodski (1996), *Poezje wybrane. Wstęp Czesław Miłosz*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK, s. 11.

a rzecz w tym, żeby ujrzeć w nim zgubne niebezpieczeństwo i nie dać mu się bezwolnie unieść. Zawinąć do portu to nic innego, jak zdobyć się na śmiałe postanowienie i szukać punktu oparcia w tym, co jest stałą prawdą życia. Dlatego wołające „ja” jest pełne niepokoju i trwogi o losy nierozważnego „ty”. Wypowiedź przebiega w wielkim napięciu, już to z wyrazem gwałtowności, już to ironii, już to łagodnej prośby, a jej tok łamie się co chwila. Zapowiedź tego, co może za chwilę nastąpić, jest pełna ekspresji i dynamizmu.

U poety rosyjskiego ton perswazyjny jest wyciszony, nie ma w nim tych wszystkich mocnych, horacjańskich akcentów. Natomiast groza sytuacji jest – jak się wydaje – o wiele większa. To wrażenie pochodzi z rozbudowanych szczegółów tej rzeczywistości, w której znajduje się „stateczek” – druga osoba dialogu.

O ile pierwsza osoba, „ja” liryczne, jest możliwa do zidentyfikowania, bo albo jest persona poety, albo podróżnik-obszernik (*homo viator* XX wieku), o tyle druga osoba sprawia niemałe trudności. Stateczek – „prawie anonimowa postać”, raz to jakby podmiot zbiorowy (*Z ładowni słycać skowyt republik*), raz ktoś jeden, pojedynczy. Sprawia też wrażenie, jakby to była również osoba poety, ukrytego za wierszem. Czy nie mówi on do nas wprost, ale zasłania się odziedziczoną po Horacym konwencją rozmowy z okrętem-stateczkiem?

Ale „ja” i „ty” – to również dwie strony tej samej duszy ludzkiej, dwóch „natur”, rozumnej i trzeźwej oraz tej, która potrzebuje stałej kontroli, słabej, niepewnej, bojaźliwej i pozbawionej wiary. Stąd te ciągłe zachęty: nieś się, nie bój, wierz, nie wierz, dostrzeż. Te przeciwstawne postawy współistnieją w jednym podmiocie, w jednej osobie mówiącej w tym wierszu (podobnie jak w wierszu Horacego).

I jeszcze inaczej: cały ten wiersz, który możemy potraktować jako monolog, jest wsłuchiowaniem się w siebie, w swój wewnętrzny głos. Głos ten jest słyszalny w stanie szczególnego wyciszenia wewnętrznego, gdy ta druga „natura”, drugie „ja” zmysłowe, jest w stanie rozładować swoje napięcie, wycofać się na pozycje służebne i milczeć.

W środku świata-morza, „bohater” naszego wiersza jest całkowicie wyobcowany, albo może lepiej – jest sam ze sobą. Jednocześnie żyje

„w burz kłębowisku”, ale nic nie jest słyszalne tak jak ten jego pojedynczy głos, może nawet szept.

▼ **Motywy i obrazy** – Obydwa utwory, łaćski i rosyjski (w polskim przekładzie oczywiście), zawierają te same motywy i symbole: okręt (*navis*), morze (*mare, fluctus*), burza (*imperiosius aequor, venti*) oraz stateczek, morze, fale zgubne, burz kłębowisko, sztorm, Boreasz. Niektóre symbole różnią się tylko proporcją: okręt – stateczek (ale czy antyczna *navis* to nie „stateczek”?). U obydwu poetów podobne jest potraktowanie okrętu-stateczku jako istoty żywej, która widzi, czuje, słucha, czyli podobne jest ożywienie okrętu i dialog z nim.

Oczywiście można ten wiersz interpretować jako wiersz zaangażowany politycznie. Byłoby to jednak zbyt ciasne uproszczenie. Oznaczałoby bowiem, że poeta dał się „wciągnąć przez ideologów w ich sferę niebytu. Dla Brodskiego kłamliwość ustroju jest po prostu zbyt oczywista; olbrzymia budowla z papieru („zmiętych rubli”) może trwać tylko tak długo, jak długo udziela się jej uwagi”<sup>6)</sup>. Tymczasem uwaga mówiącego ociera się tylko o tę budowlę, płynie jakby ponad nią i jest skierowana ku dalekiemu horyzontowi. Bardzo podobnie powiedział kiedyś Grzegorz z Nazjanzu, którego nie omijały różne cierpienia: *Trudy na lądzie, niebezpieczeństwa na morzu – z których ocalałem – częste chwile niepokoju i grozy. Te przeciwności losu nauczyły mnie wytrwale dążyć do tego, co w górze i trzymać głowę ponad zmiennymi prądami płynącego czasu.*

Wiersz *W stylu Horacego* każe nam stawiać pytania o porządek rzeczy, o duszę ludzką, o sens życia i śmierci. Odpowiedzi trzeba nam szukać w chaosie świata, który tutaj jest burz kłębowiskiem, sztormem wścieklejszym od pocisku wraz z niebem jako zjazdem sztabu głównego czyli próżnią metafizyczną. Obraz świata jest wyrażony językiem znanych symboli, ale również metaforami wziętymi z życia człowieka zniewolonego przez współczesne imperium-żywiół. Przyroda ma tu pancierz ideologiczny. Ta cywilizacja zniewolenia i śmierci – wścieklejsza od pocisku – sili się na podobieństwo do niedającego się ogarnąć żywiółu morza i sztormu, ale pełne podobieństwo leży też w ich ślepoty i bezradności:

<sup>6)</sup> Czesław Miłosz, z *Wstępu do: Josif Brodski, 82 wiersze i poematy*, Wydawnictwo ZNAK, s. 14.

Bezradniej słucha własnego świstu –  
Tak bardzo, że aż  
Nie wie, gdzie pędzić: w tę? W tamtą? W jeszcze  
Inną? Bo cztery strony ma przestrzeń,  
Jak cztery ściany – każde z pomieszczeń,  
Choćby w nich mieszkał Boreasz.

Nawet Boreasz, zimny i gwałtowny wiatr północny (syberyjski?) może wiać tylko w jedną stronę. Całość przestrzeni świata, wyrażona biblijną liczbą – cztery, okazuje się pułapką dla samozwańczej siły. Konstrukcja trzeszczy, ale konstruktorzy wciąż nie rezygnują z roli gwiazd przewodnich. Bo nad głową masz tylko puste niebo, a pod nogami drapieżnych ryb chyba nie brak.

„Brodskiego życie i twórczość zmierza do spełnienia niby strzała do celu. (...) Nie należy poddawać się naturze rzeczy dlatego tylko, że jest ona potężna i głową muru nam nie przebić. Masz dążyć prosto do celu i nie dać się odciągnąć żadnymi domagającymi się uwagi głosami. To znaczy umieć rozpoznać, co ważne, i trzymać się tylko tego. (...) Można to ująć inaczej: los zmierza do celu, natomiast ten, którym los rządzi, umie odczytać główne jego linie, i choćby niejasno, pojąć, do czego został powołany” (jako człowiek)<sup>7)</sup>.

U Horacego jest przestroga: unikaj rozbitkanych Cyklad. Bo zawsze jesteś narażony na jakieś skały, o które można się roztrzaskać. Być może te skały są w tobie samym. Więc unikaj – vites.

U Brodskiego – wręcz przeciwnie: nie się i nie bój, że skalny występ/przebije burtę. Jeżeli życie jest odyseją, to wędrówka przez morze życia grozi rozbitciem okrętu i wiedzy również na nieznanne wyspy. Wiedzie zatem przez wszystkie formy ludzkiego żywota. Ale taka katastrofa była już doświadczeniem poprzedników: ojca-żeglarza, a pakiet listów – to zapis tych doświadczeń, coś, co przydarzyło się komuś przed tobą. Już to samo może być punktem oparcia. Więc nie bój się, że nagle zostaniesz wyrzucony na nieznaną ci brzeg (doświadczenie wyrzucenia za burtę miał za sobą Brodski, kiedy go aresztowano, przetrzymywano w szpitalu psychiatrycznym, a zwłaszcza gdy go wydalono z Rosji i zmuszono do emigracji, więc nie ma tu czczej moralistyki, ton wypowiedzi jest czysty i wiarygodny).

Lecz ty, stateczku, o każdej porze  
Dostrzeż horyzont choćby w horrorze;

„Dostrzec horyzont” to umieć rozpoznać, co ważne i trzymać się tylko tego. Nie dać się zwieść żadnymi głosami, nie lękać się, nie ulegać strachowi, choć są naprawdę powody (dla poety to był stalinizm, marksizm-leninizm, sowietyzm, nacjonalizm i kilka innych –izmów; dzisiaj docho- dzi populizm, permisywizm, terroryzm, a można dodać cały szereg innych –izmów).

Nieś się w dal, aż się sam staniesz morzem,  
Nieśże się, nieśże.

„Stać się morzem”? Przestrzeń duchowa dzisiejszego Odyseusza staje się zbyt zagadkowa. „Droga okrętu po morzu” – to jedna z ostatnich spraw, których człowiek nie jest w stanie zrozumieć, jak czytamy w *Księdze Przysłów* (30, 2-3). Jednak kto zachowa czyste sumienie, uratuje się nawet z rozbitcia okrętu i dotrze do celu, do którego zmierza – uważa Paweł Apostoł (1 Tm 1, 19). Ale głębie oceanu są powiązane ze światem umarłych. W wodzie jako żywiole życie jest zawsze tuż obok śmierci.

Woda ma jednak związek z ideą ponownego ożywienia. Stać się morzem – może są to nowe narodziny? Woda obmywa wszystko, sama nie wymaga żadnego oczyszczenia. Ale z pewnością nie jest to obietnica życia łatwego (bo życie nie może być „lekkie, łatwe i przyjemne”).

Może jednak świadomość przemawiającego zarażona jest nicością i w konwencjonalnej formie wyraża charakterystyczne dla dzisiejszego świata zmaganie się z brakiem stałego gruntu dla istnienia?

Tymi pytaniami można zakończyć wywód, ale można oczekiwać też innych pytań od uczniów, by rozszerzyli swoje i nasze rozumienie utworu i by ukazała się jego głębia.

### Bibliografia:

- Josif Brodski (1989), *82 wiersze i poematy*. Wybór i opracowanie – Stanisław Barańczak. *Przedmowa* – Czesław Miłosz. Kraków: Wydawnictwo ZNAK
- Josif Brodski (1996), *Poezje wybrane*. Przełożyli: Stanisław Barańczak, Katarzyna Krzyżewska, Wiktor Woroszyński. Wstęp: Czesław Miłosz. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Josif Brodski (1996), *Pochwała nudy. Eseje*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.

(lipiec 2006)

<sup>7)</sup> Czesław Miłosz, z Wstępu do Josif Brodski (1996), *Poezje wybrane*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK, s. 6.

## Matura – refleksje, spostrzeżenia i wskazówki egzaminatora

Matura z języków obcych kieruje się określonymi zasadami, które powinni poznać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Są wprawdzie liczne źródła (Internet, informatory maturalne), które je wyjaśniają, ale dobrze jest zebrać krótko najważniejsze informacje, by mieć pewność, że wszyscy je prześlemy uczniom. Zwłaszcza, że trzeba im różne informacje dość często przypominać, gdyż umykają z ich pamięci.

Sprawdzałam pisemne prace maturalne, uczestniczyłam też w ustnych egzaminach maturalnych. Zauważyłam, że są pewne niuanse, których nie ma w informatorach, gdyż nie można ich było przewidzieć. Dopiero podczas sprawdzania prac wiele z nich się uwidacznia. Najważniejsze chciałam krótko przedstawić. Są one wynikiem moich obserwacji i refleksji po maturze ustnej i pisemnej. Mam nadzieję, że staną się przydatne w pracy nauczycieli i uczniów.



### Egzaminy pisemne

#### ▼ Poziom podstawowy

- ▶ Przede wszystkim należy uczniów uczyć na fakt, by czytali bardzo dokładnie polecenia. Jeżeli na przykład w liście jest podane, by coś opisali, to znaczy, że samo wymienienie na przykład obiektów sportowych jest niewystarczające. Należy tu operować wieloma przymiotnikami, które są właśnie podstawą opisu.
- ▶ Należy nauczyć uczniów liczyć słowa. List powinien zawierać od 120 do 150 słów, przy czym trzeba zwrócić uwagę na pewne niuanse – w języku niemieckim rodzajnik jest odrębnym słówkiem. Nie liczymy podpisu i daty, chyba, że jest to data zawarta w środku listu. Czasownik rozdzielnie złożony jest jednym słowem.
- ▶ Dość często przypominam uczniom formę listu prywatnego. List zawiera nagłówek, wstęp (np.

*dziękuję ci za twój ostatni list*), rozwinięcie (cztery punkty zawarte w poleceniu), zakończenie (np. *czekam na twoją odpowiedź*), pamiętajmy, że pozdrowienia nie są zakończeniem), pozdrowienia i podpis XYZ.

#### ▼ Poziom rozszerzony:

- ▶ Zasady liczenia słów w wypracowaniu są takie same jak na maturze podstawowej. Inna jest tylko liczba tych słów, a mianowicie 200 – 250.
- ▶ Wypracowanie może być napisane w formie opisu, rozprawki, opowiadania i recenzji, przy czym temat jest przypisany do formy. Należy dokładnie poznać każdą z tych form i przećwiczyć.
- ▶ Opis zawiera dużo przymiotników, opowiadanie ma punkt kulminacyjny, czyli wydarzenie główne (opis dnia od rana do wieczora nie jest więc opowiadaniem, chyba że coś się tam wydarzy szczególnego, wielu uczniów o tym nie wie). Recenzja musi zawierać pełną informację o recenzowanej pozycji oprócz krótkiej zawartości treściowej. Uczeń poleca w niej lub nie utwor. Spotykałam recenzje, które były w całości tylko streszczeniem utworu. Oczywiście taka praca nie jest zgodna z poleceniem. Rozprawka z kolei to teza i trafnie dobrane argumenty.
- ▶ Przed napisaniem wypracowania uczniowie powinni bardzo dokładnie przeczytać polecenie. Gdyby na przykład polecenie brzmiało: *„Napisz opowiadanie zaczynające się od słów...”*, to należy zacząć od tych słów. Inaczej opowiadanie będzie niezgodne z poleceniem. Uczniowie często nie zwracają uwagi na ten fakt. Nie liczymy słów podanych w poleceniu, mimo że je cytujemy w naszej pracy.
- ▶ Wypracowanie maturalne powinno mieć wyraźnie zarysowany wstęp, rozwinięcie i zakończenie, najlepiej zaznaczone akapitami.
- ▶ Należy zwrócić uczniom uwagę na fakt, że bogactwo językowe w wypracowaniu to nie tylko ciekawe słówka, zwroty idiomatycz-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

ne czy przysłowia itd., ale także bogactwo gramatyczne, a więc uczeń w swojej pracy powinien wykazać się znajomością ciekawych struktur gramatycznych, zdań złożonych, strona bierną, trybem przypuszczającym, deklinacją przymiotnika itd.



## Egzaminy ustne

### ▼ Poziom podstawowy:

- ▶ Przypominam uczniom o zasadach prowadzenia rozmów sterowanych:
  - ▲ informowanie wymaga czasu teraźniejszego,
  - ▲ relacjonowanie to czas przeszły Perfekt,
  - ▲ negocjowanie wymaga znajomości zwrotów typu: *Ich bin anderer Meinung.....Ich stimme mit dir (nicht) überein. Ich bin mit dir (nicht) einverstanden.....* . W negocjowaniu strony nie muszą dojść do porozumienia.
- ▶ Przy opisie obrazka ważne jest, by opis był kompletny tzn. by zawierał nie tylko opis osób, zwierząt, przedmiotów, otoczenia, ale także czynności. Najlepiej zacząć od ogółu i przejść do szczegółu. Należy podać uczniom zwroty przydatne do opisu obrazka: *Auf dem Bild sehe ich... Das Bild zeigt uns... Im Vordergrund... Im Hintergrund... .*

### ▼ Poziom rozszerzony:

- ▶ Przy opisie obrazków w materiale stymulującym należy zwrócić uczniom uwagę, że nie powinni pominąć żadnej części w materiale, inaczej opis będzie niekompletny. Powinni tutaj operować zwrotami: *oben links, in der Mitte, unten rechts, die Statistik zeigt uns, die Statistik informiert uns über... .*
- ▶ Prezentacja ustna tematu powinna być dobrze rozplanowana. Na lekcji należy ćwiczyć prezentację z zegarkiem w ręku, nie powinna ona być dłuższa niż 3 minuty, może być krótsza. Inaczej nauczyciel przerwie prezentację i uczeń może nie zdążyć z zakończeniem. W takiej sytuacji prezentacja okaże się niekompletna. W prezentacji uczniowie powinni wyraźnie zaznaczyć zakończenie np. wprowadzając w pewnym momencie słowo – *Zusammenfassend*.



## A co z gramatyką?

Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym ustnym czy pisemnym maksymalną liczbę punktów przyznaje się nie tylko za bogactwo i biegłość językową, ale też za wypowiedzi zawierające urozmaicone struktury gramatyczne. Zawsze staram się wprowadzić i przećwiczyć podstawy gramatyczne w dwóch pierwszych latach nauki, pozostawiając na klasę trzecią ewentualnie tylko stronę bierną i tryb przypuszczający oraz oczywiście powtórzenia na miarę potrzeb, pamiętając, że gramatyka występuje teraz w funkcji pomocniczej. Moi uczniowie dość często piszą listy i wypracowania – praktycznie po każdym dziale tematycznym. Prace te poprawiam bardzo dokładnie z wypisaniem pod każdą pracą liczby punktów, tak jak tego wymagają zasady matury. Podkreślam też wszystkie błędy gramatyczne. Zadaniem uczniów jest analiza każdego błędu gramatycznego, a w razie niejasności zwrócenie się do mnie.



## Jak przygotowuję moich uczniów do matury?

Problemem są tu oczywiście klasy, w których rozpoczynam pracę od podstaw i w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Wprawdzie w tych klasach tylko nieliczni uczniowie decydują się na maturę z języka niemieckiego, ale ich też muszę przecież przygotować do matury.

- ▶ Prowadzę kółko języka niemieckiego dla maturzystów w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Jest to bardzo intensywna praca. Zwracam też uwagę na konieczność intensywnej pracy w domu.
- ▶ Na lekcji (w miarę możliwości), ale także na kółku ćwiczę systematycznie rozumienie ze słuchu. Daję też uczniom do domu płytke z nagranyimi tekstami, a do nich ćwiczenia. Wyniki sprawdzamy na kółku.
- ▶ Do domu daję także teksty rozwijające sprawność rozumienia tekstu czytanego, wyniki sprawdzamy na kółku. Ćwiczenie to służy poszerzaniu zasobu słownictwa.
- ▶ Po każdym dziale tematycznym uczniowie

piszą list lub wypracowanie, które ja bardzo dokładnie sprawdzam pod każdym względem (zgodność z poleceniem, znajomość słownictwa, znajomość struktur gramatycznych).

- ▶ Robimy symulacje matury – ustnej i pisemnej.
- ▶ Na kółku (lub na lekcji przy większej liczbie osób przystępujących do matury z języka niemieckiego) opracowujemy skrupulatnie ze słownikami w rękę zagadnienia do wypowiedzi ustnych (materiał jest też przydatny do matury pisemnej) i dużo rozmawiamy. Zagadnienia sformułowałam według wytycznych zawartych w informatorze maturalnym (literki od a do o).



## Tematy maturalne podstawowe

### a) Człowiek

1. Dein Freund, sein Aussehen und Charakter (dein zukünftiger Partner)
2. Dein Lebenslauf.
3. Welche Werte im Leben sind für dich am wichtigsten?
4. Deine Zukunftspläne.

### b) Dom

1. Was ist wichtig, wenn man eine Wohnung mietet?
2. Wo wohnen die Leute und in welchen Häusern?
3. Das Leben in der Stadt – Vorteile und Nachteile.
4. Das Leben auf dem Lande – Vorteile und Nachteile.
5. Dein Traumhaus oder deine Traumwohnung.
6. Räume im Haus, Möbel in der Küche und im Zimmer.

### c) Szkoła

1. Erzähle über deine Schule, deine Lehrer und die Fächer, die du gelernt hast.
2. Die Rolle der Arbeitsgemeinschaften.
3. Warum und in welchen Fächern nehmen die Schüler Nachhilfestunden?
4. Warum ist das Fremdsprachenlernen so wichtig? Wie lernen wir Fremdsprachen?
5. Dein beliebtes Schulfach. Erzähle!

### d) Praca

1. In welchen Berufen und wo arbeiten die Leute? Was machen sie? Wie sollen sie sein?
2. Was brauchen die Leute zur Arbeit?

3. Dein Traumberuf. Warum? Was erwartest du von diesem Beruf?
4. Beschreibe einen Beruf. Seine Vorteile und Nachteile.
5. Welche Berufe sind heute populär und warum?
6. Warum suchen immer mehr Jugendliche einen Ferienjob?

### e) Życie rodzinne i towarzyskie

1. Beschreibe deinen Tag.
2. Deine Freizeit, Hobbys und Interessen.
3. Verbringen die Jugendlichen ihre Freizeit sinnvoll?
4. Feste in deiner Familie. Warum sind Feste so wichtig in unserem Leben?
5. Familie früher und heute.
6. Sollten die Männer auch im Haushalt helfen?
7. Probleme der jungen Leute.
8. Konflikte in der Familie.
9. Die Rolle der Großeltern.

### f) Żywnienie

1. Was isst du zum Frühstück, zu Mittag, zum Abendbrot und zwischendurch?
2. Bestelle ein Mittagessen in einem Restaurant!
3. Wie bereitet man die Mahlzeiten zu? Nenne ein Beispiel!
4. Ernähren sich die Leute heute gesund? Erzähle!

### g) Zakupy i usługi

1. Erzähle über die Rolle der Dienstleistungen. Welche Dienstleistungsbetriebe kennst du? Die Dienstleistungen in der Siedlung, in der du wohnst.
2. Welche Arten der Läden kennst du und was kann man dort kaufen?
3. Die Rolle der Werbung. Ihr Einfluss auf die Entscheidungen beim Einkaufen.
4. Nenne die Gründe der Reklamation!
5. Warum bevorzugen viele Menschen das Einkaufen im Supermarkt?
7. Können Einkäufe für Kinder interessant sein?

### h) Podróżowanie i turystyka

1. Womit, mit wem, warum und wohin reisen die Leute?
2. Die Ursachen und die Folgen der Unfälle. Beschreibe einen Unfall!
3. Nenne die wichtigsten Urlaubsziele der Polen!
4. Welche Sehenswürdigkeiten kennst du? Lublin, Warszawa sind sehenswert.
5. Wie bereiten wir uns auf eine Reise vor?
6. Die Rolle der Reisebüros.

### i) Kultura

1. Was bedeutet für dich „Kultur“? Nenne Kulturgebiete!

2. Polnische und deutsche Vertreter der Kultur. Ihre Werke.
3. Welche Bücher liest du? Dein beliebtes Buch.
4. Vorteile und Nachteile des Fernsehens. Dein beliebter Film.
5. Die Rolle der Presse. Nenne einige polnische und deutsche Presstitel!
6. Welche Bedeutung hat die Musik für die Menschen? Welche Musik hörst du?
7. Welche Gebiete des Kulturlebens sind unter den Jugendlichen besonders beliebt?

#### j) Sport

1. Welche Sportdisziplinen kennst du?
2. Extremsportarten. Dummheit oder Hobby?
3. Die Rolle des Sports. Sportveranstaltungen.
4. Sport in deinem Leben (im Winter und im Sommer).

#### k) Zdrowie

1. Lebst du gesund? (Ernährung, Erholung, Sport, Lebensstil, Freizeit)
2. Du warst krank. Erzähle!
3. Wie erholst du dich am besten? Aktiv oder passiv? Erzähle!
4. Behinderte. Die Arten der Behinderung. Wie leben diese Leute? Wie kann man ihnen helfen?
5. Süchte. Die Gefahr wächst.

#### l) Nauka, technika

1. Die Errungenschaften des XX. und des XXI. Jahrhunderts.
2. Die Rolle der Massenmedien. (Presse, Radio, Fernsehen und Internet)
3. Welche technischen Geräte erleichtern uns heute das Leben?
4. Computer und Internet haben in unserem Leben viel verändert. Welche sind positive und negative Folgen dieser Entwicklung?

#### m) Świat przyrody

1. Beschreibe die Jahreszeiten.
2. Wie ist das Wetter? (Wortschatz)
3. Der Wortschatz zum Thema: Landschaften, Tiere, Pflanzen.
4. Naturkatastrophen. Welche? Wie kann man ihnen vorbeugen?
5. Umweltverschmutzung. Umweltschutz. Was machst du persönlich für unsere Umwelt?

#### n) Państwo i społeczeństwo

1. Die Kriminalität wächst.
2. Die Struktur des Staates.
3. Internationale Organisationen. Welche kennst du? Welche Rolle spielen sie?
4. Die Europäische Union. Polen in der EU.
5. Die Sekten und die damit verbundene Gefahr.

#### o) Elementy wiedzy o krajach

1. Einige Informationen über Deutschland (deutsche Städte z.B. Köln, Berlin, München).
2. Einige Informationen über die Schweiz.
3. Einige Informationen über Österreich.



## Słownictwo

Opracowałam także niezbędny podstawowy słowniczek, który okazał się bardzo przydatny dla moich uczniów.

#### a) PERSONALANGABEN

der Name, - en, der Familienname, der Vorname, der Wohnort, -e, die Adresse, - n, die Postleitzahl, (kod pocztowy), die Herkunft, (pochodzenie), der Geburtsort, das Geburtsdatum, die Nationalität, die Muttersprache, das Geschlecht, das Geschwister, die Eltern  
die Ausbildung, das Studium, die Studienrichtung, Fremdsprachenkenntnisse, der Führerschein, (prawo jazdy), Computerkenntnisse  
das Interesse, -en, das Hobby, -s, die, Freizeit, sich seinem Hobby widmen  
das Aussehen, die Persönlichkeit, die Erziehung, die Charakterzüge, das Gefühl, -e, ethische Probleme

#### b) DAS HAUS

der Wohnort, - e, die Wohnung, - en, die Hausausstattung, die Renovierung, die Zentralheizung, Vorteile, Nachteile, Wohnbedingungen, die Bushaltestelle, Kommunikationsverbindungen  
modern, bequem, gemütlich, möbliert, zweistöckig, im ersten Stockwerk, im Keller, auf dem Balkon, im Erdgeschoss  
umziehen, einziehen, ausziehen, einrichten, ausstatten  
obdachlos  
die Miete, mieten, vermieten, NK – Nebenkosten – der Strom, das Wasser, das Gas

#### c) DIE SCHULE

die Ausbildung, der Kindergarten, die Grundschule, das Gymnasium, das Lyzeum, die Berufsschule, das Technikum, das Schulfach, - ächer, das Lieblingsfach, das Studium, die Studienrichtung, das Abitur machen, an der Universität (Uni) studieren  
die AG – die Arbeitsgemeinschaft, - en, (kółko zainteresowań), der Zirkel, der Unterricht,

die Lektion, -en, das Schulleben  
die Note, -n, das Schulzeugnis, – se, das Diplom,  
sitzen bleiben, nicht versetzt werden,  
der Stress, das Schulsystem, der Mobbing  
die Diplomarbeit, die Nachhilfestunde, -n neh-  
men, die Schule schwänzen, pauken, auswendig  
lernen, den Unterricht versäumen

d) *DIE ARBEIT*

einen Beruf erlernen, das Arbeitsamt, der Ar-  
beitsplatz, die Arbeitserlaubnis,  
die Versicherung, (ubezpieczenie), das Berufsleben  
die Schichtarbeit, (praca na zmianie), halbtags  
arbeiten (na pół etatu), der Arbeitgeber,  
der Arbeitnehmer, der Arbeitsmarkt, die Ar-  
beitsbedingungen  
der Lohn, der Monatslohn, der Verdienst, angestellt  
werden, Überstunden machen (nadgodziny)  
berufliche Qualifikationen, körperliche, geistige  
Arbeit, freier Beruf  
die Arbeit kündigen, entlassen (werden), schwarz  
arbeiten,  
arbeitslos sein, ein Arbeitsloser, die Arbeitslosig-  
keit, das Arbeitslosengeld, der Mobbing,  
der Pensionär, der Rentner, in die Rente gehen,  
pensioniert werden,  
der Ferienjob, der Nebenjob  
im Kollektiv arbeiten können, das dreizehnte  
Gehalt bekommen, soziale Hilfe bekommen, gute  
Arbeitszeiten haben

e) *FREIZEIT FAMILIENLEBEN GESELLSCHAFTSLEBEN*

sich gut amüsieren, faulenzten, sich erholen, sich  
ausruhen, die Zeit angenehm verbringen, sich  
beschäftigen mit, etwas unternehmen, sich ent-  
spannen bei, die Zeit im Freien verbringen  
aktive, passive Erholung, in guter, schlechter  
Stimmung (Laune) sein  
die Familie, die Ehe, Familienmitglieder, der Ehe-  
mann, die Ehefrau, die Tätigkeiten des täglichen  
Lebens, das Fest, -e, die Feier, die Tradition, – en,  
Sitten und Bräuche, Ostern, Weihnachten  
Familienkonflikte, Generationskonflikte, drei  
Generationen unter einem Dach, die Karriere,  
Gleichberechtigung (równouprawnienie)  
die Freundschaft, Freundschaften anknüpfen, das  
Glück, heiraten, eine Familie gründen, Kinder  
erziehen, sich scheiden lassen

f) *DIE ERNÄHRUNG*

die Lebensmittel, die Speise, - n zubereiten, ge-  
sundes Essen, die Ernährung  
das Restaurant, die Gaststätte, die Bar, die Mensa  
sich (gesund) ernähren, das Diät halten, die  
Schlankheitskur machen  
abnehmen, zunehmen, Gewichtsprobleme haben  
kochen, braten, backen, dünsten

g) *EINKÄUFE*

der Einkauf, – äufe, die Dienstleistung, – en, die  
Währung (waluta), das Angebot, -e  
der Laden, Läden, das Geschäft, -e, der Super-  
markt, – ä – e, die Ware, -n,  
kaufen, verkaufen, einkaufen  
die Reklamation, die Versicherung, die Bank, -en  
die Größe, die Farbe, die Qualität

h) *REISEN*

die Reise, -n, das Reisen, die Touristik, der Ausflug,  
– ü-e, die Klassenfahrt, der Pass  
der Tourist, der Transportmittel, der Verkehrsmit-  
tel, das Reiseziel, die Fahrkarte, – en,  
die Platzkarte, eine Reiseroute feststellen, Re-  
isevorbereitungen treffen  
die Besichtigung, die Sehenswürdigkeiten, besich-  
tigen, bewundern  
die Übernachtung, übernachten, die touristische  
Information, das Reisebüro  
der Unfall, - ä -e, die Panne, -n (awaria), die Ursa-  
che, -n, de Folge, -n, die Geschwindigkeit überschre-  
iten, unter Alkoholeinfluss stehen, betrunken sein,  
die Bremsen versagen (hamulce zawodzą), keinen  
Führerschein besitzen, die erste Hilfe leisten, der,  
die Verletzte, – n  
der Krankenwagen, die Verkehrspolizei

i) *DIE KULTUR*

der Autor, der Schriftsteller, der Dichter, der  
Schauspieler, der Maler, der Künstler,  
der Regisseur, der Sänger, – in  
das Werk, -e, die Kunst, das Kunstwerk, – e, das  
Kulturgebiet, -e, das Bild, -er,  
das Theaterstück, – e, das Gemälde  
sich für Musik, Politik, Film, Kunst, Theater, Na-  
tur, Computer, Mode, Sport, Tiere und Pflanzen  
interessieren  
der Hauptheld, – en, die Handlung spielt sich...ab  
der Roman, – e, das Drama, – en, die Erzählung,  
– en, das Tagebuch, der Fernsehfilm,  
der Spielfilm, der Dokumentarfilm, – e, die Ro-  
manverfilmung  
die Hauptrolle spielen

j) *DER SPORT*

die Sportdisziplin, -en, Extremsportarten (das  
Tauchen, das Bergsteigen,  
das Fall-schirmspringen), Sportgeräte, Sportver-  
anstaltungen,  
der Sportler, - in, der Leistungssportler, der Sportfan  
der Dopping, gedoppt werden  
Sport treiben, turnen

k) *DIE GESUNDHEIT*

die Krankheit, – en, erkranken an (3), die Erkran-  
kung, die Krankheitserscheinung,



das Krankheitssymptom, -e, die Zivilisationskrankheit, der Herzinfarkt, die Zuckerkrankheit, der Krebs, die Magersucht, die Bulimie  
gesund werden, die gesunde Lebensweise, das Heilverfahren, die Schönheitsoperation  
das Gesundheitssystem, der Behinderte, im Rollstuhl sitzen, gehörlos, taub, gelähmt (sparyżowany), geistig behindert  
die Sucht, – ü – e, Drogen, Alkoholismus, das Rauchen  
neue Süchte: SMS – Sucht, Einkaufssucht, Internet – Sucht

l) **DAS LERNEN**

die Wissenschaft, die Technik, wissenschaftliche Entdeckungen, wissenschaftliche Errungenschaften (osiągnięcia)  
die Erfindung, -en (wynalazek), der technische Fortschritt  
die Bedienung der technischen Geräte, der Computer, das Handy, das Internet, der Fernseher, Haushaltsgeräte, die Medien, Massmedien, die Informationsquelle, – n,  
die Prüfung, das Examen ablegen, bestehen  
die Genforschung

m) **DIE NATURWELT**

die Natur, die Welt, die Umwelt, das Klima, die Jahreszeit, -en, das Tier, -e, die Tierwelt, die Pflanze, -n, die Pflanzenwelt, die Wetterprognose, die Wettervorhersage  
die Landschaft, das Gebirge, der Berg, -e, der See, – en, die See – en, der Wald, ä -er, der Fluss, – ü -e, die Wiese, – en  
die Naturverschmutzung (zanieczyszczenie), die Naturzerstörung (zniszczenie), der Müll, der Naturschutz, umweltfreundlich leben, die Naturkatastrophen, der Wirbelsturm (trąba powietrzna), der Brand, das Unwetter, die Überschwemmung, der Vulkanausbruch,  
die Lavine, – en  
Tierexperimente, der kosmische Raum  
die Sonne scheint, es regnet, es ist wolkig, es hagelt, es donnert, es blitzt.

n) **DER STAAT**

der Staat, – en, die Gesellschaft, das Volk, die Heimat, die Struktur des Staates,  
das Bundesland, – ä -er, Nachbarstaaten, die Fläche, das Dorf, -er  
die Stadt, Städte, die Hauptstadt  
das Amt, – ä -er, die Politik des Staates, die Regierung, die Partei, – en, der Politiker  
internationale Organisationen, innere, internationale Konflikte, der Terrorismus,  
die Kriminalität  
die Kirche, die Religion, die Verfassung

die Migration, der Auswanderer, Ausländerfeindlichkeit  
der Krieg, -e

o) **DEUTSCHSPRACHIGE LÄNDER**

der Staat, - en, der Bundesstaat, die Bevölkerungsdichte (gęstość zaludnienia),  
die Bevölkerung, die Lage, die Fläche, die Gesellschaft, die Währung, die Grenze, -n,  
die Nachbarstaaten, die Hauptstadt,  
die Ostsee, die Nordsee, die Alpen, der längste Fluss, der höchste Berg, – e,  
der Industriezweig, – e



## Prezentacje – przykłady tematów

A oto przykłady tematów do prezentacji na maturze ustnej rozszerzonej. Mogą one być także tematami wypracowań domowych.

- ▶ **Człowiek:**
  - ▲ Die Rolle der Freundschaft im Leben der Menschen. (opowiadanie)
  - ▲ Was entscheidet darüber, dass die Menschen glücklich sind? (opowiadanie)
- ▶ **Dom:**
  - ▲ Was kann deine Stadt der EU anbieten? (opis)
  - ▲ Kann das Leben auf dem Lande interessanter als in der Stadt sein? Wie ist deine Meinung? (rozwprawka)
- ▶ **Szkola:**
  - ▲ Eine ideale Schule. Ist das möglich? (opis)
  - ▲ Das Schulsystem in Polen. Was würdest du ändern?
- ▶ **Praca:**
  - ▲ Die Menschen widmen immer mehr Zeit der Arbeit und Karriere. Wo ist der Platz für Familie? (rozwprawka)
  - ▲ Immer mehr junge Leute wollen in den Ferien jobben. Wie ist deine Meinung dazu? (rozwprawka)
- ▶ **Życie rodzinne i towarzyskie:**
  - ▲ Warum ist der Kontakt zwischen den Großeltern und den Enkelkindern so wichtig? Erzähle!
  - ▲ Stimmt du mit der Meinung überein, dass die Tradition keine Rolle mehr spielt? Erzähle! (rozwprawka)
- ▶ **Żywnienie:**
  - ▲ Ernähren wir uns heute gesund? Wie ist deine Meinung dazu?
  - ▲ Schönheitsoperationen sind jetzt in Mode. Wie ist deine Meinung dazu?
- ▶ **Zakupy i usługi:**

- ▲ Verdrängen Supermärkte kleine Geschäfte? Sag deine Meinung! (rozprawka)
  - ▲ Bist du auch der Meinung, dass die Werbung die Leute manipuliert? Erzähle! (rozprawka)
  - ▶ *Podróżowanie i turystyka:*
    - ▲ Was sollte gemacht werden, um die Zahl der Unfälle zu vermindern? Erzähle!
    - ▲ Polen ist ein Land, welches viel den Ausländern anzubieten hat. Erzähle! (opis)
  - ▶ *Kultura:*
    - ▲ Stimmst du damit überein, dass Jugendliche immer weniger lesen? Wie ist deine Meinung? (rozprawka)
    - ▲ Ein Spielfilm, der dir besonders gefallen hat. (recenzja)
  - ▶ *Sport:*
    - ▲ Extremsportarten. Dummheit oder Hobby? Begründe deine Meinung! (rozprawka)
    - ▲ Immer mehr junge Leute haben keine Lust auf Sport. Warum? Wie ist deine Meinung dazu?
  - ▶ *Zdrowie:*
    - ▲ Was kann man gegen den Stress tun? Erzähle!
    - ▲ Was wird in deinem Land getan, um Behinderten zu helfen? (opis)
  - ▶ *Nauka i technika:*
    - ▲ Stimmst du damit überein, dass Computer und Internet viel im Leben verändert haben? (rozprawka)
    - ▲ Welche Gefahren bringt die Zivilisation mit? Erzähle! (opis)
  - ▶ *Świat przyrody:*
    - ▲ Welche Pflichten hat man, wenn man ein Tierbesitzer ist? Begründe deine Meinung! (opis)
    - ▲ Immer häufiger hört man von den Umweltkatastrophen. Wo liegen die Gründe? Wie kann man ihnen vorbeugen?
  - ▶ *Państwo i społeczeństwo:*
    - ▲ Was bedeutet für dich das Wort: "Die Heimat"? Erzähle!
    - ▲ Die Kriminalität unter Jugendlichen wächst. Warum? Was kann man hier tun?
  - ▶ *Elementy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych:*
    - ▲ In welchem der deutschsprachigen Länder möchtest du wohnen und warum? (opis)
    - ▲ Welches der deutschsprachigen Länder würdest du gern besuchen und warum? (opis)
- Mam nadzieję, że moje uwagi i przedstawiony materiał okażą się przydatne.
- (lipiec 2006)

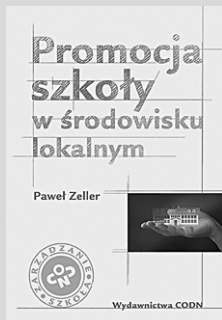


## WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

### Promocja szkoły

w środowisku lokalnym

Paweł Zeller



Konieczność konkurowania o ucznia sprawia, że szkołom coraz bardziej zależy nie tylko na wysokim poziomie świadczonych usług, ale również na podejmowaniu profesjonalnych działań promocyjnych. Osoby odpowiedzialne za promocję szkoły poszukują odpowiedzi na pytania, jak najefektywniej przygotować i realizować wytyczone cele, czyli jak: rozplanować konkretne działania w czasie, dokonać podziału zadań, rozpoznać zachowania osób, do których są kierowane te działania, wybrać i przygotować konkretne narzędzia promocji, kształtować treść i formę graficzną przekazu promocyjnego, określić skuteczność tych działań, poszukiwać zewnętrznych partnerów.

Odpowiedzi na te pytania są zawarte w trzech rozdziałach:

- *Podstawy promocji szkoły,*
- *Kształtowanie działań promocyjnych w szkole,*
- *Współpraca jako forma budowania przewagi konkurencyjnej.*

Publikacja jest adresowana do tych, którzy realizują bądź zamierzają realizować działania promocyjne w szkołach oraz innych placówkach oświatowych.

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE

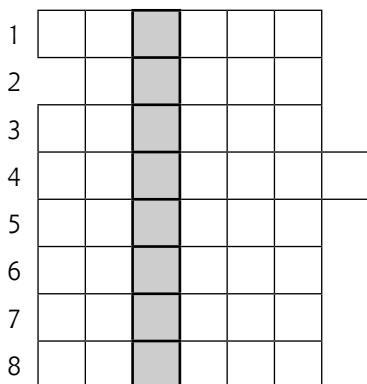


Maria Mameła, Katarzyna Markowska<sup>1)</sup>  
Toruń

## Angielscy pisarze w krzyżówkach – część I

Czasem trzeba wpisać imię, a czasem nazwisko. Czasem wiemy dokładnie, o kogo chodzi, a czasem przypominamy sobie, że warto tę książkę czy wiersz przeczytać. Niektóre tytuły nic nam nie mówią, inne znamy bardzo dobrze, jeszcze inne warto sobie przypomnieć. A wszystko to w krzyżówkach, które młodzież lubi i które bardzo przydają się na parę minut przed dzwonkiem na przerwę albo wtedy, gdy uczniowie są znudzeni i dobrze jest zająć ich na parę minut czymś innym...

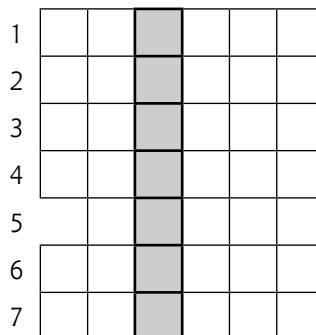
1.



- 1) Wilhelm, a philosopher from the Middle Ages, formed the famous rule that “*beings should not be multiplied without necessity*”.
- 2) Oscar, the author of half-allegorical fable *Picture of Dorian Grey*.
- 3) Korzeniowski, the author of *Almayer's Folly* and *Heart of Darkness*.
- 4) Walter (1826-1877), an essay writer and a journalist.

- 5) Jane, the author of *Pride and Prejudice*.
  - 6) John, the author of *Christianity not Mysterious*.
  - 7) Richard (1672-1729), an editor of *Tatler* and *Spectator*.
  - 8) Dorothy (1893-1957) the author of dramatic *New Testament* and translator of Dante.
- Rozwiązanie:** 1) Ockham, 2) Wilde, 3) Conrad, 4) Bagehot, 5) Austen, 6) Toland, 7) Steele, 8) Sayers. Hasło: Kingsley.

2.



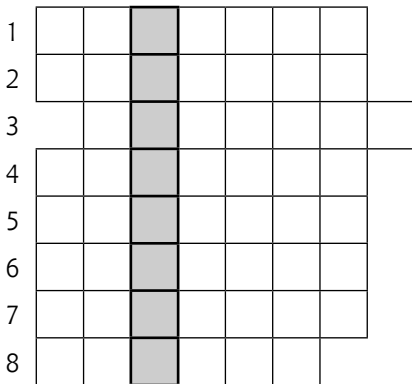
- 1) George, the bishop in 16th century, used to write satires mocking the deeds and claims.
- 2) Phillip Edward (1878-1917) died as a young poet in the battlefields of the First World War, wrote *The Brook – freshness of sensation... „I was divided between him and the gleam, the motion, and the voices of the stream”*.
- 3) John, the author of *Christianity not Mysterious*.
- 4) Wilhelm, a philosopher from the Middle Ages, formed the famous rule that “*beings should not be multiplied without necessity*”.

<sup>1)</sup> Maria Mameła jest nauczycielką języka polskiego, a Katarzyna Markowska języka angielskiego w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu.

- 5) Oscar, the author of half-allegorical fable *Picture of Dorian Grey*.
- 6) Wrote *Pandosto* in 1598, delivered the plot in the Shakespeare's *Winter Tale*.
- 7) William (about 1460-1520). He renounced his membership to Franciscan Order and became an ambassador in Paris and a manor poet.

**Rozwiązanie:** 1) Wither, 2) Thomas, 3) Toland 4) Ockham, 5) Wilde, 6) Greene, 7) Dunbar. Hasło: Tolkien.

3.

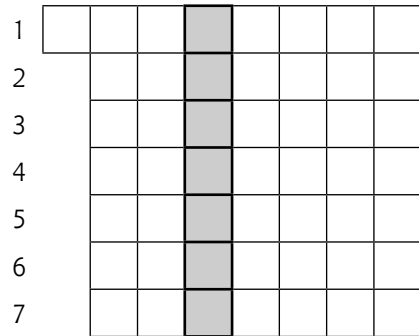


- 1) John (died in 1530), the member of parliament and a writer, he introduced modern discoveries and the geographical notions in *The Nature of the Four Elements*.
- 2) Norman (born in 1919), modern dramatist and playwright, the author of the farce *One Way Pendulum*.
- 3) Ben – a friend and rival of Shakespeare, his works have motifs takes from the history of Rome.
- 4) William (born in 1911), the author of allegorical story about boys – the castaways *Lord of the Flies*.
- 5) Jeremy, published severe, critical pamphlet *Shot View of the Immorality and Profaness of the English Stage* (1650-1726).
- 6) Percy Bysshe (1792-1822) in the *Ode to the West Wind* she expressed her fascination with the element of wind *Prometheus Unbound-her*. The poem *The Cloud* consists of the verses full of sound effects, imitating the glass instrument and rain.  
*I bring fresh showers for the thirsting flowers  
From the seas and the streams;  
I bear light shade for the leaves when laid  
In their noonday dreams.*
- 7) Hugh, a protestant Franciscan (1485?-1555) was burnt at stake for Maria Tudor, he worked as a preacher and speaker.
- 8) Richard, publisher, who collected poems of dif-

ferent authors and printed them in one volume of English lyric verses – *Tottel's Miscellany*.

**Rozwiązanie:** 1) Rastell, 2) Simpson, 3) Johnson, 4) Golding, 5) Collier, 6) Shelley, 7) Latimer, 8) Tottel. Hasło: Smollet.

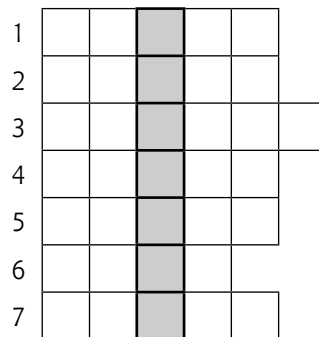
4.



- 1) George (1685-1753), bishop. Wrote *Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge* – denies the objective conception of the world.
- 2) Robert (1844-1930), a poem about snow in *London Snow*.
- 3) Gerard Manley (1844-1889), interested in antiquity „*There lives the dearest freshness deep down things...*”
- 4) Thomas, published the journal of George Fox.
- 5) Laurence, an actor, performer of Osborne and Shakespeare's plays, introduced special way of contact with the audience.
- 6) Together with Heminge, published Shakespeare's plays in famous Folio.
- 7) Sketched the performance of the play *Hudibras* by Samuel Butler in 17th century.

**Rozwiązanie:** 1) Berkeley, 2) Bridges, 3) Hopkins, 4) Ellwood, 5) Olivier, 6) Condell, 7) Hogarth. Hasło: Kipling.

5.



- 1) John (1330-1408) the author of *Confessio Amantis*, wrote in French as well.

- 2) George (1558?-1597?), a poet who prepared *The Arraignment of Paris* in 1583 in Oxford – for Polish ambassador Olbracht Łaski.
- 3) Edward (1737-1794) *Decline and Fall of the Roman Empire*.
- 4) Thomas (1567-1601) *The Unfortunate Traveller or the Life of Jacke Wilton*, the story of one man leading the reader through the Europe of 16th century.
- 5) Joe (born in 1933), a drama where around the dead body of a woman we observe egoism, greed, hipocracy and senseless prayer practices.
- 6) Wilfred (1893-1918) died in the battlefield of the First World War, he managed to sing his patriotic eagerness.
- 7) Thomas (1840-1928), writer and regionalist of best-known Wessex and Dorset counties, *Tess of d'Urbervilles* describing old feudal families, which, after the time of glory, fell into decline.

**Rozwiązanie:** 1) Gower, 2) Peele, 3) Gibbon, 4) Nashe, 5) Orton, 6) Owen, 7) Hardy. Hasło: Webster.

6.

1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

- 1) William (1422?-1491) managed to teach some printing techniques in Cologne, by putting several rows of letters on wooden blocks.
- 2) Geoffrey (1640?-1400), *The Legend of Good Woman* is a question whether to look at love as a noble outburst of heart or a system of traps for a man.
- 3) Andrew (1621-1678) in *The Mower of the Gloworms* he speaks to the glow-worms in the nature of eternal spring "... My soul into the boughs does glide, there like a bird it sits and sing (*The Garden*)".
- 4) Sir Arthur Wing (1885-1934) was looking for serious subjects, even daring in the drama, *The Second Mrs Tanguaray* is about the price which is paid by a woman despite the husband's effort to forget about past affairs.
- 5) John (1608-1674) the greatest epic writer in modern England, the author of *Paradise Lost*.
- 6) Leslie Poles (born in 1895) wrote *Eustace and Hilde* about a brother and sister, who need each other a lot.
- 7) John Henry (1801-1890) *Essay of the Development of Christian Doctrine* proposed 6 criterion of the evaluation of authenticity.

**Rozwiązanie:** 1) Caxton, 2) Chaucer, 3) Marvell, 4) Pinero, 5) Milton, 6) Hartley, 7) Newman. Hasło: Chapman.

### Literatura:

Przemysław Mroczkowski (1981), *Historia literatury angielskiej. Zarys*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź; Zakład Narodowy im. Ossolinskich.

(lipiec 2005)

Marta Petryszak<sup>1)</sup>  
Lublin

## Winnie the Witch

Nauczanie języka angielskiego w klasach młodszych szkoły podstawowej to wciąż duże wyzwanie dla nauczyciela. Przy powtórzeniu materiału zaproponowałam uczniom klasy III pracę z książką *Winnie the Witch*<sup>2)</sup>. Nie przypuszczałam wówczas, że ta lektura tak im się spodoba

i zachęci ich do wystawienia sztuki pod tym samym tytułem.

*Winnie the Witch* figuruje na liście materiałów pomocniczych do nauczania języka angielskiego w klasach I – III. W skład pakietu wchodzi książka, zeszyt ćwiczeń, przewodnik dla nauczyciela, kasetka

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 25 w Lublinie.

<sup>2)</sup> Korky Paul, Valerie Thomas (1995), *Winnie the Witch*, Oxford: OUP.

z nagraniem treści, piosenkami i rymowankami. Dostępna jest również kasetka wideo.

Po cyklu lekcji związanych z lekturą *Winnie the Witch* moi uczniowie wyrazili chęć przygotowania przedstawienia w języku angielskim dla rodziców i pozostałych uczniów naszej szkoły. Muszę przyznać, że o ile powtórzenie materiału z wykorzystaniem tej książki było dobrym pomysłem, o tyle propozycja teatralna trochę mnie przerażała. Nie mogłam jednak rozczarować moich uczniów – tak bardzo zapalili się do tego pomysłu. Nie ukrywam, że byłam mile zaskoczona ich zaangażowaniem. To świadczyło o tym, że język angielski w takiej właśnie formie przemawia do nich bardziej niż praca z podręcznikiem kursowym. Z drugiej strony to, czego nauczyli się na lekcjach języka angielskiego korzystając właśnie z podręcznika, ułatwiło im zrozumienie historii o Winnie i było okazją do praktycznego wykorzystania nabytych wiadomości.

Dzięki temu, że jestem nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego przygotowanie przedstawienia łącznie z wykonaniem dekoracji i potrzebnych rekwizytów nie zajęło nam dużo czasu, a w projekt mogli zaangażować się wszyscy uczniowie także podczas zajęć plastycznych, technicznych, muzycznych i ruchowych.



## Winnie the Witch

Grupa wiekowa: uczniowie III klasy szkoły podstawowej.

Czas trwania: 15 minut.

Osoby: Winnie, Wilbur, dziecko 1, dziecko 2, tańczące czarownice (3), narrator, tzw. obsługa techniczna (uczniowie pokazujący ilustracje).

Miejsce: sala gimnastyczna lub korytarz szkolny.

### SCENA 1 – A scary story<sup>3)</sup>

W scenie uczestniczą dzieci z obsługi technicznej, 3 czarownice (w tym Winnie). Na tle nagrania dzieci powoli unoszą z podłogi przygotowaną dekorację ciemnego nieba z gwiazdami. Na środku sceny stoi kociołek czarownicy. Wymienione w nagraniu cza-

rownice wykonują swoje czynności. Po zakończonym nagraniu na tle ciemnego nieba z gwiazdami tańczą swój taniec z miotłami. Pozostałe dzieci śpiewają piosenkę *Witches, Witches*<sup>4)</sup>.

It's night in the village. The round moon shines in the sky. In the street a big pot is warming up over a big fire. (Winnie) – A witch is reading the magical book. Another witch is putting two pumpkins into the big pot. A third witch catches two cats perched on a broom. She puts them into the big pot. They turn into two ghosts and fly about on their brooms.

### Witches, Witches

Witches flying through the air.

Witches, witches everywhere.

Witches here, witches there.

Witches, witches everywhere.

Witches hiding in the dark.

Witches dancing in the park.

Witches here, witches there.

Witches, witches everywhere.

Witches flying through the air.

Witches, witches everywhere.

Big black hats on their bright green hair.

Witches, witches everywhere.

Witches here, witches there.

Ridding on a broomstick, flying through the air.

Witches here, witches there.

Witches, witches everywhere.

Po zakończonym tańcu dzieci opuszczają dekorację nieba na podłogę. Przygotowują się do zmiany rekwizytów (kolory do pokazywania w następnej piosence), na scenie zostaje Winnie i czarownice.

**Winnie:** I am a witch, Winnie the Witch! Ab-racadabra!

Po tych słowach na scenę wbiegają kolejno, zgodnie ze słowami piosenki *Show me something red*<sup>5)</sup>, dzieci z obsługi technicznej i siadają przodem do widowni trzymając przed sobą kolorowe kartki.

### SCENA 2

Występują: Winnie, dziecko 1, dziecko 2, kot Wilbur, dzieci z obsługi technicznej, czarownice stoją z boku.

**Dziecko 1** (podchodzi do Winnie): Good morning, good morning and how do you do?

<sup>3)</sup> Denise Chauvel, Daniele Champagne, Catherine Chauvel, Małgorzata Pamuła, Anna Walewska (2005), *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

<sup>4)</sup> C. Graham (2000), *Holiday Jazz Chants*, Oxford: OUP.

<sup>5)</sup> Stella Maidment, Lorena Roberts (2000), *Happy Street 1*, Oxford: OUP.

**Winnie:** Good morning, good morning. I'm fine, thank you.

**Dziecko 1:** Przedstawiam wam Winnie, Winnie the Witch.

A big tall hat, ten long toes, a black magic wand, a long red nose.

She's Winnie, Winnie the Witch.

**Dziecko 2:** Poczekaj chwilkę! Winnie ma swojego kota jak przystało na prawdziwą czarownicę. Ten kot ma na imię Wilbur. Poznajcie go! *(na scenę wchodzi kot Wilbur)* A long black tail, big green eyes. He goes with Winnie when she flies. He's Wilbur, Wilbur the cat.

Po tej prezentacji wszyscy śpiewają piosenkę Winnie's Song<sup>6)</sup>. Winnie przechadza się po scenie i demonstruje swój strój. Kot Wilbur poruszając się po scenie, zwraca uwagę na swój ogon i oczy.

### Winnie's Song

A big tall hat

Ten long toes

A black magic wand

A long red nose.

She's Winnie

Winnie the Witch.

A long black tail

Big green eyes

He goes with Winnie

When she flies.

He's Wilbur

Wilbur the cat.

**Dziecko 1:** Winnie the Witch lives in a big house in the forest.

Podczas wypowiedzi Winnie dzieci z obsługi technicznej pokazują ilustracje przedstawiające umeblowanie domu (wersja czarna).

**Winnie:** The house is black with a black roof.

The cupboards are black.

The chairs are black.

The doors are black.

The floor is black.

The bed is black.

Even the bath is black.

**Dziecko 2:** What colour is Wilbur, Wilbur the cat?

**Dziecko 1:** Wilbur, Wilbur the cat is black too!

Po prezentacji piosenka śpiewana przez wszystkich: Winnie and Wilbur song<sup>7)</sup>.



### Winnie and Wilbur song

Winnie the Witch

Winnie the Witch

Winnie the wonderful Witch!

Wilbur the cat

Wilbur the cat

Wilbur the very black cat!

Together they live

They live, they live

They live in a beautiful house.

Wilbur and Winnie

Winnie and Wilbur

Wilbur and Winnie the Witch!

### SCENA 3

Występują: Narrator, Winnie, kot Wilbur, dzieci z obsługi technicznej. Winnie porusza się zgodnie z opowiadaniem narratora.

**Narrator:** Wilbur has got green eyes. When he sits on the floor with his eyes open, Winnie can see him. Well, she can see his eyes. But when Wilbur closes his eyes and goes to sleep, Winnie can't see him and she trips over him! She is angry. She waves her magic wand three times.

**Winnie:** One, two, three! ABRACADABRA!

**Narrator:** Now, Wilbur is green. (Dziecko z obsługi technicznej przedstawia dużego zielonego kota).

**Narrator:** Winnie can see Wilbur when he sleeps on the floor. But she can't see him in the garden! Wilbur is green and the grass is green. Winnie trips over Wilbur. She is furious! She picks up her magic wand, waves it four times.

**Winnie:** One, two, three, four! ABRACADABRA! (Dziecko z obsługi technicznej wymienia zielonego kota na kota kolorowego).

<sup>6)</sup> Paul Korky, Valerie Thomas (1995), *Winnie the Witch*, Oxford: OUP.

<sup>7)</sup> jak wyżej.

**Narrator:** Wilbur has got a red head, a yellow body, a pink tail, blue whiskers, and four purple legs. But his eyes are green. Wilbur is unhappy. Winnie is unhappy too.

**Wilbur:** My legs are purple.

My tail is pink.  
My whiskers are blue.  
What can I do?  
My body is yellow.  
My head is red.  
My eyes are green.  
I want to scream!

**Winnie:** Poor Wilbur. What can I do? I know!  
ABRACADABRA!

**Narrator:** Winnie waves her magic wand five times.

**Winnie:** One, two, three, four, five! ABRACADABRA! (*Dziecko z obsługi technicznej zabiera kolorowego kota.*)

*Podczas wypowiedzi narratora dzieci z obsługi technicznej pokazują ilustracje przedstawiające umeblowanie domu (wersja kolorowa)*

**Narrator:** Winnie has got a yellow house with a red roof and red doors. The cupboards are purple. The chairs are pink. The floor is green. The bed is blue and the bath is white. Wilbur is black. They are very happy now.



*Na zakończenie przedstawienia wszyscy maszerują w kółko śpiewając piosenkę If you're happy<sup>8)</sup>.*

### **If you're happy**

If you're happy and you know it,  
Clap your hands.  
If you're happy and you know it,  
Clap your hands.

If you're happy and you know it,  
And you really want to show it.  
If you're happy and you know it,

Clap your hands.

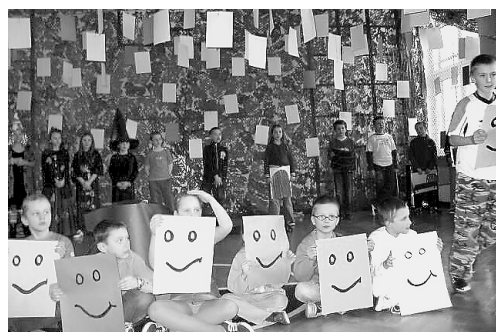
If you happy and you know it,  
Stamp your feet...

If you happy and you know it,  
Blink your eyes...

**Winnie:** A teraz zapraszam wszystkich do zabawy muzyczno-ruchowej z piosenką  
*Head and shoulders! Abracadabra!*

### **Head and shoulders**

Head and shoulders,  
knees and toes, knees and toes.  
Head and shoulders,  
knees and toes, knees and toes.  
And eyes and ears and mouth and nose.  
Head and shoulders,  
knees and toes, knees and toes.



Przedstawienie w tej wersji bardzo podobało się uczniom klas 0 – III oraz zaproszonym gościom i rodzicom. Śpiewana na zakończenie piosenka *Head and shoulders* porwała do zabawy wszystkich. Było wesoło i kolorowo a dzieci odczuły zadowolenie z dobrze przygotowanego i odegranego spektaklu. Przecież to był ich pomysł.

### **Materiały pomocnicze:**

John Byrne and Anne Waugh (1999), *Jingle Bells and other songs*, Oxford: OUP.

Denise Chauvel, Daniele Champagne, Catherine Chauvel, Małgorzata Pamuła, Anna Walewska (2005), *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa CODN

C. Graham (2000), *Holiday Jazz Chants*, Oxford: OUP.  
Paul Korky, Valerie Thomas (1995), *Winnie the Witch*, Oxford: OUP.

Stella Maidment, Lorena Roberts (2000), *Happy Street 1*, Oxford: OUP.

David Paul (1996), *Super Songs and Games for Children*, Oxford: OUP.

(kwiecień 2006)

<sup>8)</sup> John Byrne and Anne Waugh (1999), *Jingle Bells and other songs*, Oxford: OUP.



## Aschenputtel – językowa przygoda z bajką

Zabawa w teatr jest niezwykle atrakcyjną dla uczniów formą nauki języka obcego. Przedstawienia wywołują zaangażowanie i rozbudzają wyobraźnię aktorów i widzów. Z perspektywy nauczania języków obcych przygotowanie i wystawienie przedstawienia niesie ze sobą wiele korzyści natury dydaktycznej, wychowawczej i psychologicznej. Dzięki zaangażowaniu uczniów w teatr poszerzają się ich kompetencje językowe, uczą się współpracy i odpowiedzialności, co pozwala im pozbyć się kompleksów oraz zaistnieć w szkole i środowisku. Ponieważ trudno jest pozyskać odpowiednie scenariusze w języku niemieckim, nauczyciele podejmują często próby ich samodzielnego opracowania. Również i my – dwie germanistki – na podstawie znanej wszystkim bajki o Kopciuszku, podanej w zbiorze *Meine liebsten Geschichten*<sup>2)</sup> opracowałyśmy jej scenariusz. Bajka została zaprezentowana m.in. w czerwcu 2005 r. na VI Przeglądzie Teatralnym w Języku Niemieckim, który odbył się w Grodzisku Wielkopolskim. Pomijając same występy, już czas prób jest dużym powodem do radości. Sądzimy, że dla takich chwil warto poświęcić swój czas na pracę z uczniami. Przygotowując różne imprezy można się wiele nauczyć i zdobyć nowe doświadczenia. Proponujemy więc skorzystać z naszego scenariusza.



### Aschenputtel

Darsteller: Aschenputtel, Stiefmutter, Herta, Berta, Prinz, König, Königin, Fee, Bote



#### SZENE I – Im Haus der Stiefmutter

*W tle spokojna muzyka. Kopciuszek jest sam na scenie. Zamiatając mówi.*

**Aschenputtel:** Ich bin Aschenputtel. Meine Eltern sind gestorben.  
Ich wohne jetzt bei meiner Stiefmutter Friede.

Sie hat zwei Töchter.  
Sie heißen Herta und Berta.



#### SZENE II – Der Alltag

*Wchodzi kolejno. Mówią do Kopciuszka ostrym, rozkazującym tonem.*

**Herta:** Aschenputtel, ist mein Essen schon fertig?!  
Ich bin sehr hungrig!

**Aschenputtel:** Ja, meine liebe Schwester.  
Ich bringe es dir sofort.  
Bitte, hier ist dein Essen.

**Berta:** Aschenputtel gib mir eine Tasse heißer Schokolade! Aber schnell!!!

**Aschenputtel:** Moment mal. Ich hole sie gleich (*odbiega na bok i przychodzi z czekoladą*). Bitte (*podaje*).

**Herta:** Aschenputtel, das Essen schmeckt überhaupt nicht!!!

**Aschenputtel:** Es tut mir Leid (*Mówi smutno, przeprasza ją*).



#### SZENE III – Die Stiefmutter

*Matka dla córek jest bardzo miła, do Kopciuszka zwraca w sposób ostry, rozkazujący, drwiący.*

**Stiefmutter:** Guten Tag meine lieben Töchterchen.  
Aschenputtel, hörst du nicht?  
Jemand kommt zu uns.  
Mach die Tür auf! Beeile dich!

**Aschenputtel:** Ich geh' ja schon (*w tle słychać uderzenia bębna*).



#### SZENE IV – Der Bote kommt

*Kopciuszek wychodzi, by otworzyć drzwi. Wchodzi razem z posłańcem.*

**Bote:** Achtung. Achtung. Der König macht einen großen Ball.  
Der junge Prinz sucht für sich eine Braut.  
Alle Damen sind herzlich eingeladen.  
Auch Sie mit ihren Töchtern.  
Bitte, hier sind die Einladungen (*wręcza zaproszenia matce i córkom*).  
Auch für dich (*wręcza zaproszenie Kopciuszki*).

<sup>1)</sup> Jolanta Tendera jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. gen. Dezyderygo Chłapowskiego w Bolechowie, a Elwira Kwiatek w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Granowie.

<sup>2)</sup> Bereit Gerda, *Meine liebsten Geschichten*, Rastatt: Favorit-Verlag.

**Stiefmutter:** Ha, ha, ha. Unser Aschenputtel ist auch eingeladen worden.

**Herta:** Als Lumpenprinzessin wird sie bestimmt dem Prinzen gefallen.

**Berta:** Herr Bote. Sie ist unser Dienstmädchen. Sie braucht zum Ball nicht zu gehen (*informuje*).

**Bote:** Der Befehl lautet: „Alle Mädchen sind eingeladen“.

Also sie auch. Auf Wiederseh`n meine Damen (*robi ukłon i odchodzi bębniąc na bębnie*).

**Aschenputtel:** Mutter und ihr liebe Schwestern!

Lasst mich doch mitkommen! (*Kopciuszek zwraca się do macochy i siostr, prosząc*).

**Stiefmutter:** Was fällt es dir ein!

Das ist unmöglich!

Wie siehst du denn aus?!

Mach, dass du an die Arbeit gehst!

**Aschenputtel:** Bitte.... Seid so lieb (*Kopciuszek prosi jeszcze bardziej żalonym tonem*).

**Berta:** Was? ?? ? Du hast keine Kleider!

Du kannst nicht tanzen.

**Herta:** Lasst uns in Ruhe!!!!

Wir werden uns nur deinetwegen schämen!!!! (*zmienia temat, zwracając się przymilająco do matki*).

Mutti. Der Ball ist schon morgen.

Was ziehen wir uns an?

Wir müssen neue Kleider haben.

**Berta:** Ja Mutti, Herta hat Recht.

Wir müssen die schönsten auf dem Ball sein.

**Stiefmutter:** Liebe Kinder. Macht euch keine Sorgen.

Wir haben ja Aschenputtel (*wyjaśnia pokazując na Kopciuszka*).

Sie macht für euch neue Kleider.

Aschenputtel. Komm hierher!

Meine Töchter müssen auf dem Ball sehr schön aussehen.

Nähe für sie neue Kleider!

**Aschenputtel:** Aber (*jąka się*) der Ball ist schon morgen.

Wann soll ich das machen?

Ich habe zu wenig Zeit (*Kopciuszek mówi to żalonym tonem*).

**Stiefmutter:** Waaaaann! In der Nacht! Du hast dafür die ganze Nacht.

Schluss jetzt mit den Ausreden! (*mówi bardzo ostro, prawie że tupiąc nogą*).

Hier hast du den Stoff und an die Arbeit,

aber schnell (*bierze kawałek materiału, który leży na boku i rzuca go Kopciuszкови. Następnie odwraca się od zasmuconego Kopciuszka, który stoi z wyrazem cierpienia na twarzy, trzymając w ręku materiał. Zwraca się bardzo ciepło do córek*).

**Stiefmutter:** Kommt meine lieben Töchter.

Wir gehen jetzt schlafen.

Morgen müssen wir fit und ausgeschlafen sein.

## ▼ SZENE V – Die Erscheinung der Fee

*Macocha z córkami odchodzi. Kopciuszek zostaje sam. Popłakuje. Siedzi przy stole. W ręce trzyma materiał i szyje.*

**Aschenputtel:** Sie gehen schlafen und ich muss arbeiten.

Oh. Meine lieben Eltern. Wo seid ihr?

Warum habt ihr mich verlassen? (*mówi bardzo smutno*).

**Aschenputtel singt leise und traurig:**

O je, o je, meine Augen tun so weh.

Ich darf morgen nicht tanzen, ich muss arbeiten.

O je, o je, meine Augen tun so weh.

**Fee:** Warum weinst du?

**Aschenputtel:** Ich habe so viel Arbeit.

Ich muss bis morgen früh die Kleider für meine Schwestern nähen.

Sie gehen zum Ball.

**Fee:** Ich helfe dir. Geh schlafen!

**Aschenputtel:** Aber, die Kleider?

**Fee:** Sei ruhig!

Bis morgen werden die Kleider fertig sein.

Gute Nacht! Schlaf gut!

**Aschenputtel:** Ich danke dir.

Gute Nacht.

*Kopciuszek opuszcza głowę na stół, zasypia. Wróżka czeka, aż Kopciuszek zaśnie. Następnie oddala się cicho. Za kotary przynosi suknie i kładzie je koło Kopciuszka na krześle.*

## ▼ SZENE VI – Morgen früh

*Muzyka ze śpiewem ptaków. Kopciuszek budzi się powoli. Przeciąga się. Przeciera oczy. Zauważa suknie. Podnosi je i podziwia.*

**Aschenputtel:** Oh! Sie sind so schön (*mówi do siebie*).

Vielen Dank gute Fee (*zwraca się do niewidocznej wróżki*).

*Za kotary wchodzi siostry i macocha.*

**Stiefmutter:** Aschenputtel! Sind die Kleider schon fertig?

**Aschenputtel:** Guten Morgen. Ja, meine Mutter.

**Berta:** Und wo? Wo ist mein Kleid? (*wpada zaspansana Herta*).

**Herta:** Und wo ist mein Kleid? Wo hast du es versteckt?

**Aschenputtel:** Hier, meine lieben Schwestern (*pokazuje na suknie*).

**Berta:** Ohhhhhhhhh! (*Bierze jedną z sukien. Herta ją wrywa. Klóćą się o sukienkę, wrywając ją sobie. W końcu zatrzymuje ją Herta. Berta bierze drugą. Herta przykładając ją do siebie, patrząc na nią mówi*).

**Herta:** Sie sind so schön.

**Berta:** Mutter. Wir gehen sie anziehen (*siostry wychodzą, by założyć suknie*).

**Stiefmutter:** Aschenputtel. Hol schnell den Spiegel!

**Aschenputtel:** Ich laufe schon (*Kopciuszek przynosi dla macochy lustro. Ona maluje się. Poprawia włosy. Zakłada biżuterię. Macocha ciągle jej coś podaje, żeby sprzątnęła. Na scenę wpada Berta z rozpuszczonymi włosami. Krzyczy do Kopciuszka*).

**Berta:** Kämm mein Haar!

**Herta:** Wo ist mein Schmuck? (*na scenę wbiega rozszoszona Herta. Szuka na stole biżuterii. Nie może znaleźć. Przerzuca leżące na stole rzeczy. Wreszcie znajduje i wybiega triumfując ze sceny*).

**Stiefmutter:** Beeile dich, du dumme Gans!

**Aschenputtel:** (*ociera pot*): Ich laufe schon. Ich bin so schnell, wie ich kann.

**Herta:** Mutti. Ich bin schon fertig.

**Stiefmutter:** Und du meine liebe Berta?

**Berta:** Ich auch Mutter.

**Stiefmutter:** Gut. Dann gehen wir schon zum Ball.

Und du Aschenputtel: Räum das Haus auf! Mach die Betten!

Lüfte die Zimmer! Bügle die Wäsche!

Bleib zu Hause und warte auf uns!

Mach keine Dummheiten!

*Macocha z córkami wychodzą. Słychać woźnicę i odjeżdżającą bryczkę. Kopciuszek płacze i mówi smutno.*

**Aschenputtel:** Ich würde auch so gerne zum Ball gehen.

Leider ist es unmöglich.

Ich bin nur eine Dienstmagd.

## ► SZENE VII – Die zweite Begegnung mit der guten Fee

**Fee:** Aschenputtel. Aschenputtel. Ich habe dich gehört.

Nichts ist unmöglich. Ich will deinen Wunsch erfüllen.

**Aschenputtel:** Träume ich schon wieder? (*przeciera oczy*).

**Fee:** Nein. Du träumst nicht

Hocus pokusessin. Hocus pokusessin.

Du bist eine Prinzessin.

*Wróżka okrywa Kopciuszka swoim płaszczem. W trakcie wypowiedzenia zaklęcia Kopciuszek zdejmuje szlafrok, pod którym ma balową suknię. Wróżka bierze szlafrok i wynosi go później ze sceny.*

**Aschenputtel:** Oh! Ich traue meinen Augen nicht

Ich sehe so schön aus (*obraca się wokół siebie, podziwiając suknię*).

Das Kleid ist wunderbar.

Wie kann ich dir danken.

**Fee:** Du brauchst mir nicht zu danken.

Du hast es verdient.

Du bist ein sehr liebenswertes Mädchen.

Außerdem habe ich deinen Eltern versprochen, dass ich dir helfe.

Es gibt aber nur eine Bedingung.

Vor zwölf Uhr musst du das Schloss verlassen.

Wenn nicht, daaaaann mit dem letzten Glockenschlag verwandelst du dich wieder in das Aschenputtel.

Vergiss das bitte nicht. Vor zwölf Uhr!!!!

Und jetzt geh schon! Beeile dich.

Die Kutsche wartet auf dich.

**Aschenputtel:** Ich vergesse es nicht.

Vielen Dank für alles.

*Kopciuszek i wróżka opuszczają scenę.*

## ► SZENE VIII – Im Schloss

*Zaczyna grać muzyka – marsz. Najpierw wchodzi majestatycznie król z królową. Siadają na przygotowanym tronie. Za nimi wchodzi Królewicz z Bertą. Za nimi wchodzi przebrany posłaniec i Herta. Następnie wkraczają macocha i wróżka, ale w innym stroju. Królewicz z Bertą, Herta z posłańcem tańczą walca Straussa. Macocha i dama siedzą lub stoją na boku i rozmawiają z ożywieniem. Król i królowa siedzą na tronie. Nagle wchodzi Kopciuszek. Muzyka przestaje grać. Na sali rozlega się pełne zachwytu „ach“ i szmery rozmów. Królewicz opuszcza Bertę. Zostawia ją na środku sali. Ona podbiega schlochając do matki. Królewicz zbliża się do Kopciuszka.*

**Prinz:** Wie heißen Sie meine Dame?

**Aschenputtel:** (*robiąc ukłon*): Ich heiße Aschenputtel mein lieber Prinz.

**Prinz:** Darf ich Sie um den Tanz bitten?

**Aschenputtel:** Ja, gerne.

**Prinz:** *(Klatsche w dłonie. Mówi głośno):*

Musik, bitte!

*Rozbrzmiewa walc Straussa. Gdy królewicz tańczy z Kopciuszkiem, macocha z córkami stoją z boku. Prowadzą rozmowę. Macocha pociesza je.*

**Berta:** *(szlochając):* Das ist ungerecht. Ich bin schöner als sie.

**Herta:** Schaut, wie sie tanzen. Sie gefällt dem Prinzen.

**Stiefmutter:** Sie kommt mir irgendwie bekannt vor. Hhmmm.

**Berta:** Ja Mutter. Das ist wahr. Aber, wer ist das? *(zegar zaczyna wybijać godzinę 12, muzyka przycicha).*

**Prinz:** Oh! Wie schnell die Zeit mit dir vergangen ist.  
Ich möchte, dass wir für immer zusammen bleiben.

**Aschenputtel:** Ich auch. Aber ich muss jetzt gehen.

**Prinz:** Bitte. Bitte. Bleib mit mir!  
Verlass mich nicht!

**Aschenputtel:** *(wyrывa się, królewicz stara się ją zatrzymać):*

Nein, nein. Ich muss schon gehen. Ich muss.....

Vergiss mich nicht! *(krzyczy z oddali. Biegając gubi pantofelek).*

**Prinz:** Warte....., warte.....! *(Królewicz podchodzi i podnosi pantofelek. W tym czasie toczy się rozmowa między macochą i córkami).*

**Herta:** Mutti. Schau! Was macht die Unbekannte?

**Berta:** Oh. Sie ist gestolpert.

**Stiefmutter:** Sie hat den Schuh verloren.

Der Prinz hat ihn aufgehoben.

**Prinz:** *(wraca smutny z pantofelkiem. Przyklęka przed tronem i zwraca się do rodziców):*

Meine lieben Eltern, ich bin so traurig.

Das schönste Mädchen auf dem Ball ist geflohen.

Ich möchte kein anderes haben.

Sie muss meine Prinzessin werden.

Was soll ich machen?

**König:** Mein lieber Sohn. Du musst nach ihr suchen!

**Königin:** Ja. Dein Vater hat Recht. Wenn du sie liebst, dann suche sie!

**Herta:** Aschenputtel, hilf mir! Ich muss mich schminken.

**Berta:** Mutter, Mutter, der Prinz kommt zu mir!

**Herta:** Nein, nein, zu mir! *(siostry klócą się).*

**Stiefmutter:** Hört auf!

*Wchodzi posłaniec, za nim królewicz. Królewicz smutny, sprawiający wrażenie nieobecnego siada na fotelu. Zamyśla się. Ma zatroskaną minę. Głowa podparta na ręce.*

**Bote:** Achtung! Achtung! Der Prinz sucht seine Prinzessin.

Ich habe ihren Schuh. Alle Mädchen sollen ihn anprobieren.

**Herta:** Guten Tag mein Herr! Der Schuh gehört mir.

Ich möchte ihn anprobieren.

**Berta:** Nein. Das ist nicht wahr. Das ist mein Schuh.

**Herta:** Nein, Nein....

**Berta:** Mutter, Mutter sag ihr bitte... *(zwraca się do matki, jak rozpieszczone, rozkapryszone dziecko).*

**Stiefmutter:** Ruhe jetzt! *(matka reaguje bardzo ostro).*

**Bote:** Meine Damen. Seid ruhig!

Zeigt bitte eure Füße!

Sie meine Dame zuerst! *(mówi do Herty. Ona siada na krzesle, wyciąga do przymierzenia nogę. Posłaniec mierzy i stwierdza).*

Der Schuh ist leider zu eng.

**Herta:** Oh nein.

**Bote:** Und jetzt Sie! *(mówi do Berty. Berta spycha z krzesła Hertę i szybko wyciąga nogę).*

**Berta:** Oh nein, der Schuh ist mir zu klein. Mutter, gib mir das Messer!

**Bote:** Tut mir Leid.

*(zwraca się do Kopciuszka).*

Und jetzt du, meine Liebe!

**Stiefmutter:** *(Macocha stara się zasłonić sobą Kopciuszka):*

Nein, nein. Es lohnt sich nicht. Das ist nur unsere Dienstmagd.

**Bote:** Ich habe aber meine Befehle *(mówi to stanowczym tonem).*

Jedes Mädchen muss den Schuh anprobieren.

Dienstmädchen auch *(posłaniec przesuwając macochę i umożliwia Kopciuszkowi przejście i zwraca się do niej).*

Zeig mir bitte deinen Fuß!

**Aschenputtel:** *(siada na krzesle):* Bitte schön, mein Herr!!

**Bote:** Oh! Der Schuh passt.

Mein lieber Prinz!

Sie ist die Prinzessin!

## ▼ SZENE IX – Im Haus der Stiefmutter

*W oddali slychać uderzenia bębna.*

Książę zrywa się z fotela, na którym siedział od momentu przybycia do domu wdowy.

**Berta:** Das ist unmöglich.

**Herta:** Mutter, Mutter, mir wird's schlecht (tak, jakby chciała zemdleć pada na krzesło. Berta ją podtrzymuje. Matka wachluje ją wachlarzem).

**Stiefmutter:** Was machen wir jetzt?

**Prinz:** (podnosi Kopciuszka, który klęknął na jego powitanie):

Steh auf Mädchen!

Endlich habe ich dich gefunden.

Bist du es wirklich?

**Aschenputtel:** Ja, das ist wahr.

Ich bin diese Prinzessin und ich liebe dich mein Prinz.

**Prinz:** Ich liebe dich auch sehr. (królewicz klęka).

Bleib bei mir!

Heirate mich!

**Aschenputtel:** Mit Vergnügen.

Królewicz wstaje, bierze od króla koronę, wkłada ją na głowę Kopciuszka. W tym samym momencie rozlega się marsz Mendelssohna. Królewicz bierze za rękę Kopciuszka i podchodzi do czoła sceny. Do niego dołączają parami pozostali aktorzy stając w rzędzie, twarzami do widowni. Klaniają się. Cały czas rozlega się marsz Mendelssohna.

(marzec 2005)

## KONKURSY



Romuald Hassa<sup>1)</sup>

Jaworzno

### English Through Customs and Traditions – IV Międzygimnazjalny konkurs języka angielskiego

W lutym 2006 r. odbyła się w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie IV edycja Międzygimnazjalnego konkursu języka angielskiego *English Through Customs and Traditions* dla uczniów gimnazjów miasta Jaworzno. Przewodnimi tematami kulturowymi, które stanowiły tło zadań konkursowych były *Guy Fawkes' Night* i *May Day*. W tym roku za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań konkursowych, uczestnicy mogli zdobyć maksymalnie 125 punktów. I miejsce zajęła Marta Drozdek z Gimnazjum nr 3 uzyskując 110 punktów. Zdobycy pierwszych pięciu miejsc otrzymali nagrody ufundowane przez Wydawnictwo Oxford University Press i Komitet Rodzicielski Gimnazjum nr 11.



#### English Through Customs and Traditions<sup>2)</sup>

*Przeczytaj uważnie teksty A – D a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1 i 2. Pamiętaj, by udzielać odpowiedzi tylko na podstawie tekstów.*

**A** Guy Fawkes (**b. April 13, 1570, Stonegate, York, England; d. Jan. 31; 1606, London**) British soldier and best-known participant in the Gunpowder Plot. He had to destroy the Parliament building, where James I met his chief ministers. The plotters rented a cellar extending

<sup>1)</sup> Dr Romuald Hassa – jest adiunktem w Instytucie Chemii Uniwersytetu Śląskiego oraz nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 Jaworznie.

<sup>2)</sup> Najtrudniejszymi elementami tegorocznego konkursu były: pytania 1 (!) i 7 z zadania 2; pytania 2, 5, 6, 7 z zadania 3; całe zadanie 4 – zdarzały się następujące wpadki: pytanie 2 – When **did** James I **be** King of Great Britain?; 4 – **Who have** celebrated Guy Fawkes' Night since 1605?, 7 – What do the young people do?; pytania 2, 3, 4, 7 (brak inwersji), 11 z zadania 5; całe zadanie 6; przyimki: 1 (as), 5 (in), 7 (in), 20 (with) i formy czasowników: 4 (holds), 17, 19 (lighted), 21 z zadania 7; pytanie 1 (am I) i 3 (little) z zadania 8; punkty 2, 5, 13 z zadania 9.

under Parliament, and Fawkes planted at least 20 barrels containing about 2500 kg of gunpowder there and camouflaged them with coal. But the plot was discovered, and Fawkes was arrested (Nov. 4, 1605). Only after being tortured on the rack did he reveal the names of other plotters. Tried and found guilty before a special commission (Jan. 27, 1606), he was executed opposite the Parliament building.

**B** In 1604 the king of England was James I. He was a Protestant. Many people didn't like him because they were Catholics and they wanted a Catholic king. A Catholic called Guy Fawkes, and his friends, had a plot to kill James I, and his government, when he opened Parliament in London on 5 November 1605. They put thirty-six barrels of gunpowder in a room underneath the Houses of Parliament. But the plot didn't work because one of the plotters wrote a letter of warning to his relative. At about midnight on 4 November the King's soldiers found Guy Fawkes. They sent him to prison and tortured for eight days until he said all plotters' names. Parliament decided that all conspirators had to die. When people heard the news that they were dead, they made many fires in the streets to celebrate. Someone made a dummy of Guy Fawkes and burned it.

**C** The story of Guy Fawkes goes back to the early 1600's. During this period there were religious problems between Protestants and Catholics in Britain. King James I was a Protestant and he passed severe laws against Catholics. That is why a group of 12 Catholics decided to kill the king and destroy the Houses of Parliament. The leader of the plot was Robert Catesby. Guy Fawkes was an expert with explosives. His responsibility was to guard more than 30 barrels of gunpowder and light the fuse on 5 November. The King's soldiers discovered the plot and Fawkes was immediately arrested and tortured. The other plotters were found three days later. They all were hanged and quartered. On the night of 5 November 1605 many people in London were happy because the King was alive and well.

**D** Gunpowder Plot was a plan of some English Catholics to destroy the Houses of Parliament and kill King James I, his queen, and his oldest son on November 5, 1605. In the spring of 1605

the leader of the plot together with his co-conspirators rented a cellar that extended under the Houses of Parliament. There, Fawkes, who had been fighting in the Netherlands, placed barrels of gunpowder. One of plotters, Francis Tresham, warned his Catholic brother-in-law Lord Monteagle about the danger, and Monteagle alerted the government. Fawkes was discovered in the cellar on the night of November 4/5 and under torture revealed the names of the conspirators. Four of them were killed while resisting arrest, and the rest, including Fawkes, were executed.

**Zadanie 1.** (10 pkt) – *Podaj oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź (kolejność oznaczeń jest wówczas dowolna). Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz.*

Which text or texts:

1. Give the exact number of the plotters.
2. Give the name of the leader of the Gunpowder Plot.
3. Inform exactly when Guy Fawkes died.
4. Give information why James I was in the Houses of Parliament on 5 November 1605.
5. Give the reason why the plotters wanted to kill James I.
6. Inform why the plot was uncovered.
7. Do not inform about amount of gunpowder.


**Zadanie 2.** (10 pkt) – *Otocz kołem właściwą odpowiedź: True, False lub Don't know.*

1. Guy Fawkes was the leader of the Gunpowder Plot. True / False / Don't know
2. **James I came to the Houses** of Parliament to meet his family. True / False / Don't know
3. Lord Monteagle was one of the conspirators. True / False / Don't know
4. **The Fawkes' body was cut** into pieces. True / False / Don't know
5. **Guy Fawkes served as a soldier** in the Dutch Army. True / False / Don't know
6. James I was earlier James VI King of Scotland. True / False / Don't know

7. **There was the State Opening** True / False /  
of Parliament on 5 Novem- Don't know  
ber 1605.
8. **Barrels with gunpowder** True / False /  
could be easily found. Don't know
9. **Plotters had hidden ap-** True / False /  
**proximately 2.5 tonnes of** Don't know  
**gunpowder in the cellar.**
10. **On arrest Guy Fawkes didn't** True / False /  
**deny his intentions, stating** Don't know  
**that it had been his purpose**  
**to destroy the King and**  
**Parliament.**

*Przeczytaj uważnie tekst a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniu 3.*

On the first of May people celebrate the arrival of spring and warm weather. They are happy to say “goodbye” to winter and “welcome” to spring. Flowers bloom, leaves grow and baby animals are born in spring. The May Day festival originated in the Roman Empire in about 258 BC. It was a festivity in honour of Flora, the goddess of flowers and spring, which lasted from April 28 to May 3. During those days Flora was offered bouquets of flowers. Originally it was intended to ensure fertility to the crops.

When the Romans invaded Europe, they brought this custom to all occupied countries. By the Middle Ages the Roman custom had become very popular – especially among the Celts. They celebrated spring the night before May 1 and the festival was called Beltane. In the Middle Ages May Day was one of the most cheerful festivities in Britain.

People went into the forest after midnight to pick flowers and plants. Early in the morning girls went to the fields and meadows to wash their faces with dew. Dew was supposed to make them beautiful for the following year. There was music, singing and dancing all day. The most important event of the day was the dance around the Maypole. The most beautiful young woman of the village became the May Queen. She was to preside over the celebrations as well as to symbolize the beginning of spring's reign.

The Maypole is a tree properly shorn of its branches but occasionally having a small clusters

of greenery remaining at its top. A typical Maypole is 60 to 100 feet high, decorated with streamers and wreaths and with painted spiral patterns on the trunk. The streamers represents the sun's rays and after being plaited, during traditional dance around the Maypole, form a design on it. When the dancers changed direction the streamers untangle and move freely. The Maypole itself is considered to be an emblem of spring. Ribbons, which are attached to the top of the pole, were used for the first time probably in 1900.

In Britain May Day is a public holiday and it is celebrated on the first Monday in May. It is not a public holiday in the United States. Nowadays people in both countries also dance traditional Maypole dances and choose May Queen.

In Ireland people believed that in May fairies would appear and cast mist over travellers. To avoid trouble, the Irish preferred to stay close to home at that time. But if they had to travel, they would wear their coats inside out – trying to confuse the fairies. Parents had to keep a close eye on their children, because the fairies would take the children away, leaving *changelings*<sup>3)</sup> instead. Nowadays in some parts of Ireland people also leave food and drink for fairies around their households.

**Zadanie 3.** (10 pkt) – *Otocz kołem właściwą odpowiedź a, b, c lub d.*

**1. The abbreviation “BC” stands for:**

- a) before Julius Caesar was born.
- b) before Julius Caesar was murdered.
- c) before Jesus Christ was born.
- d) before Jesus Christ was murdered.

**2. Originally May Day was intended to:**

- a) ask gods – especially Flora – for excellent harvest in summer.
- b) thank Flora for flowers and spring.
- c) find dew to become more beautiful.
- d) dance around Maypole.

**3. Which sentence said by a Celt is true?**

- a) Yesterday was Beltany and today is May 1.
- b) Yesterday was May 1 and today is Beltany.
- c) Today is Beltany and it is May 1.
- d) Today is Beltany and I say “goodbye” to spring.

**4. The phrase “the Middle Ages” means:**

- a) something old-fashioned.

<sup>3)</sup> A changeling – a child who was put in the place of another child when they were both babies.

- b) the period of somebody's life, that takes place between the ages of 40 and 60.
- c) the period in European history between V century and XV century.
- d) the period of a day, that takes place between 2 p.m. and 7 p.m..

**5. Dew is:**

- a) another name for a small lake.
- b) a rare plant, which was used to make a beauty-mixture.
- c) small drops of water that form on the ground outdoors during the night.
- d) a liquid secreted (given off) by trees: a pine, a fir and a spruce.

**6. May Queen:**

- a) represented the passing winter.
- b) was a Roman goddess.
- c) was decorated with streamers, ribbons and wreaths.
- d) was in charge of May Day celebrations.

**7. Which sentence is true?**

- a) Ribbons are comparatively recent decoration of Maypoles.
- b) All the branches of the tree used as the Maypole are decorated with streamers and wreaths.
- c) A typical Maypole is as tall as a man.
- d) During traditional dance around the Maypole dancers paint spiral pattern on the trunk.

**8. Nowadays in Britain May Day is on:**

- a) the first day of May.
- b) the first Monday and it must be the first day of May.
- c) Monday and it must be the first day of May.
- d) Monday and it must be the first Monday of May.

**9. There are four sentences.**

- I. In the USA schools, shops and offices are opened on May Day.
- II. In the USA schools, shops and offices are closed on May Day.
- III. In Great Britain schools, shops and offices are opened on May Day.
- IV. In Great Britain schools, shops and offices are closed on May Day.

Which two sentences are true?

- a) I, III
- b) I, IV
- c) II, III
- d) II, IV

**10. Which sentence is false?**

- a) The Irish believed that in May fairies would cause fog.
- b) To confuse the fairies the Irish wear their coats inside out, when they were at home.
- c) The fairies in Ireland changed children, when their parents didn't take care of them.
- d) Some Irish give food and drink to fairies.

**Zadanie 4.** (10 pkt) – *Napisz pytania o podkreślone części zdań. W punkcie 9. napisz pytanie ogólne.*

- 1. King's soldiers arrested Guy Fawkes in a cellar under Parliament.
  - a) (strona czynna) .....
  - .....
  - b) (strona bierna) .....
  - .....
- 2. James I was a King of Great Britain in early 1600's.
  - .....
  - .....
- 3. Guy Fawkes died on 31 January 1606.
  - .....
  - .....
- 4. The British have celebrated Guy Fawkes' Night since 1605.
  - .....
  - .....
- 5. King's soldiers tortured Guy Fawkes for eight days.
  - .....
  - .....
- 6. People make bonfires in their back gardens.
  - .....
  - .....
- 7. Young people are going around the streets with their guys and asking for "a penny for the guy".
  - .....
  - .....
- 8. You should make a guy with straw, old clothes and newspaper.
  - .....
  - .....
- 9. Bonfire Night is the popular name for Guy Fawkes Night. (pytanie ogólne)
  - .....
  - .....



**Zadanie 5.** (25 pkt) – *Uzupełnij zdania zachowując sens poprzedniego zdania. Możesz użyć od dwóch do pięciu wyrazów.*

- The British have celebrated Guy Fawkes' Night since 1605.  
The British have celebrated Guy Fawkes' Night ..... years.
- The British have celebrated Guy Fawkes' Night since 1605.  
The British .....  
Guy Fawkes' Night in 1605.
- The plotters planned to destroy the Houses of Parliament by explosion.  
The plotters planned to .....  
.....  
the Houses of Parliament.
- It was such a cold night on 5 November that they have hot food and drinks to keep warm.  
It was .....  
..... on 5 November that they have hot food and drinks to keep warm.
- A king's soldier said to Guy Fawkes: "Don't touch the fuse!"  
A king's soldier ordered Guy Fawkes .....  
..... the fuse.
- Guy Fawkes' responsibility was to light the fuse.  
Guy Fawkes .....  
the fuse.
- The plotters asked their leader: "When will we kill James I?"  
The plotters asked their leader .....  
..... James I.
- Guy Fawkes put more than 30 barrels of gunpowder in the cellar.  
More than 30 barrels of gunpowder .....  
..... in the cellar.
- You will make a guy only if you have straw, old clothes and newspaper.  
Unless you have straw, old clothes and newspaper, ..... a guy.
- "You mustn't touch the fuse!" ordered one of the soldiers.  
"You are ..... the fuse!" ordered one of the soldiers.

- A guy was too heavy for me to be carried.  
A guy ..... for me to be carried.
- My bonfire isn't as big as yours.  
Your bonfire .....

**Zadanie 6.** (7 pkt) – *Przeczytaj tekst i wpisz w luki wyrazy pochodzące od wyrazów podanych obok (zapisanymi wielkimi literami i oznaczonych tymi samymi cyframi, co luki). Wyrazy, które masz wpisać, mogą być czasownikami, rzeczownikami, przymiotnikami lub przysłówkami. Poniżej podano przykład (0).*

On the <b>(0)</b> ..... <b>fifth</b> ..... of November there are fireworks and big bonfires to burn guys. Guys are <b>(1)</b> ..... of Guy Fawkes. People <b>(2)</b> ..... guys using straw, old clothes and newspaper and put them on the top of each bonfire. Children love the excitement, noise and <b>(3)</b> ..... fireworks. They go around the streets with their guys and ask for "a penny for a guy!" Then they spend the money on fireworks. In Lewes, Sussex, there is a big public festival on Guy Fawkes' Night. People dress in <b>(4)</b> ..... costumes. The guy is burned on the top of a hill on an enormous bonfire. It is <b>(5)</b> ..... view. Every year all the <b>(6)</b> ..... of the event say that they spend their time <b>(7)</b> .....	(0) FIVE (1) DUMMY (2) PREPARATION (3) COLOUR (4) HISTORY (5) FORGET (6) PARTICIPATE (7) MERRY
--	---

**Zadanie 7.** (33 pkt) – *W wykropkowanych miejscach wpisz właściwą formę podanych czasowników. W miejscach zaznaczonych linią ciągłą wpisz właściwy przyimek.*

Bridgwater is now best known **(1)** \_\_\_\_\_ the illuminated „Bridgwater Guy Fawkes Carnival". It **(2; attract)** ..... around 150, 000 people **(3)** \_\_\_\_\_ the country and overseas and **(4; hold)** ..... on the Friday nearest **(5)** \_\_\_\_\_ November 5th each year. It **(6; consist)** ..... **(7)** \_\_\_\_\_ a dazzling display of over 100 floats<sup>4)</sup> up to 100 feet long **(8; cover)** ..... **(9)** \_\_\_\_\_ up to 22, 000 light bulbs **(10)** \_\_\_\_\_ order to decorate them. The vehicles travel 2.5 miles through the streets of Bridgwater **(11)** \_\_\_\_\_ over 2 to 3 hours.

<sup>4)</sup> A float – an open big vehicle, a truck or a lorry.

There (12; be)..... dancers in special costumes (13) \_\_\_\_\_ the floats. The carnival (14; say)..... (15; be)..... the largest illuminated carnival (16) \_\_\_\_\_ Europe, if not the world. It (17; organise)..... in 1881 (18) \_\_\_\_\_ the first time and was originally (19; light)..... (20) \_\_\_\_\_ lamps. Electric lights (21; introduce)..... in 1913. Later (22) \_\_\_\_\_ the evening, there is the simultaneous (23; fire)..... of large fireworks (known as "squibs") (24) \_\_\_\_\_ e streets outside the town hall. I (25; enjoy)..... the parade (26) \_\_\_\_\_ the moment. The dancers (27; give)..... their performance (28) \_\_\_\_\_ the spectators. I (29; watch) ..... them, while they (30; practise) ..... during rehearsals. I (31; just / take) ..... some photos of the parade and tomorrow I (32; sell) ..... them (33) \_\_\_\_\_ a local newspaper.

**Zadanie 8.** (5 pkt) – Przetłumacz na język angielski fragmenty zdań podane w języku polskim.

1. I am making an effigy of Guy Fawkes, (nieprawdaż) ..... ?
2. They watched fireworks for (wiele) ..... long hours.
3. There are very (mało)..... English people who have never heard about Guy Fawkes.
4. I worked very (ciężko) ..... and now the guy is ready.
5. Your invitation for Bridgwater Carnival (brzmia interesująco).....

**Zadanie 9.** (15 pkt) – Przeczytaj uważnie tekst. W niektórych zadaniach tego tekstu popełniono błędy ortograficzne. Jeżeli uznasz, że w zdaniu znajduje się błąd, podkreśl błędnie napisany wyraz i napisz go poprawnie w wykropkowanym miejscu odpowiadającym danemu zdaniu. Jeżeli uznasz, że zdanie jest poprawne, postaw znak ✓ w wykropkowanym miejscu ✓ odpowiadającym danemu zdaniu. W jednej linii może być tylko jeden błąd. Poniżej podano dwa przykłady (0 i 00).

0	James VI was born in 1566. His title was King of Scotland until	0	.....✓.....
00	1603. In this year he became James I, King of Great Britain.	00	..... Britain.....
1	James was a sun of Mary, Queen of Scots. The English people	1	.....
2	were tired of Elizabeth I and welcomed him gladely. He behaved	2	.....
3	harshly to Catholics and Puritans (extreme Protestants). Several	3	.....
4	Catholic plots against him were prepared. The most famous was the	4	.....
5	Gunpowder Plot, discovered in 1605 when Guy Fawkes and others	5	.....
6	Catholics were found in the cellar of the Houses of Parliament	6	.....
7	preparing explosion of gunpowder. These plots increased public	7	.....
8	sympaty for James I. But not for long. His deeds were not	8	.....
9	as wise as his words. He belived that he had God's	9	.....
10	authority. He argued with Parliament over evrything and	10	.....
11	finaly he ruled without Parliament. Then in 1621 James I had	11	.....
12	too recall Parliament because he needed money. Later James	12	.....
13	became very unpopular. He was also very found of alcoholic drink.	13	.....
14	In 1611 James I authorised a translation of the Bible from Latin	14	.....
15	into English. This translation is steel in use today.	15	.....

### KLUCZ

**Zadanie 1.** (10 x 1 pkt = 10 pkt) 1. C; 2. C; 3. A; 4. A, B; 5. B, C; 6. B, D; 7. D

**Zadanie 2.** (10 x 1 pkt = 10 pkt) 1. False; 2. False; 3. False; 4. Frue; 5. Don't know; 6. Don't know; 7. True; 8. False; 9. True; 10. Don't know

**Zadanie 3.** (10 x 1 pkt = 10 pkt) 1. C; 2. A; 3. A; 4. C; 5. C; 6. D; 7. A; 8. D; 9. B; 10. B

**Zadanie 4.** (10 x 1 pkt = 10 pkt)

1. a) strona czynna: Who (m) did King's soldiers arrest in a cellar under Parliament?  
b) strona bierna: Who was arrested in a cellar under Parliament (by King's soldiers) ?
2. When was James I King of Great Britain?
3. What month did Guy Fawkes die?
4. Who has celebrated Guy Fawkes' Night since 1605?

5. How many days did King's soldiers torture Guy Fawkes? / How many days was Guy Fawkes tortured?
6. Where do people make their bonfires?
7. What are young people doing?
8. What should you make with straw, old clothes and newspaper?
9. Is Bonfire Night the popular name for Guy Fawkes Night?

**Zadanie 5.** (25 x 1 pkt = 25 pkt)

1. for (1) four hundred (and) one (1)
2. started (1) to celebrate (1)
3. blow up (1) / cause an explosion under (1)
4. so cold (1)
5. not (1) to touch (1)
6. was responsible (1) for (1) lighting (1) / had to light (3)
7. when we/they would (1) kill + (1) za inwersję
8. were (1) put (1)
9. you will not (1) make (1)
10. are not allowed (1) to touch (1) / are forbidden (1) to touch (1)
11. was not (1) light (1) enough (1)
12. is bigger (1) than (1) mine (1)

**Zadanie 6.** (7 x 1 pkt = 7 pkt) 1. dummies; 2. prepare; 3. colourful; 4. historic; 5. unforgettable; 6. participants; 7. merrily

**Zadanie 7.** (33 x 1 pkt = 33 pkt) 1. for; 2. attracts; 3. from; 4. is held; 5. to; 6. consists; 7. of; 8. covered; 9. with; 10. in; 11. for; 12. are; 13. on; 14. is said;

15. to be; 16. in; 17. was organised; 18. for; 19. lit; 20. by; 21. were introduced; 22. in; 23. firing; 24. in/on; 25. am enjoying; 26. at; 27. are giving; 28. to; 29. was watching; 30. were practising; 31. have just taken; 32. will/am going to sell; 33. to;

**Zadanie 8.** (5 x 1 pkt = 5 pkt) 1. aren't I; 2. many; 3. few; 4. hard; 5. sounds interesting

**Zadanie 9.** (15 x 1 pkt = 15 pkt) 1. son; 2. gladly; 3. √; 4. √; 5. other; 6. √; 7. √; 8. sympathy; 9. believed; 10. everything; 11. finally; 12. to; 13. fond; 14. √; 15. still

### Wykorzystane materiały źródłowe:

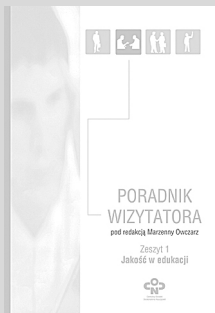
- G. D. B. Clemen (1999), *British and American Festivities*, Genoa: Black Cat-Cibed.  
 Cobuild Advanced Learner's English Dictionary (2003), Glasgow: Harper Collins.  
 Encyclopædia Britannica, Inc. 1994-2000; britannica.co.uk  
 L. Jones (1996), *Kings and Queen of England*, Part 2, Loughborough: Ladybird.  
 E. Kołodziejska (1991), *Santa Claus and Others*, Warszawa: WSiP.  
 J. Maguire (2001), *Seasons and Celebrations, Oxford Bookworms Factfiles 2*, Oxford: OUP.  
 S. Rabley (1996), *Customs and Traditions in Britain*, Longman Structural Readers: Background Stage 2, Harlow: Longman.  
 Strona internetowa:  
<http://en.wikipedia.org>

(kwiecień 2006)



## Poradnik wizytatora

pod redakcją  
Marzenny Owczarz



## WYDAWNICTWA CODN PROponują

*Poradnik wizytatora* to publikacja poświęcona sprawnemu, skutecznemu i nowoczesnemu nadzorowi pedagogicznemu, wydawana w zeszytach tematycznych.

Forma zeszytów pozwala na szybkie reagowanie na zmiany oraz stałe aktualizowanie treści. Jest to istotne ze względu na szeroki zakres spraw związanych z pełnieniem nadzoru pedagogicznego, obejmujących różne obszary tematyczne z wielu dziedzin naukowych, na przykład takich jak zarządzanie, socjologia, pedagogika i psychologia.

Pierwszy zeszyt *Jakość w edukacji* przybliża zagadnienia związane z jakością w edukacji i wewnątrzszkolnym systemem zapewniania jakości.

# CZYTELNICY PISZĄ



Renata Niewada<sup>1)</sup>  
Pińczów

## Dlaczego indywidualna praca z uczniem jest tak ważna

Wielu nauczycieli języków obcych dąży do tego, aby stale urozmaicać swoje zajęcia, wprowadzając wszelkiego typu innowacje i wykorzystując różne dostępne środki i metody. Czynią to po to, by lekcje były efektywne i zainteresowały uczniów, bo wtedy łatwiej jest im pomóc w osiągnięciu sukcesu i satysfakcji.

Jest oczywiste, że każdy nauczyciel ma własne metody nauczania i sposoby postępowania ze swoimi uczniami, by jak najskuteczniej zachęcić ich do nauki. Wielu uczniów lubi uczyć się danego przedmiotu ze względu na nauczyciela i jego sposób prowadzenia lekcji. Warto więc przypomnieć stwierdzenie, że nauczyciel odgrywa bardzo ważną rolę w procesie dydaktycznym.

Aby nauczyć swoich wychowanków wiary w siebie, nauczyciel powinien być optymistą. By ułatwić im naukę, powinien poznać dokładnie wszystkich swoich uczniów i ich typy osobowości, z którymi jest związany ich indywidualny styl uczenia się. Bardzo ważne jest kształtowanie atmosfery zaufania do nauczyciela. Uczeń powinien mieć pewność, że nauczyciel będzie partnerem i pomocnikiem w dążeniu do zaspokajania „głodu wiedzy”. Pozytywny kontakt emocjonalny między nauczycielem a uczniem to warunek dobrej współpracy między nimi, bez spełnienia którego trudno myśleć o ułatwieniu uczniowi nauki. Wiara w dobre intencje uczniów i ich potencjał intelektualny oraz okazywanie im tych oczekiwań na przykład tonem głosu, wyrazem twarzy czy innymi zachowaniami niewerbalnymi, wzmacnia dodatkowo pozytywne

nastawienie uczniów. Najważniejsza jest jednak indywidualna praca z uczniem. To ona właśnie rozwija poczucie własnej wartości i uczy radości z uczenia się. Nie jest jednak łatwa, choćby ze względu na to, że jest czasochłonna. Świadomość tej trudności nie powinna jednak zniechęcać, ale raczej skłaniać nauczyciela do takiego doboru technik i metod pracy, by nauka przychodziła łatwiej i przynosiła obustronną satysfakcję z sukcesu.

Poniżej podaję kilka przykładów na indywidualne działania zarówno z uczniem dobrym, jak i przeciętnym, które pozwalają im lepiej poznać i skuteczniej zachęcić do nauki.

### I. Działania z każdym uczniem:

- ▶ Organizuję zajęcia pozalekcyjne, na które mają „występ” zawsze **wszyscy uczniowie**, nie tylko najlepsi (np. opowiadanie o swojej rodzinie, opis swojego pokoju itd.). Każdy uczeń, biorący udział w prezentacji, wie, z czego musi się przygotować. Ma więc szansę na uzyskanie pozytywnej oceny. To motywuje go do pracy.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** piszą w domu wypracowania (np. przebieg dnia, tygodnia). Każdy uczeń ma pole do popisu. Wiadomo, że przy odrabianiu prac domowych mogą skorzystać z czyjejs pomocy, ale potem i tak muszą samodzielnie dokonać prezentacji tematu ustnie.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** wykonują samodzielnie na lekcji lub w domu ćwiczenia gramatyczne i tylko za ich brak stawiam oceny niedostateczne.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** mogą wziąć udział w konkursach szkolnych i pozaszkolnych, wybierając

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Zawodowych w Pińczowie. Brała udział w naszym Konkursie 2005 – *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem.*

coś dla siebie, ponieważ są to konkursy nie tylko w języku obcym, ale również w języku ojczystym oraz konkursy plastyczne (np. konkurs internetowy organizowany przez Goethe-Institut, prowadzony w języku polskim – **dla wszystkich**, *Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych w Unii Europejskiej*, organizowany przez powiat, prowadzony po polsku – **dla wszystkich**, *Ogólnopolski Konkurs Wiedzy o Republice Federalnej Niemiec* – po polsku – **dla wszystkich**, *Ogólnopolski Przedmiotowy Konkurs z Języka Niemieckiego „Europa mein Zuhause”*, organizowany przez wydawnictwo Euro-Edukacja, prowadzony w języku obcym – **dla najlepszych**, *Konkursy Języków Obcych* – **dla najlepszych**, Konkurs na plakat pod hasłem „3 października – Dzień Jedności Niemiec”, organizowany przez Ambasadę Niemiec w Warszawie – **dla wszystkich**, *Szkolny Konkurs Ortograficzny* pod hasłem „Język i komputer” – **dla najlepszych**).

- ▶ **Wszyscy uczniowie** mogą wziąć udział w *Europejskich Dniach Języków Obcych* w szkole (np. wykonywanie gazetek, teatrzyk kukiełkowy „Kasperle hat Geburtstag”).
- ▶ **Wszyscy uczniowie** biorą udział w wycieczkach na wystawy, organizowane przez Goethe-Institut.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** biorą udział w aktualizacji gazetek okolicznościowych, zamieszczanych w gablocie przed klasopracownią.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** opracowują na komputerze hasła lub słownictwo oraz ilustracje do gazetek, wszyscy także przygotowują informacje z Internetu, np. wykonują albumy o miastach.

- ▶ **Wszyscy uczniowie** pracują z czasopismem „Juma”, prowadzą klasowe korespondencje, rysują i wypełniają komiksy oraz wysyłają prace na konkurs i często otrzymują nagrody.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** mogą wziąć udział w jasełkach, śpiewając niemieckie kolędy lub przebierając się za św. Mikołaja.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** biorą udział w projektach, które pomagają uaktywnić ich wiedzę.
- ▶ **Wszyscy uczniowie** mogą korzystać ze szkolnych, bezpłatnych korepetycji, których udzielałam, jeśli tylko potrzebują oni mojej pomocy.

**II. Działania z uczniem najlepszym – uczniowie najlepsi** pracują w Szkolnym Kole Języka Niemieckiego, przygotowując się do matury lub konkursów lub po prostu „bawiąc się językiem”.

Każdy nauczyciel powinien wiedzieć, że uczniowie oczekują informacji i wskazówek na temat wykonywanej przez nich indywidualnej pracy. Dlatego tak ważne jest okazywanie im uznania przy pokonywaniu trudności i chwalenie ich osiągnięć. Im więcej takich sytuacji stworzy nauczyciel na zajęciach, chwając np. dobrą niemiecką wymowę, logiczne myślenie, pamięć i aktywność, tym lepsze efekty będą osiągać jego uczniowie. Widząc nauczyciela, wyrażającego radość z faktu pokonania przez ucznia kolejnej trudności, czuje się on wtedy doceniony i to go mobilizuje do dalszego wysiłku. Nauczyciel powinien uświadomić uczniowi, że ewentualna porażka nie oznacza trwałej przegranej, aby chęć do odnoszenia sukcesów była silniejsza od chwilowych niepowodzeń.

(listopad 2005)

---

Grażyna Dziwińska<sup>1)</sup>  
Brzeg Dolny

## Moja podróż po Europie – Realizacja projektów realioznawczych

Od kilku lat pracuję z podręcznikami serii *DACHfenster*<sup>2)</sup>. Realizując materiał z zakresu realio-

znawstwa krajów DACH i widząc duże zainteresowanie młodzieży Austrią, postanowiłam opraco-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Brzegu Dolnym.

<sup>2)</sup> A. Siebiga, E. Rejmont, M. Jezierska-Wiejak (2000) *DACHfenster*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

wać na jego podstawie całoroczny projekt, którego efektem finalnym byłoby zwiedzanie Wiednia. Zależało mi przede wszystkim na podniesieniu poziomu pozytywnej motywacji uczniów do nauki języków obcych, szczególnie języka niemieckiego, szukaniu wspólnych elementów historii Polski i Austrii, poznaniu dziedzictwa kulturowego tej części Europy oraz integracji zespołu klasowego. Ważne było też dla mnie uwrażliwianie młodzieży na potrzeby i ograniczenia kolegów.

W klasie, w której pełniłam funkcję wychowawcy, była spora grupa uczniów z rodzin rozbitych. Zaczęliśmy zastanawiać się, skąd wziąć pieniądze na dofinansowanie wyjazdu, by jak najwięcej osób mogło wziąć udział w imprezie. Suma sumarum w wycieczce wzięło udział 42 moich uczniów. Dzieci podjęły decyzję, że będą przez kilka miesięcy „zbierać” pieniądze dla kolegów i koleżanek. Zorganizowaliśmy loterię fantową, przygotowaliśmy przedstawienie teatralne dla dzieci przedszkolnych, jasełka bożonarodzeniowe, które wystawiliśmy w kilku miejscach, m.in. w kołach emerytów, w szkołach i przedszkolach oraz w kościołach prawie całego dekanatu brzeskiego. Zwróciliśmy się też z prośbą o wsparcie finansowe do funduszu socjalnego największego zakładu brzeskiego PCC Rokita, do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej oraz do Rady Gminy Brzeg Dolny. Nasze wysiłki zakończyły się ogromnym sukcesem, ponieważ opłaciliśmy wycieczkę 2 najuboższych uczniów, łącznie z kosztami wyrobienia paszportów i kieszonkowego dla nich oraz dofinansowaliśmy wyjazd kwotą 100 i 50 zł pozostałym uczestnikom. Czyli czterodniowa wycieczka do Czech i Austrii kosztowała od 150 do 250 zł. Najbardziej cieszył mnie w tym wszystkim tzw. wymiar wychowawczy. Dzieci wiedziały, że nie są same, potrafiły poprosić o pomoc i wierzyły, że mogą na nią liczyć. Uwrażliwili się na siebie i innych ludzi. Podam przykład Maćka, chłopca z domu dziecka, chorego na cukrzycę, który był otoczony szczególną opieką kolegów – pilnowali, żeby się zbytnio nie przemęczał i regularnie mierzyl poziom insuliny, także w nocy. Cały rok grupa współwychowywała się i odpowiadała za siebie. Co ciekawe w tej żywej i impulsywnej, niestroniącej od papierosów i alkoholu klasie problemy wychowawcze prawie zaniknęły a oni sami, co było dla mnie szczególnie ważne, stali się „rodziną klasową”. Od powrotu z tej wycieczki minęło kilka

lat. Obserwuję ich i cieszę się, że w dalszym ciągu utrzymują ze sobą kontakt, interesują się sobą i dobrze wspominają pobyt w gimnazjum.

Projekt realizowany był m.in. na zajęciach koła języka niemieckiego. Młodzież gromadziła informacje pochodzące z różnych źródeł na temat podłoża historyczno- kulturowego Polski i Austrii, warunkach wzajemnych relacji w przeszłości i teraźniejszości, określali najważniejsze miejsca i zabytki ważne dla stosunków obu krajów. Po kilkumiesięcznym okresie przygotowań powstały programy 3-dniowej wycieczki do Austrii. Obejmowały kosztorysy, noclegi, wyżywienie, atrakcje turystyczne wzbogacone rysem historycznym oraz informacje ciekawe i przydatne turyście z zagranicy. Przygotowane oferty wraz ze zdjęciami i opisami są wykorzystywane przeze mnie na lekcjach realizowania prowadzonych z innymi klasami. Poziom przygotowania merytorycznego młodzieży oceniła przewodnik oprowadzająca naszą grupę w Wiedniu, mówiąc, że tak „dobrze wiedzącej, co chce zobaczyć grupy, dawno już nie spotkała”.

W Wiedniu spędziliśmy dwa dni. Pierwsza część wycieczki obejmowała zwiedzanie wzgórze i Kościoła Polskiego na Kahlenbergu, Hofburga a w nim Muzeum Cesarzowej Sissi, komnat cesarskich i muzeum zastawy stołowej. Ponadto Hundertwasserhaus, Belweder – dawny pałac księcia Sabaudzkiego oraz Kärtnerstrasse i katedrę św. Szczepana. Drugiego dnia obejrzelśmy Schönbrunn, Donauturm i oczywiście Prater. Mimo padającego ulewnego deszczu humory nam dopisywały. Młodzież stwierdziła, że jesteśmy bardziej ciekawi lub może bardziej zdeterminowani niż grupa Japończyków, która z powodu aury szybciej niż my zrezygnowała ze zwiedzania letniej rezydencji Habsburgów.

Widząc efekty, jakie przyniosła realizacja projektu z poprzedniego roku oraz odpowiadając na oczekiwania młodzieży, w kolejnym roku wybraliśmy do zwiedzania następną stolicę krajów DACH – Berlin. W stolicy Niemiec spędziliśmy 2 dni. Przygotowując młodzież i siebie do wyjazdu, koncentrowałam się szczególnie na losach Niemiec i Polski oraz na wspólnych elementach historii obu krajów w XIX i XX wieku. Interesowała nas też rola Berlina w Europie przed, powojennej i po zjednoczeniu Niemiec. Obejrzelśmy Bramę Brandenburską, Kościół Pamięci, Bundestag, Charlottenburg,

Interaktywne Muzeum Techniki i zbiory Muzeum Egipskiego. Po mieście poruszaliśmy się częściowo środkami komunikacji miejskiej, co „zmuszało” uczestników do używania języka niemieckiego. Drugi dzień obfitował również w niecodzienne atrakcje, a mianowicie spędziliśmy fantastyczne chwile w Tropical Islands, poddaliśmy się urokowi pałacu i ogrodów Sanssouci w Poczdamie oraz zwiedziliśmy miejsce podpisania układu poczdamskiego.

W tym roku szkolnym pracujemy z kolejną grupą uczniów nad następną stolicą DACHländer – chyba weszło już nam to w krew.

Gorąco polecam do realizacji z młodzieżą tego typu projekty. Korzyści, jakie one przynoszą, są ogromne zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej. Pokażmy młodzieży, że jest tyle pięknych rzeczy do zobaczenia i dajmy im szansę czucia się odpowiedzialnymi i decydującymi o sobie.

(maj 2006)

---

Joanna Margielewska<sup>1)</sup>

Jaworzno

## Jak zaczęliśmy realizować projekt międzynarodowy...

Chciałabym opowiedzieć o moich doświadczeniach związanych z realizacją projektu międzynarodowego. Jeżeli skłonię choćby jedną osobę do podjęcia starań o realizację współpracy międzynarodowej między szkołami, będzie to oznaczać, że ten tekst spełnił swój cel. Tym bardziej, że ja również zostałam zainspirowana artykułem jednego z nauczycieli, który był zamieszczony przed laty na łamach niniejszego czasopisma. Nim jednak napiszę o etapie finalnym projektu, warto wspomnieć o trudnych i żmudnych początkach w styczniu 2003 r.

Postanowiłam lepiej motywować uczniów do nauki języka niemieckiego, umożliwiając im bezpośrednie kontakty z rodzimymi użytkownikami tego języka – *Muttersprachlerami*. W celu nawiązania kontaktu zwracałam się do wielu instytucji, zajmujących się kojarzeniem szkół partnerskich po stronie polskiej i niemieckiej, te jednak nie były w stanie mi pomóc, gdyż w swoim rejestrze miały o wiele więcej chętnych do współpracy szkół polskich niż szkół niemieckich, dlatego też postanowiłam działać na własną rękę. Najprostszym, ale jak się później okazało najbardziej czasochłonnym narzędziem do znalezienia szkoły partnerskiej za granicą, była wyszukiwarka internetowa google.de, w której wpisałam hasło *Telekommunikationschule* (szukałam szkoły odpowiadającej naszemu

profilowi kształcenia). Wśród licznych szkół, które mi się pojawiły, po wielu godzinach czytania informacji, wybrałam się na jedną z nich. Następnie zwróciłam się do wybranej szkoły z propozycją nawiązania współpracy. Po pewnym czasie otrzymałam odpowiedź, że jest ona zainteresowana kontaktem z nami.

W czerwcu 2004 r. dyrekcje obu szkół podpisały umowę o wzajemnej współpracy, która małymi kroczkami doprowadziła nas do tego, że zaczęliśmy zastanawiać się nad ułożeniem wspólnego projektu, który moglibyśmy zgłosić do programu edukacyjnego Socrates Comenius. Po licznych uzgodnieniach związanych z treścią wzajemnych programów kształcenia stworzyliśmy projekt: *„Inteligentna komunikacja za pomocą nowoczesnej technologii informatycznej”*. Został on przyjęty przez obie Agencje<sup>2)</sup>. Rozpoczęliśmy więc przygotowania do tej części, która miała być realizowana w Niemczech. Cotygodniowe dodatkowe zajęcia z języka niemieckiego dla grupy 12 uczniów, którzy przez dwa tygodnie mieli porozumiewać się przede wszystkim w języku niemieckim oraz ich stałe konsultacje z nauczycielem przedmiotów zawodowych – Arturem Koczwarą – przyczyniły się do tego, że te trzy miesiące intensywnej pracy przed wyjazdem pozwoliły im w trakcie pobytu w szkole partnerskiej stanąć na wysokości zadania.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5 w Jaworznie.

<sup>2)</sup> Został nawet wyróżniony przez polską Agencję i dzięki temu ja i kolega anglista ze szkoły wzięliśmy udział w międzynarodowym seminarium *The Project-Based Teaching Method* w Budapeszcie w czerwcu 2005 r.

Czas pobytu wszyscy wspominamy mile i ciepło. Uczniowie pracowali w sześciu czteroosobowych grupach niemiecko-polskich – w każdej grupie dwóch uczniów polskich i dwóch niemieckich. Grupa *multimedialna* zajmowała osobne pomieszczenie, w którym przeprowadzała liczne wywiady z członkami pozostałych grup, zajmowała się dokumentacją projektu za pomocą obrazu – tworzyła filmy, opisywała zdjęcia. Pozostałych pięć grup (grupa *Język w słowie i obrazie*, grupa *Żywy język*, grupa *Oprogramowanie Remote*, grupa *Sieć*, grupa *Planowanie projektu*) została podzielonych na dwuosobowe podgrupy, również niemiecko-polskie, które pracowały w różnych pomieszczeniach. Komunikacja między poszczególnymi podgrupami mogła następować tylko drogą elektroniczną za pomocą zainstalowanych komunikatorów internetowych.

- ▶ Grupa *Język w słowie i obrazie* zajmowała się stworzeniem trójjęzycznego portalu internetowego w HTML (język polski, niemiecki, angielski) oraz stworzeniem oprogramowania edukacyjnego ruchomych animacji we Flashu.
- ▶ Zadaniem grupy *Żywy język* było sporządzenie na podstawie różnych materiałów edukacyjnych trójjęzycznego słownika zwrotów codziennego użytku także z nagraniem głosu rodzimych użytkowników danego języka.
- ▶ Grupa *Oprogramowanie Remote* pokazała w sposób praktyczny, jak można zdalnie ste-

rować aplikacjami w sieci LAN i WAN oraz jak można komputerowo kierować na odległość różnymi urządzeniami praktycznie w każdym zakątku ziemi.

- ▶ Grupa *Sieć* utworzyła wewnętrzną sieć komputerów oraz testowała takie technologie, jak czat, wideo, fonia, transfer danych.
- ▶ Grupa *Planowanie projektu* monitorowała pracę wszystkich pozostałych grup, układała im plan na następny dzień i sprawdzała, czy wszystkie przebiega zgodnie z harmonogramem.

Dokumentacja całego projektu była prowadzona w trzech wyżej wymienionych językach.

Pragnę zaakcentować ciepły i serdeczny sposób przyjęcia nas przez naszych niemieckich partnerów, którzy również organizowali nam czas wolny. Zwiedziliśmy Berlin, byliśmy na lodowisku, wspólnie graliśmy w kręgle, zorganizowaliśmy też mecz piłki nożnej. Rewizyta uczniów i nauczycieli niemieckich ma nastąpić w maju bieżącego roku. Z obserwacji moich i innych nauczycieli wynika, że oprócz wymiennych efektów edukacyjnych, takich jak przełamanie bariery językowej, poprawa znajomości języka, zdobycie nowych doświadczeń, uczniowie stali się bardziej otwarci, pewniejsi siebie i w znacznym sposób poprawiły się ich umiejętności komunikacyjne. Także te niewymierne korzyści oraz ogromna wdzięczność uczniów i ich rodziców utwierdzają mnie w przekonaniu, że taką współpracę warto organizować.

(marzec 2006)

---

Monika Dryjska<sup>1)</sup>

Dąbrowa Górnicza

## Wieczór Mozartowski – Zajęcia przygotowane i przeprowadzone metodą projektu

Tradycją III Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu są wykonywane przez słuchaczy coroczne projekty z jednego przedmiotu lub w integracji międzyprzedmiotowej. Na zajęciach z realizowania krajów niemieckojęzycznych przygotowałam ze słuchaczami II roku niezwykle projekt – *Wieczór Mozartowski*.

Okazja ku temu była szczególna – rok 2006 okrzyknięto rokiem mozartowskim.

Zawsze bardzo chętnie stosowałam metodę projektu, gdyż z moich obserwacji wynika, iż przynosi ona duże korzyści – nie tylko urozmaica tematykę i formę zajęć, ale również rozwija różne umiejętności językowe, umożliwia naukę wszyst-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu.



kimi zmysłami i wdraża do samodzielnego i odpowiedzialnego uczenia się. Metoda ta jest również bardzo lubiana przez słuchaczy. Dzięki niej uczą się szybciej i poszerzają swoją wiedzę. Zachęca ona do wyrażania własnych pomysłów i wcielania ich w życie, do wyrażania opinii i słuchania opinii innych, do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i do dążenia do wspólnego celu. Uczy poczucia odpowiedzialności za siebie i za całą grupę, uczy twórczego podejścia do problemów, punktualności oraz dyscypliny pracy. Słuchacze mają okazję być aktywni i kreatywni, co podnosi ich motywację i efektywność nauki.



## Fazy przygotowań do projektu

Przygotowania do projektu rozpoczęliśmy już na pierwszych zajęciach w semestrze zimowym 2005 r. Zapoznałam słuchaczy z tematem i celem projektu. Wspólnie ustaliliśmy termin realizacji. Od początku wszyscy zdawali sobie sprawę, iż przygotowania do projektu będą wiązały się z dużym nakładem czasu i pracy. Mimo to wszyscy zgłosili chęć uczestniczenia.

Propozycje co do formy projektu były zgłaszane techniką burzy mózgów. Większością głosów wybraliśmy formę spektaklu, rozgrywanego się w scenografii wiedeńskiej kawiarenki: *Café Prückel* podczas lekcji otwartej z udziałem zaproszonych gości – nauczycieli i wszystkich słuchaczy II roku.

Ogólnym celem projektu było zapoznanie słuchaczy z twórczością i wybranymi wydarzeniami z życia Wolfganga Amadeusza Mozarta oraz przybliżenie im czasów, w których żył. Przygotowując się do projektu słuchacze szukali materiałów na temat obyczajów, mody oraz życia politycznego i kulturalnego w Salzburgu i w Wiedniu w II połowie XVIII wieku. Każda z czterech piętnastoosobowych grup miała trzy tygodnie na przygotowanie zdjęć i materiałów w języku niemieckim związanych z powyższymi tematami. W fazie przygotowań zostały wykorzystane biografie: *Mozart Briefe*, *Mozart, Wolfgang Amadeus Mozart*, *Mozart. Leben und Werk*<sup>2)</sup> i kasyety wideo

*Das Leben Mozarts* oraz *Wolfgang Amade Mozart*<sup>3)</sup>. Materiały pochodzą z biblioteki Goethe-Institut w Krakowie. Słuchacze korzystali także z zasobów Internetu. Po trzech tygodniach stworzyliśmy życiorys Wolfganga Amadeusza Mozarta, który stał się szkieletem spektaklu. W tekście zwróciliśmy szczególną uwagę na dowody świadczące o tym, iż Mozart był geniuszem, czyli na sposób, w jaki komponował, w jaki uczył się grać na instrumentach, w jaki opanowywał wiedzę. Chcieliśmy znaleźć odpowiedzi na pytania, jakim był człowiekiem, jak żył, co lubił i czego nie lubił, z jakimi bólczkami się borykał. Skupiliśmy się więc na jego relacjach z ojcem, z siostrą, z kobietami. Wykorzystaliśmy wiele fragmentów jego korespondencji, cytaty wielkich osobistości, np. J. W. von Goethe czy J. Haydna i autentyczne wypowiedzi Mozarta. Treść tekstu została wzbogacona o rozmaite anegdoty o kompozytorze.

Na początku każdego zajęć poświęcałam 15 minut na omówienie w języku niemieckim spraw związanych z projektem. Mówiliśmy o zaistniałych problemach, obawach, nowych pomysłach i rozwiązaniach. Przesłuchiwalismy też płyty z największymi arcydziełami kompozytora i wybieraliśmy fragmenty utworów, które zamierzaliśmy zaprezentować. Po wyborze repertuaru muzycznego uwzględniliśmy w życiorysie – który powoli przekształcał się w scenariusz – momenty, kiedy będzie zaprezentowany dany fragment dzieła, określając zarazem, ile minut danego dzieła usłyszymy oraz momenty, w których dany utwór będzie tłem dla opowiadanej historii. W fazie przygotowań wybraliśmy również fragmenty filmów, które zostaną użyte w celu urozmaicenia narracji.

Gdy życiorys kompozytora, będący jednocześnie scenariuszem spektaklu, był już gotowy, dokonaliśmy ponownie przydziału zadań dla poszczególnych grup, ustalając cele, sposób, czas i termin wykonania zadań.

- ▶ Grupa 2A przygotowała zaproszenia dla nauczycieli (z własnoręcznie wykonanym portretem Mozarta) i plakat.
- ▶ Grupa 2B zajęła się scenografią. Jej zadaniem było przekształcenie sali wykładowej w przytulną wiedeńską kawiarenkę z tradycjami.

<sup>2)</sup> *Mozart Briefe ausgewählt, kommentiert von Wolfgang Hildesheimer*, (1995) Frankfurt am Mein: Insel Verlag, A. Greither (1962), *Wolfgang Amade Mozart*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, F. Hennenberg (1992), *Wolfgang Amadeus Mozart*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, B. Paumgartner (1991), *Mozart. Leben und Werk*, München: R. Piper GmbH.

<sup>3)</sup> H. C. Fischer (1967) *Das Leben Mozarts Fischer Film- und Fernsehproduction, Wolfgang Amade Mozart* (1989) Austria Wochenschau-gesellschaft, Wien, Merkur Film GmbH.

- ▶ Grupa 2C była odpowiedzialna za przygotowanie poczęstunku.
- ▶ Grupa 2D przygotowała pomoce dydaktyczne w formie 14 folii i 8 powiększonych do wielkości plakatów kolorowych zdjęć, które zostały wykorzystane w czasie spektaklu w celu zilustrowania opowiadanej historii. Jej dziełem są także kartki formatu A4 z pięknie wydrukowanymi literami, pozwalające przeanalizować publiczności w czasie spektaklu gry słowne, w jakie bawił się kompozytor. Przygotowane przez grupę materiały pomocnicze zostały wywieszane na wystawie.

Kolejnym krokiem było wybranie 20 ochotników do udziału w spektaklu, z zaznaczeniem, iż konieczne będzie odbycie kilku prób po zajęciach, w celu przeciwiczenia i „zgrania” spektaklu w całość. Próby odbywały się w trzy piątkowe popołudnia po zajęciach. Podczas każdej próby słuchacze przekształcali salę w kawiarnię ze „sceną”. Na pierwszej próbie podzieliliśmy życiorys na dwa etapy:

- ▶ etap I – dzieciństwo i młodość kompozytora w Salzburgu oraz jego liczne podróże po Europie,
- ▶ etap II – życie Mozarta jako wolnego artysty w Wiedniu.

Życiorys przedstawiło czterech narratorów na zmianę. Zmiana pary narratorów nastąpiła po przedstawieniu fragmentu filmu biograficznego, który to fragment charakteryzuje Wiedeń i ówczesne tło historyczne w 1781 r. Fragment ten był wprowadzeniem do II etapu narracji. Kolejnym fragmentem użytym w celu urozmaicenia narracji był fragment filmu *Amadeusz* w reżyserii Milosa Formana (w języku niemieckim). Unaoczniał on genezę powstania jednej z najgłośniejszych oper Mozarta *Urowadzenie z Seraju*. Po raz drugi użyliśmy fragmentu filmu *Amadeusz* przy okazji opowieści o rozrywkach, jakim się oddawał pogodnie usposobiony do życia i ludzi Mozart. Wykorzystany fragment pokazał kompozytora bawiącego się na jednym z balów.

Aby proces narracji nie był zbyt monotony dla odbiorcy wprowadziliśmy postacie związane z Mozartem, które przewijały się na „scenie” – przyjaciel domu opowiadający anegdoty o małym geniuszu, ojciec będący dla małego Amadeusza olbrzymim autorytetem, siostra wymawiająca bratu jego lekkomyślne zachowanie, cesarz Józef II

zarzucający operom kompozytora, iż zawierają za dużo nut, inny klasyk wiedeński – Józef Haydn, nazywający Mozarta największym kompozytorem wszechczasów. W projekcie pojawiał się również sam Mozart, który opowiadał publiczności o swojej pierwszej młodzieńczej miłości, o swoich licznych podbojach miłosnych, wygłaszał niepochlebne opinie na temat swojego rodzinnego miasta Salzburga, zdradził publiczności fragmenty swojej korespondencji z ojcem i z siostrą.

Dzięki próbom mogliśmy dobrać role do predyspozycji osób występujących i w trakcie prób dokonaliśmy kilku zmian obsadowych i drobnych zmian w tekście. Cały spektakl odbywał się w języku niemieckim i dlatego też poświęciliśmy bardzo dużo czasu na właściwą wymowę i intonację czytanych fragmentów. Nawet nie przypuszczałam, że sprawi to słuchaczom tyle przyjemności. Patrzyłam z podziwem i uznaniem na ich artystyczne poczynania.

Wszyscy mieli przypisane zadanie. Do obsługi mediów – radia, sprzętu wideo i rzutnika wybrałam po dwie osoby, tak aby w przypadku choroby jednej z nich spektakl mógł się odbyć. W czasie prób osoby te mogły przeciwiczyć obsługę sprzętu muzycznego, rzutnika czy sprzętu wideo. Narracji towarzyszyły bowiem nierozłącznie obraz i muzyka. Każda osoba lub miejsce, o których była mowa, były natychmiast zwizualizowane za pomocą olbrzymich kolorowych zdjęć lub folii na rzutniku. A więc kiedy np. została przedstawiona rodzina artysty wyznaczeni wcześniej słuchacze wstawali i podchodzili do narratorów prezentując zdjęcia z osobami, o których była mowa, kiedy młody Mozart wtajemniczał publiczność w swoje młodzieńcze uczucie do kuzynki Anny Marii Thekli, zwanej Bäsle – słuchacze przedstawili ją na zdjęciu, kiedy mowa była o żonie Mozarta, o narodzinach synów kompozytora, o śmierci jego ojca czy matki, również wtedy zostały pokazane publiczności ich zdjęcia. Folie także obrazowały wypowiedane przez narratorów słowa – można było na nich podziwiać dom przy Getreidegasse 9, w którym Mozart przyszedł na świat, odręcznie napisany przez Mozarta list miłosny do Bäsle, katedrę Świętego Szczepana w Wiedniu, w której kompozytor wziął ślub z Constanze Weber czy też jednego z najlepszych przyjaciół Mozarta, także cenionego kompozytora – Józefa Haydna. W trakcie słuchania fragmentów oper *Wesele Figara* i *Don Giovanni* pokazaliśmy

plakaty z ich premier, a kiedy słyszeliśmy w tle *Requiem* i narratorzy opowiadali o tajemniczych okolicznościach śmierci kompozytora, widzieliśmy miejsce pamiątkowe wzniesione sześćdziesiąt osiem lat po śmierci Mozarta na cmentarzu Sankt Marx w Wiedniu. Podczas niedokończonych, ostatniej części *Requiem – Lacrimosa* – publiczność obserwowała na rzutniku zmieniające się co kilkadziesiąt sekund portrety kompozytora – począwszy od portretu tuż przed śmiercią a skończywszy na portrecie genialnego dziecka.

Nieodłącznym elementem słowa mówionego była muzyka. W czasie projektu mieliśmy okazję zaprezentować w chronologicznej kolejności największe fragmenty dzieł Mozarta, m. in. *Eine kleine Nachtmusik*, symfonię g-moll, *Requiem* – niedokończoną część *Lacrimosa*, *Marsz turecki*, fragmenty oper: *Urowadzenie z Seraju*, *Czarodziejski flet*, *Wesele Figara*, *Don Giovanni*. Muzyka Mozarta towarzyszyła także narracji, np. w czasie fragmentu opowiadającego o pierwszych koncertach cudownego dziecka słyszeliśmy w tle delikatną i graną na klawikordzie sonatę fortepianową A-dur, fragmentowi opowiadającemu o pierwszej miłości Mozarta towarzyszył w tle fragment koncertu C-dur *Elvira Madigan*, a kiedy Mozart czytał publiczności swój list do ojca, w którym opisywał przymioty swojej przyszłej żony, słyszeliśmy w tle romantyczny koncert na klawirze A-dur. Natomiast w momencie, kiedy mówiono o figlach i psotach kompozytora słyszeliśmy w tle pogodny kwartet na flet i instrumenty smyczkowe D-dur, kiedy z kolei wspomnieliśmy o zbliżającej się śmierci kompozytora, w tle rozbrzmiewał fragment *Requiem*.

Na próbach słuchacze zdali sobie sprawę z tego, że trudność tego przedsięwzięcia polegała przede wszystkim na zsynchronizowaniu każdego elementu spektaklu, by stworzyć spójną całość. Ważne było więc „wejście” z danym utworem muzycznym, folią czy filmem wideo w odpowiednim momencie opowiadanej historii. Na tym właśnie polega praca zespołowa, każdy musi słuchać siebie i innych, pilnować momentu, w którym ma wystąpić, w którym ma odtworzyć odpowiedni fragment muzyczny, pokazać odpowiednie zdjęcie czy odpowiednią folię. Każdy ma swoje zadanie, z którego musi się w odpowiednim momencie wywiązać. Liczy się moment, chwila, która szybko przemija i nie można już tego, co się nie udało, cofnąć, powtórzyć i poprawić. Powtarzałam słu-

chaczom, iż tworzą zespół, w którym każdy jest jednakowo ważny i uzależniony od innych. Bez nich projekt ten nie mógłby zaistnieć. Takie postawienie sprawy uczy odpowiedzialności i pozwala jednocześnie uwierzyć we własne siły.

Ponieważ *Wieczór Mozartowski* odbywał się w wiedeńskiej kawiarence, trzy osoby pełniły role kelnerek – witały gości, wskazywały im miejsca i częstowały pyszną „najprawdziwszą” wiedeńską kawą oraz przysmakiem z Salzburga *Mozartkugel*



## Dzień realizacji projektu

Nadszedł dzień, w którym słuchacze mogli publicznie zaprezentować efekt swoich kilkumiesięcznych przygotowań. Nastąpiło podsumowanie pracy wszystkich grup. W dniu realizacji projektu do intensywnych przygotowań przystąpiły grupy odpowiedzialne za przygotowanie scenografii i poczęstunku. Słuchacze zamienili dużą salę wykładową w *Café Prückel*. Podział sali na scenę i publiczność był symboliczny. Zależało nam na nastroju ciepła i przytulności. Na ścianach pokrytych bordowym sukmem zostały zawieszony kolorowe fotografie Mozarta, zdjęcia jego domu rodzinnego w Salzburgu, zdjęcie jego pomnika w Wiedniu, rękopisu jego dzieł. Na środku sceny znajdował się duży portret kompozytora a pod nim jego autograf. W pobliżu portretu został ustawiony piękny świecznik i krzesła dla występujących „aktorów”. Na sali paliły się świece, wszyscy słuchacze II roku byli odświętnie ubrani, co spotęgowało nadzwyczajną atmosferę wieczoru. Na nakrytych stołach leżały *Mozartkugeln*, pachniała aromatyczna kawa.

Spektakl trwał 50 minut. Po spektaklu rozległy się gromkie i długie brawa. Publiczność nie ukrywała wzruszenia i poruszenia tym, co usłyszała i zobaczyła. Dzięki żywiołowej reakcji publiczności słuchacze przekonali się natychmiast o dużej wartości swojej pracy, poznali smak sukcesu. Ich praca, wysiłek włożony w żmudny proces przygotowań zostały nagrodzone. Cudowna atmosfera towarzysząca spektaklowi unosiła się jeszcze długo potem w sali. Słuchacze i wykładowcy usiedli razem przy kawie i rozmawiali o projekcie. Wykonawcy projektu cieszyli się sukcesem, analizowali swoje przeżycia, nauczyciele wyrażali swoje uznanie. To był niezapomniany wieczór.

Dzięki projektowi wytworzyła się mocna więź między mną i słuchaczami. Mimo że byłam reżyserem i koordynatorem całego przedsięwzięcia nasza współpraca miała charakter partnerski. Mielśmy okazję poznać się w nowych sytuacjach. Również między słuchaczami wytworzyło się bardzo silne poczucie solidarności i przynależności do grupy. Wzrosła motywacja studentów do nauki i samodzielnej pracy, zauważyłam nawet, że studenci odpowiedzialni za dane zadanie motywowali do działania i wspierali swoich kolegów z grupy. Pozytywną stroną projektu było także podniesienie motywacji słuchaczy słabych, którzy w grupie czuli się pewniej, przełamali swoje lęki i obawy i zyskali wiarę we własne możliwości.

Na kolejnych zajęciach przedstawiciele poszczególnych grup podsumowali pracę nad projektem, wymienili nazwiska osób wyróżniających się w grupach. Praca każdej grupy została oceniona. Jedna ze słuchaczek przygotowała sprawozdanie z projektu, które zostało odczytane w trakcie zajęć, a następnie ukazało się razem ze zdjęciami na stronie internetowej III NKJN: [www.nkjo.republika.pl](http://www.nkjo.republika.pl).

Spektakl *Wieczór Mozartowski* jest przykładem, iż warto stosować metodę projektu. Było to

ważne dla nas przedsięwzięcie. Bardzo zaangażowaliśmy się w jego realizację. Fakt, iż przygotowania oraz realizacja projektu odbywały się w języku niemieckim wpłynął na rozwój umiejętności językowych słuchaczy. Sam projekt wzbudził zainteresowanie przedmiotem realioznawstwo, zwiększył motywację do nauki, poszerzył wiedzę o Mozarcie i czasach, w których żył. Język niemiecki był narzędziem do zdobywania tej wiedzy. Ponadto słuchacze poznali i polubili utwory kompozytora. Mogę więc śmiało przyznać, iż wszystkie cele projektu zostały osiągnięte, również cele wychowawcze. Metoda projektu umożliwiła bowiem integrację słuchaczy, umożliwiła też stworzenie więzi z nauczycielem. Pozwoliła słuchaczom skonfrontować ich osiągnięcia z osiągnięciami innych. Dała im możliwość pracy w grupach i możliwość wykazania się umiejętnością podejmowania decyzji, samodzielnością i odpowiedzialnością za siebie i innych w procesie tworzenia.

Przygotowany projekt był bardzo rozbudowany i zrobiony z rozmachem. Realizacja wiązała się wprawdzie z ogromnym nakładem czasu, pracy oraz z pewnymi kosztami finansowymi, jednak efekty metody projektu sprawiają, iż jest ona godna polecenia.

(styczeń 2006)

---

Magdalena Kaleta-Kuzińska<sup>1)</sup>

Bydgoszcz

## Kilka uwag o koncentracji

Koncentracja to odwieczny problem studiujących, uczących się a nawet nauczających. Jak sobie radzić z jej brakiem? Co zrobić, kiedy nie możemy się skupić? Jak pokonać wszechogarniające znużenie? W poszukiwaniu metod innych niż leki czy napoje energetyczne przejrzałam publikacje internetowe oraz książki, które czytałam jeszcze za czasów studenckich, gdy uczestniczyłam w kursie szybkiego czytania i efektywnej nauki. Po ich lekturze doszłam do wniosku, że przy odrobinie dobrej woli jesteśmy w stanie pomóc i sobie, i naszym uczniom, i studentom w poprawie koncentracji i podniesieniu sprawności działania mózgu. Przecież w czasie długotrwałych wyka-

dów – obojętnie, czy je prowadzimy, czy w nich uczestniczymy – może dopaść nas zmęczenie i znużenie. Warto więc znać kilka ćwiczeń, które w prosty sposób i w krótkim czasie pomagają odzyskać siły do dalszej pracy.

Niektóre z poniższych ćwiczeń wykonywałam na zajęciach ze studentami, a niektóre kilka lat temu z dorosłymi na kursach językowych. Zawsze spotykały się one z dużym zainteresowaniem, są bowiem zaskakująco łatwe.

▼ **Ćwiczenie 1** – Na kartce papieru – białej, bez kratek i linijek – rysujemy pośrodku dużą czarną kropkę (wielkości, powiedzmy, monety pięcioczo-

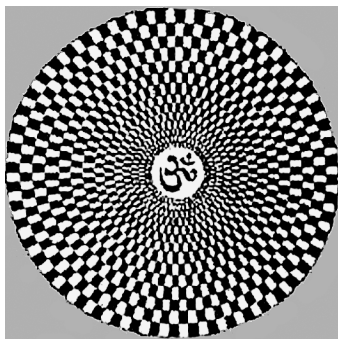
<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

towej). Odsuwamy kartkę od oczu i przez kilka minut wpatrujemy się w kropkę nie odwracając wzroku. Wokół kropki zaczyna nam się pojawiać jasna obwódka. To dobrze. Powtarzamy ćwiczenie 2-3 razy. Pomaga nam ono utrzymać wzrok w jednym miejscu, a tym samym zmusić nasz mózg do maksymalnego skupienia.

▼ **Ćwiczenie 2** – Jogini wierzą, że medytując w pozycji drzewa zyskujemy symetrię ciała i wewnętrzny spokój. Dlatego ćwiczenie polega na staniu prosto, z rękami mocno wyciągniętymi ku górze (dłonie skierowane do wewnątrz). Należy zamknąć oczy, napiąć ciało i przez 2–3 minuty utrzymać równowagę. Mistrzowie potrafią to robić na jednej nodze, ale proponuję zacząć od dwóch.

▼ **Ćwiczenie 3** – Koncentrację utrzymujemy dzięki synchronizacji pracy półkul mózgowych. Można to spowodować, biorąc długopis bądź ołówek zarówno w prawą, jak i w lewą dłoń i kreśląc obiema na raz wzory geometryczne jednocześnie na kartce. Nauczyciel może to zrobić na tablicy, przed zajęciami. Takie działanie świetnie pobudza pracę obu półkul.

▼ **Ćwiczenie 4** – Wpatrywanie się przez 5 minut w przedstawiony poniżej symbol (tzw. *mandalę*) poprawia koncentrację i samopoczucie. Nad właściwościami mandali pracował m.in. Z. Freud, a jej moc terapeutyczna jest potwierdzana przez współczesnych psychiatrów.



Koncentracja to panowanie. Panowanie nad umysłem, ale także i nad ciałem. Najlepiej chyba panują nad własnym ciałem sportowcy. Stąd kolejna propozycja ćwiczenia na poprawę koncentracji:

▼ **Ćwiczenie 5** – Ruch. Nie musi to być od razu narciarstwo wyczynowe, tym bardziej, że w warunkach szkolnych jest to przecież niemożliwe. Na zajęciach z szybkiego czytania i efektywnej nauki, w przerwach, po wykonaniu bardzo trudnych, wymagających ogromnego skupienia zadań, kursanci skaczą na skakance, uczą się żonglerki (która wcale nie jest taka trudna, a doskonale poprawia koncentrację i koordynację), wykonują proste ćwiczenia gimnastyczne, np. skłony i przysiady.

Może właśnie powinniśmy od czasu do czasu proponować naszym uczniom, studentom i kursantom tego typu „odskocznice” od typowych zajęć. W grupach o wyższym poziomie znajomości języka można zgrabnie połączyć naukę z ćwiczeniem, podając opisy ćwiczeń i poleceń w języku obcym. Będzie to nie tylko element urozmaicający zajęcia, ale dodatkowy bodziec dla naszego mózgu i jeszcze głębsza podróż w nasz intelekt. Myślę, że warto spróbować.

### **Bibliografia:**

- Tony Buzan (1999), *Podręcznik szybkiego czytania*, Łódź: RAVI.
- Tony Buzan (1997), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: RAVI.
- Materiały treningowe Akademii Nauki*, Warszawa (www.akn.pl).
- Sławomir Wojtczak (2001), *Techniki szybkiego czytania*, Poznań: EL MORYA.
- Marta Fita-Czuchowska (2006), „Dieta dla mózgu”, *Wprost*, nr 1205.
- C. Hannaford (1998), *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł. Podstawy Kinezylogii Edukacyjnej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk Sp.z o.o. oraz Polskie Stowarzyszenie Kinezyjologów.
- www.polki.pl  
www.szybka.nauka.pl  
www.psychlab.pl  
www.szybkanauka.net

(Luty 2006)

**Zapraszamy na nasze strony internetowe**  
**[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)**

**Są na nich:**

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

# SPRAWOZDANIA



Barbara Daniłowicz<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Europejski dzień wiosny w CeKiRON

Już od kilku lat w całej Europie pierwszy dzień wiosny jest obchodzony w sposób wyjątkowy. W 2003 r. podczas *Spring Day in Europe* po raz pierwszy młodzi Europejczycy mieli niepowtarzalną okazję, by aktywnie zdobywać wiedzę o Europie, a także wyrażać swoje opinie.

W szkołach Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych istnieje podobna tradycja. Od sześciu lat organizujemy *Dzień filologa* – imprezę popularyzującą języki obce, której celem jest poszerzanie umiejętności językowych oraz wiedzy o kulturze i życiu codziennym krajów anglosaskich i niemieckojęzycznych.

Od zeszłego roku dzień 21 marca uczyniliśmy także międzynarodowym świętem, dołączając do Europy w jej wiosennym projekcie. W tym roku *Spring Day in Europe 2006* był obchodzony pod hasłem *Together in the World*, czyli *Razem w świecie*, a jego patronem w Polsce był prof. Jan Miodek.

VII Edycję *Dnia filologa* zatytułowaliśmy *National holidays–Nationalfeiertage*. Występy artystyczne zostały podzielone na dwa bloki: anglo- i niemieckojęzyczny. Dwanaście klas zaprezentowało programy złożone z trzech części:

- ▶ prezentacja wybranego święta narodowego charakterystycznego dla przedstawianego kraju i jego historii,
- ▶ projekt plastyczny związany z danym świętem lub symbole narodowe,
- ▶ piosenka w języku obcym tematycznie powiązana z programem.

Wspólnie obchodziliśmy więc *Dzień świętego Marcina*, witaliśmy wiosnę w Szwajcarii i Austrii.

Przypomnieliśmy sobie wydarzenia, które miały miejsce w 1989 r. w Niemczech i razem cieszyliśmy się z ich zjednoczenia. W Anglii przy hucznych fajerwerkach świętowaliśmy *Noc Guya Fawksa*, paląc jego kukłę na stosie, a w *Pancake Day* zjedliśmy smaczne naleśniki. Dla tych, którzy jeszcze nigdy nie byli na Zielonej Wyspie, nadarzyła się wspaniała okazja, aby przyjrzeć się, jak w Irlandii obchodzi się *Dzień świętego Patryka*, patrona tego kraju. Mogliśmy się również zapoznać z weselnymi zwyczajami oraz przesądami mieszkańców Wielkiej Brytanii, oglądać przesilenie słoneczne (*Summer Solstice*), a na koniec pożeglować daleko za ocean. Razem z Kolumbem braliśmy udział w jego odkryciach, tańczyliśmy z Indianami i delektowaliśmy się kulinarnymi nowościami z Ameryki. Mogliśmy też jeszcze raz powrócić do tego kraju, aby wspominać Martina Lutra Kinga i jego wkład w walkę o wolność człowieka.

W przerwie między prezentacjami oglądaliśmy pokaz pierwszej pomocy w wykonaniu grupy ratowniczej CeKiRON oraz podziwialiśmy występy wokalne w języku angielskim uczennicy klasy III Technikum.

Impreza zakończyła się ogłoszeniem przez jury wyników konkursu oraz wręczeniem dyplomów zwycięskim klasom. Uroczyste wręczenie nagród odbędzie się na zakończenie roku szkolnego, a będą to niespodzianki ufundowane przez sponsorów.

Wszystkim wydawnictwom językowym, fundacjom, księgarniom, konsulatom, Urzędowi Miasta i osobom prywatnym za życzliwość, hojność i wiemość serdecznie dziękujemy! W całej Europie

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych we Wrocławiu.

wraz z wiosną nadchodzi słońce i uśmiech. Niech więc towarzyszą nam one do następnego Dnia

filologa – nie tylko w naszym Centrum.

(kwiecień 2006)

---

Renata Löffler, Barbara Spólnicka<sup>1)</sup>

Radomsko

## Spotkanie nauczycieli liceum i nauczycieli szkół gimnazjalnych

W kwietniu 2006 r. w I Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku zorganizowałyśmy konferencję nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego naszego liceum oraz nauczycieli języków obcych gimnazjów powiatu radomszczańskiego.

W roku szkolnym 2002/2003 z inicjatywy dyrektora I Liceum Ogólnokształcącego Szkolny przedmiotowy zespół języków obcych opracował innowację organizacyjno-metodyczną, dotyczącą nauczania języków obcych nowożytnych, wdrażaną w 3-letnim cyklu nauczania. Innowacja polegała na zmianie organizacji nauczania języków w naszej szkole oraz dostosowaniu metod i form pracy do wymagań nowej matury. Końcowa ewaluacja uwzględniająca zarówno dobre wyniki testów diagnozujących przeprowadzonych w toku wdrażania innowacji, jak i na egzaminie maturalnym, potwierdziła zasadność kontynuacji przedsięwzięcia. Wzbogacony o nowe doświadczenia zespół przystąpił do wdrażania w kolejnych trzech latach zmodernizowanej, zgodnie z dokonaną ewaluacją i uwzględniającą nowe pomysły, innowacji. Obserwacje, wynikające z opracowywania i przeprowadzania testów wśród uczniów klas pierwszych liceum „na wejściu” oraz pracy w grupach o określonych poziomach zaawansowania językowego, nasunęły potrzebę zorganizowania wspólnej konferencji z nauczycielami, którzy uczyli tych uczniów w gimnazjach. Celem spotkania było nawiązanie ściślejszej współpracy między nauczycielami a także wymiana doświadczeń dydaktycznych i metodycznych, która mogłaby wpłynąć na podnoszenie jakości pracy nauczycieli naszej szkoły i gimnazjów powiatu radomszczańskiego.

Program spotkania obejmował między innymi informacje na temat innowacji metodyczno-

organizacyjnej realizowanej od 2002 r. w naszym liceum, omówienie testów diagnozujących sprawności językowe uczniów klas pierwszych przeprowadzonych 1 września 2005 r., prezentację struktury ustnego i pisemnego egzaminu maturalnego z języków obcych, zapoznanie z wynikami egzaminu maturalnego 2005 w I LO, zapoznanie z maturalnymi standardami leksykalnymi obowiązującymi do matury ustnej, informacje o podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych, wykorzystywanych na lekcjach języków obcych w liceum oraz prezentacje form i metod pracy z uczniem.

Na spotkanie przybyło 15 nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego. Każdy uczestnik otrzymał pakiet materiałów konferencyjnych, m.in. przykładowe testy diagnozujące, które szczegółowo omówiono, podkreślając ich kompatybilność z kierunkiem kształcenia językowego w liceum i wymaganiami na egzaminie maturalnym. Miłym akcentem spotkania było wręczenie adresowanych do dyrektorów gimnazjów listów gratulacyjnych, informujących o sukcesach absolwentów, którzy uzyskali najlepsze wyniki na tych testach.

Po omówieniu struktury ustnego i pisemnego egzaminu maturalnego oraz prezentacji przykładowych zestawów na egzamin ustny nauczyciele gimnazjów zostali zapoznani z wynikami matury 2005 w naszym liceum. Zwrócono uwagę na dobre wyniki maturzystów z języków obcych na tle innych szkół powiatu i całego województwa. W następnej kolejności goście poznali maturalne standardy leksykalne, po czym wypełnili ankietę diagnozującą zakres realizacji poszczególnych obszarów tematycznych i stopień rozwijania szczegółowych umiejętności językowych w toku nauczania w gimnazjum.

---

<sup>1)</sup> Renata Löffler jest nauczycielką języka angielskiego, Barbara Spólnicka języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku.

Nasi koledzy dowiedzieli się, z jakich pomocy dydaktycznych korzystamy na lekcjach w różnych klasach oraz jakie stosujemy formy i metody pracy. Omówiona została realizacja projektów edukacyjnych, organizacja i przebieg *Europejskiego dnia języków obcych* i wymiana młodzieży ze szkołą partnerską w Norymberdze, a także sukcesy naszych uczniów na *Festiwalu piosenki angielskiej* i w *Konkursach poezji obcojęzycznej*. Zainteresowanie wzbudziły także doświadczenia związane ze współpracą I LO ze szkołami europejskimi w ramach programu Socrates-Comenius.

Po prezentacji poszczególnych punktów programu spotkania, których referentami byli nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego, otwarto dyskusję. Nauczyciele gimnazjów poinformowali o organizacji nauczania języków w ich szkołach, stosowanych przez nich metodach nauczania i występujących problemach. Zebrani byli jednomyślni co do potrzeby kontroli wiedzy i umiejętności uczniów po zakończonym cyklu nauki w gimnazjum.

Interesującego materiału do przemyśleń dostarczyła analiza ankiet. Pierwsza z nich, skierowana do nauczycieli gimnazjów, badała stopień realizacji standardów tematycznych obowiązujących na egzaminie maturalnym i zakres opanowania przez gimnazjalistów szczegółowych umiejętności i sprawności językowych. Wyniki ankiety dostarczyły szczegółowej informacji o tym, jakie tematyczne standardy leksykalne są realizowane w gimnazjach, a jakie należy uzupełnić. Pozwoliły one sformułować następujące wnioski:

**1.** W gimnazjum jest realizowana większość bloków tematycznych, a w toku nauczania w liceum należy je powtórzyć i rozszerzyć,

- 2.** W pracy z uczniem liceum należy wprowadzić i ćwiczyć tematy: *państwo i społeczeństwo, nauka i technika oraz świat przyrody,*
- 3.** **Umiejętności szczegółowe, jakie należy przede wszystkim ćwiczyć w liceum, to:** *relacjonowanie wydarzeń, negocjowanie, analizowanie, podsumowanie, interpretowanie, obronę własnych opinii, komentowanie opinii innych osób oraz formułowanie dłuższej wypowiedzi przy zwróceniu uwagi na poprawność gramatyczną.*

Druga ankieta miała charakter typowo ewaluacyjny. Potwierdziła duże zainteresowanie organizowaniem wspólnych konferencji metodycznych. Wszyscy ankietowani wypowiedzieli się pozytywnie o przydatności wymiany doświadczeń o charakterze dydaktycznym i metodycznym z nauczycielami szkoły średniej. Za szczególnie przydatne uznano informacje dotyczące egzaminu maturalnego – poznanie leksykalnych standardów tematycznych, struktury matury pisemnej i ustnej, jak również przykładowych zestawów na egzamin ustny.

Zaproponowana przez Szkolny przedmiotowy zespół języków obcych liceum forma współpracy powinna być zdaniem wszystkich gości kontynuowana. Ankietowani zaproponowali także inne formy współpracy, np. organizowanie wspólnych konkursów i warsztatów metodycznych, zasugerowali zorganizowanie II Konferencji metodycznej w następnym roku szkolnym w wcześniejszym terminie.

Podsumowując należy stwierdzić, że założone cele spotkania zostały osiągnięte. Zgodnie z sugestiami kolegów następną konferencją będzie miała charakter warsztatów.

(maj 2006)

---

Iwona Bałazińska<sup>1)</sup>  
Radomsko

## Obopólne korzyści edukacyjne wynikające ze współpracy szkoły średniej z wyższą uczelnią

W roku szkolnym 2004/2005 została nawiązana współpraca między I Liceum Ogólno-

kształcącym w Radomsku a Centrum Języków Europejskich w Częstochowie. Początkiem wspólnego

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku.



działania stało się zaproszenie wykładowcy z CJE – Güntera O. Schmidta do liceum na lekcję otwartą języka niemieckiego, której tematem była geneza zjednoczenia Niemiec. Wysoki poziom językowy uczniów biorących udział w dyskusji po prezentowanych zajęciach i dogłębną znajomość zagadnienia spotkały się z dużym uznaniem zaproszonego gościa. W trakcie rutynowego spotkania podsumowującego lekcję, jak również podczas obrad zespołu językowego, narodził się pomysł nawiązania współpracy z uczelnią. Za szczególnie ważne nauczyciele uznali doskonalenie praktycznej znajomości języka i pogłębienie wiedzy na temat współczesnych Niemiec. Elementem sprzyjającym wspólnym kontaktom było bliskie położenie obu miast.

W listopadzie 2005 r. doszło do spotkania przedstawicieli uczelni z nauczycielami języka niemieckiego I Liceum Ogólnokształcącego, na którym nakreślono szczegółowy plan współpracy korzystny dla obu stron. Wzajemne kontakty okazały się bardzo cenne. Młodzież porównywała swoją znajomość języka z niejednokrotnie biegłą znajomością studentów germanistyki, co było niewątpliwie bodźcem do intensywniejszej nauki. Relacje studentów ze swoich kontaktów z niemieckimi wykładowcami i kolegami z partnerskich uczelni z Niemiec przybliżyły licealistom naszego zachodniego sąsiada. Realizując wspólne przedsięwzięcia musieli też nauczyć się typowych form pracy studentów: samodzielnie szukać źródeł, dokonywać selekcji zgromadzonych materiałów i oceny efektów swojej pracy. Studenci CJE to przede wszystkim przyszli nauczyciele. Bezpośrednie kontakty z młodzieżą dają im możliwość praktycznego działania i są zbieżne z celami uczelni. Rozmowy z licealistami otwierają im możliwości poznania szkoły widzianej oczami młodego pokolenia, uwróżliwiając ich na problemy ucznia pragnącego zgłębić język.

W lutym 2006 r. uczniowie wzięli udział w zorganizowanym przez uczelnię cyklu spotkań o charakterze warsztatowym, których podstawowym celem było przybliżenie egzaminu maturalnego z języka niemieckiego. W cyklu pięciu spotkań młodzież uczestniczyła w wykładach, brała udział w konwersacjach i pracowała w grupach.

Inną formą współpracy z uczelnią z Częstochowy były dwa konkursy recytatorskie zorganizowane w grudniu 2005 r. w Częstochowie i w kwietniu 2006 r. w Radomsku. Na pierwszym

konkursie wierszy i ballad F. Schillera nasi uczniowie zmagali się z innymi uczestnikami ze szkół średnich z Częstochowy, drugi – wewnątrzszkolny prezentował twórczość J. W. Goethego. W jury obu konkursów zasiadali między innymi lektorzy z uczelni, a oceny były bliskie kryteriom obowiązującym na wyższej uczelni.

W marcu 2006 r. uczniowie klasy IIc mieli okazję sprawdzić swoje umiejętności językowe w niecodziennych okolicznościach. W ciągu dwóch kolejnych dni zostały przeprowadzone, związane ze sobą tematycznie, lekcje otwarte prowadzone przez Güntera O. Schmidta i przeze mnie, na których byli obecni nauczyciele języka niemieckiego z różnych radomszczańskich szkół średnich. Niezmiernie cennym była możliwość sprawdzenia swoich umiejętności językowych w obecności lektora posługującego się wyłącznie językiem niemieckim.

Bardzo ciekawą formą doskonalenia okazały się warsztaty językowe, które odbyły się w maju w Częstochowie. Młodzież licealna i studenci przygotowali scenki autorstwa Loriot na temat współczesności, szczególnie mocno akcentując telewizję w życiu człowieka. Po krótkich prezentacjach scenicznych odbyła się dyskusja na temat wad i zalet tego medium, monitorowana przez nauczycielkę z CJE Dorotę Dżianak. Sceniczna forma prezentowania codziennych problemów spotkała się z dużym zainteresowaniem uczestników warsztatów, wzbudzając chęć rywalizacji wśród grup aktorskich licealistów i studentów.

Jednym z ważniejszych punktów współpracy było przedsięwzięcie edukacyjne *Fußball zu Gast bei Freunden*, realizowane od lutego bieżącego roku. Pomysłodawcą był Paweł Laskowski, nauczyciel języka niemieckiego i wychowania fizycznego. Tematyka mistrzostw świata w piłce nożnej okazała się niezwykle interesująca zarówno dla licealistów, jak i studentów<sup>2)</sup>.

Przekonana o korzyściach wypływających ze współpracy z uczelnią wyższą zachęcam wszystkich nauczycieli do nawiązywania podobnych kontaktów. Element konkurencyjności, możliwość konfrontacji wyników pracy są niezwykle mobilizujące dla obu współdziałających szkół. Współpraca uatrakcyjnia bowiem proces edukacyjny i powoduje, że młodzież i nauczyciele chętnie i w sposób niewymuszony podnoszą swoje kwalifikacje językowe.

(czerwiec 2006)

<sup>2)</sup> patrz s. 176 w tym numerze.

## Przebieg spotkania wieńczącego realizację przedsięwzięcia *Fußball zu Gast bei Freunden*<sup>2)</sup>

5 czerwca 2006 r. w I Liceum Ogólnokształcącym im. Feliksa Fabianiego w Radomsku odbyło się spotkanie nauczycieli i uczniów szkoły z wykładowcami i studentami CJE z Częstochowy. Było ono ukoronowaniem przedsięwzięcia edukacyjnego realizowanego w ramach współpracy między obiema placówkami. Wzięło w nim udział ok. 40 osób.

Głównym tematem spotkania były mistrzostwa świata w piłce nożnej Niemcy 2006. Podczas wizyty doszło do prezentacji efektów pracy uczniów radomszczańskie liceum oraz studentów częstochowskiej uczelni. Licealiści mieli za zadanie zaprezentować niemieckie stadiony oraz miasta, będące gospodarzami mundialu. Efekty ich pracy były widoczne już przed rozpoczęciem warsztatów. Uczestników przywitała bowiem pięknie przygotowana sala, w której uczniowie umieścili 12 plansz, będących wizytówkami niemieckich miast. Niemiecka flaga, logo mundialu oraz ilustracje o tematyce piłkarskiej tworzyły isticie futbolowy klimat.

Wszystkich uczestników spotkania powitała dyrektor liceum. Spotkanie prowadził jeden z uczniów. Zaczęło się ono od krótkiego przedstawienia historii mistrzostw świata. Uczestnicy dowiedzieli się, kto był inicjatorem i pomysłodawcą rozgrywania tego typu turniejów. Ponadto mieli okazję dowiedzieć się, kiedy i gdzie odbyły się poprzednie mistrzostwa oraz poznać dotychczasowych triumfatorów. Wypowiedzi uczniów na ten temat uzupełniała prezentacja multimedialna, towarzysząca całemu spotkaniu. Dzięki niej można było na ekranie obserwować na bieżąco materiały informacyjne, które komentowali uczniowie. Wizyta przebiegała w bardzo miłej atmosferze. Szczególnie wesołym akcentem była prezentacja piosenki *Sportschau – Song* o tematyce piłkarskiej. Uczniowie przedstawili dwie wersje tego utworu.

W dalszej części spotkania uczestnicy mieli do wykonania zadanie sprawdzające znajomość specyficznego słownictwa, używanego przez komentatorów niemieckich w czasie relacji z piłkarskich meczów. Wszystkich podzielono na 6 grup studencko-uczniowskich. Przez 15 minut mieli oni dopasować ilustracje przedstawiające różne sytuacje na boisku do właściwych określeń. Zadanie wykonały bezbłędnie 3 grupy, które zostały nagrodzone. Po wręczeniu nagród nastąpiła przerwa, która była okazją dla obecnych przedstawicieli lokalnych mediów do rozmów z autorami, realizatorami i uczestnikami przedsięwzięcia.

Kolejną częścią spotkania była prezentacja niemieckich miast. Autorzy wcześniej przygotowanych kolaży przedstawili uczestnikom poszczególne miasta i stadiony, na których miały się odbywać mundialowe rozgrywki. Dzięki wystąpieniom uczniów można było poznać położenie, historię, zabytki niemieckich miast – gospodarzy mistrzostw oraz szczegółową charakterystykę 12 stadionów.

Po wystąpieniach licealistów na temat piłki nożnej, wypowiadali się studenci, traktując tę dyscyplinę niezwykle obszernie i wieloaspektowo. Wiele miejsca poświęcili historii mistrzostw oraz historii niemieckiej piłki nożnej. Zaprezentowano sylwetki wielkich niemieckich piłkarzy oraz wielkie wydarzenia związane z niemieckim futbolem. Studenci wygłosili ponadto interesujące odczyty na temat kobiecej piłki nożnej oraz pseudokibiców.

Następnie wszyscy uczestnicy wzięli udział w kwizie. Odpowiadali na 15 przygotowanych wcześniej pytań, dotyczących omówionych na spotkaniu zagadnień. Prawidłowe odpowiedzi były nagradzane słodyczkami.

Spotkanie zakończono wzajemnymi podziękowaniami. Wykładowcy z zaprzyjaźnionej uczelni otrzymali od organizatorów na pamiątkę

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego i wychowania fizycznego w I Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku.

<sup>2)</sup> patrz s. 175 w tym numerze.

futbolowe kubeczki. Spotkanie oceniono jako niezwykle interesujące i pożyteczne. Wyrażono nadzieję na kontynuację współpracy.

Zainteresowanych przedstawionym przedsięwzięciem odsyłam na stronę internetową I LO w Radomsku: [www.ffabiani.republika.pl](http://www.ffabiani.republika.pl)  
(czerwiec 2006)

---

Małgorzata Karwasz<sup>1)</sup>

Gdańsk

## E-learning: total e-quality

*E-learning: total e-quality* to konferencja metodyczna, która odbyła się w gdańskim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego w grudniu 2005 r. Organizatorami szóstej już tej jesieni w Polsce konferencji był DOS-TTS (Dos – Teacher Training Solutions<sup>2)</sup>, <http://www.e-dos.org/>). Uczestnicy mieli okazję wziąć udział w 7 prelekcjach, często zbliżonych formą do warsztatu. Prelegentami byli Małgorzata Rzeźnik i Marta Chomicz (z Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych/DOS-TTS), Eric Baber i Michael Houten (z British Council), Karen Donaldson (DOS-TTS), Paul Brett (British Council), Geoff Tranter (Weiterbildungs-Testsysteme – The European Language Certificates).

Po uroczystym otwarciu konferencji Eric Baber wygłosił wykład na temat użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka angielskiego (*ICT for ELT: An Overview of Current Technologies*). Uczestnicy usłyszeli i zobaczyli między innymi różne rodzaje stron internetowych i możliwości ich wykorzystania w nauczaniu języków obcych. Eric Baber opowiedział o blogach, zwykle kojarzonych jedynie z internetowymi pamiętnikami, jako miejscu komunikacji nauczycieli z uczniami oraz umieszczania zadań, informacji, ocen. Oprócz tego można było nauczyć się korzystać z technologii RSS, umożliwiającej prosty dostęp do najnowszych danych na temat interesujący użytkownika. Ponadto przedstawiono wiele prostych w obsłudze stron internetowych przydatnych w nauczaniu języka angielskiego. Dużą zaletą wykładu było wykonywanie przez Erica Babera czynności na komputerze „na żywo” i bieżące dostosowywanie prezentacji do potrzeb uczestników.

Tematy kolejnych sesji były następujące: Michael Houten – *Learning technologies in ELT: defining the need and measuring the impact (Technologie uczenia w nauczaniu języka angielskiego: określanie potrzeb i pomiar oddziaływań)*, Paul Brett – *Virtual Learning Environment (Wirtualne środowisko uczenia się)*, Karen Donaldson – *Making the e-spider web means possibilities not traps (Jak nie dać złapać się w pajęczą sieć Internetu, a z niej skorzystać?)*, Małgorzata Rzeźnik – *Traditional versus virtual classrooms (Klasy tradycyjne versus wirtualne)*, Marta Chomicz – *How to create an e-Learning Community? (Jak stworzyć społeczność e-uczącą się?)*, Geoff Tranter – *Placing English learners on the CEFR competence scale (Umieszczanie uczniów języka angielskiego na skali kompetencji CEFR)*.

Uczestniczyłam w trzech. Michael Houten przedstawił stan działań edukacyjnych, badań i projektów przeprowadzonych przez British Council na przestrzeni ostatnich 10 lat. Podzielił się wartościowymi informacjami na temat warunkowań i skuteczności e-learningu. Projektując kurs nie zawsze jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkie „pułapki”. Czasem błąd leży w założeniach ideologicznych projektu, czasem po prostu projektant kursu przyjmuje założenia niezgodne z oczekiwaniami kursantów. Młodszy uczniowie preferują użycie nowych technologii, podczas gdy osoby dorosłe potrzebują osobistego kontaktu z nauczycielem i są gotowe poświęcić najwyżej 1/3 czasu na e-learning. Na podstawie obserwacji, statystyk oraz informacji zwrotnej uzyskanej od kursantów i tutorów najlepszym rozwiązaniem okazuje się połączenie nauki metodami tradycyjnymi z e-learningiem (tzw. *blended learning*).

---

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka angielskiego w trójmiejskich prywatnych szkołach językowych oraz redaktorem anglojęzycznego oprogramowania edukacyjnego w Young Digital Planet S. A.

<sup>2)</sup> Zespół metodyków, autorów, wykładowców i nauczycieli języka angielskiego z Wielkiej Brytanii i Polski, zajmujący się rozwojem zawodowym i wspieraniem nauczycieli języka angielskiego.

Karen Donaldson przeprowadziła warsztat na temat możliwości wykorzystania zasobów internetowych w nauczaniu języka angielskiego. Oprócz analizy i porównania stron przeznaczonych dla nauczycieli języka angielskiego uczestnicy mieli możliwość zapoznać się z innowacyjnymi metodami użycia innych zasobów oraz zaproponować własne rozwiązania. Można wyjść naprzeciw potrzebom uczniów przez uaktualnienie danych podręcznika, wykorzystanie gotowych ćwiczeń czy zaprojektowanie własnych atrakcyjnych zajęć. Lekcja może być o wiele ciekawsza, gdy wykorzystamy przy jej tworzeniu np. internetowy czat, aktualny artykuł czy witrynę hobbystyczną. Nauczyciel nie musi ograniczać się do tekstu drukowanego, ale uczynić lekcję interaktywną. Jeśli dodamy do tego aktywizujące metody nauczania, osiągniemy rezultaty o wiele lepsze niż w kształceniu tradycyjnym. Nie można, oczywiście, bezkrytycznie podchodzić do wszystkich anglojęzycznych stron internetowych, warto poświęcić czas na sprawdzenie wiarygodności danych i poprawności językowej tekstów.

Geoff Tranter opowiedział o klasyfikacyjnych internetowych testach CEFR i zaprezentował ich działanie. Dzięki wykorzystaniu najnowszych technologii testy służą do oceny różnych umiejętności – czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu, prawidłowego posługiwania się gramatyką itp. oraz zakwalifikowania osoby do odpowiedniego poziomu według CEFR. Testy tworzone i obsługiwane komputerowo są proste w obsłudze zarówno dla nauczycieli/egzaminatorów, jak

i uczniów. Możliwe jest umieszczenie w teście pytań wielokrotnego wyboru, tekstów z lukami, zadań polegających na łączeniu fraz czy wyrazów, dialogów, zdjęć, obrazków, krótkich filmów. Testy są zaopatrzone w mechanizmy przeciwdziałające „oszukiwaniu” (np. możliwość posłuchania dialogu nie więcej razy, niż jest to określone). Dzięki samosprawdzalności i niezawodności nauczyciel oszczędza czas poświęcony na sprawdzanie tradycyjnych testów, zaś dzięki elektronicznej formie, uczeń może wybrać dogodny czas „pisania” testu. W dobie integracji europejskiej coraz większa liczba osób potrzebuje szybkiego i precyzyjnego określenia poziomu umiejętności w zakresie języków obcych, zaś komputerowe i internetowe testy wydają się tu idealnym rozwiązaniem.

Dr Grzegorz Śpiewak dokonał podsumowania oraz uroczystego zamknięcia konferencji. Z pewnością można stwierdzić, że czas spędzony na konferencji nie był zmarnowany. Problematykę wykorzystania komputerów i Internetu w nauczaniu języka angielskiego przedstawiono wieloaspektowo, zaprezentowano korzyści i zagrożenia, sposoby realizacji. Uwzględniono zapotrzebowania uczniów i kadry, dostępne technologie, a także kwestie finansowe. Zaletą tego typu spotkań jest dostęp do aktualnych danych, możliwość spotkania specjalistów i pasjonatów. Co ważne, prelegenci są otwarci na uwagi i dyskusję nawet po zakończeniu konferencji i można się z nimi skontaktować – oczywiście drogą elektroniczną.

(luty 2006)

---

*Małgorzata Wilk<sup>1)</sup>*

*Bytom*

## **Kursy językowe Pilgrims**

Kursy językowe Pilgrims, organizowane w Wielkiej Brytanii, stają się w Polsce coraz bardziej popularne. Jestem jedną z uczestniczek takiego letniego kursu, który odbył się na Uniwersytecie Kent w Canterbury. Sposób załatwienia formalności związanych z uczestnictwem i wyjazdem nie jest zbyt skomplikowany. Formularz zgłoszeniowy jest

dostępny na stronach internetowych Comenius 2.2. Wypełnia się go w języku polskim i odsyła do Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji Programu Socrates w Warszawie. Jednak wcześniej należy dokonać wyboru i terminu kursu oraz jego rezerwacji przez Internet na stronach [www.pilgrims.co.uk](http://www.pilgrims.co.uk) lub e-mailem. Po otrzymaniu potwierdzenia rezerwacji

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 21 im. Józefa Lompy w Bytomiu.

uczestnictwa w kursie odsyła się wymagany komplet dokumentów do Fundacji w celu przyznania grantu. Wynosi on 1500 euro 1200 euro otrzymuje się przed wyjazdem, zaś pozostałe 300 po powrocie i złożeniu sprawozdania wraz z rozliczeniem.

Wśród wielu proponowanych kursów łatwo jest znaleźć taki, który odpowiada naszym oczekiwaniom i zainteresowaniom. Zajęcia są prowadzone w 12-15-osobowych grupach uczestników z całego świata. Codziennie bierze się udział w trzech półtoragodzinnych blokach. Zajęcia trwają od godz. 9.00 do 15.30, natomiast w godzinach popołudniowych i wieczornych można jeszcze uczestniczyć w dodatkowych dwóch blokach zajęć. Są one tak ciekawe i inspirujące, że niejednokrotnie staje się przed dylematem, które z nich wybrać.

Zajęcia są prowadzone przez wspaniałą międzynarodową kadrę. Każda z grup ma swojego prowadzącego wykładowcę. Wśród wykładowców są takie znakomitości, jak Mario Rinvolucri, Simon Marshall, Bonnie Tsai, Hanna Kryszewska oraz inni, znani nam z wielu publikacji.

Uczestniczyłam w kursie *Methodology and Language for Primary Teachers*. Były na nim omawiane między innymi następujące tematy:

- ▶ zintegrowane sprawności w nauczaniu języka angielskiego,
- ▶ rozwijanie płynności mowy,
- ▶ piosenki, muzyka i rymy w klasie,
- ▶ kreatywność i drama,
- ▶ VAK – nauka różnymi kanałami sensorycznymi,
- ▶ pewność siebie i budowa własnej wartości u uczniów,
- ▶ nowości językowe: język idiomatyczny,
- ▶ angielska wymowa: rozpoznawanie dźwięków, intonacja i akcent,
- ▶ opowiadania w języku angielskim

W skład kursu wchodziły również zajęcia popołudniowe i wieczorne z kultury brytyjskiej i warsztaty

aktywizujące. Kurs obejmował 68 godzin. Każdy uczestnik otrzymał certyfikat.

O atmosferę i dobre samopoczucie kursantów dbali wszyscy pracownicy. Na przerwach przy wspólnej kawie dyrektor szkoły – Jim Wright – rozmawiał z uczestnikami, upewniał się, czy wszyscy są zadowoleni z wybranych zajęć, służył swoją pomocą i doświadczeniem.

Ten, kto nie uczestniczył w popołudniowych zajęciach, mógł zwiedzać cudowne miasto i okolice. Canterbury jest pięknym historycznym miastem ze znaną na całym świecie katedrą, w której zginął biskup Thomas Becket. Jej okazałość onieśmiela swoją architekturą i pięknem. Całe miasto, a zwłaszcza jego główna ulica, wyglądają jak z bajki, a sklepiki zachęcają do zakupu pamiątek. Zajęcia nie odbywają się w sobotę i niedzielę, co jest okazją do zwiedzenia niezbyt odległego Londynu. Inną atrakcją w słoneczne dni może być wyjazd nad morze choćby do oddalonego zaledwie o 15 km kolejnego zachwycającego miasteczka Wheatstable.

Kurs zakończył się przyjęciem, na którym poszczególne grupy prezentowały krótki program artystyczny. Wszyscy bawili się na dyskotecce. Dwa tygodnie spędzone na University w Kent nie tylko pozwoliły mi podszkolić swoją znajomość języka angielskiego, ale także poznać piękny obszar Wielkiej Brytanii, rozszerzyć swoją wiedzę o angielskich tradycjach i zwyczajach.

O atmosferze szkoły można powiedzieć tylko, że była naprawdę wspaniała i niepowtarzalna. Mam nadzieję, że przyjaźnie i międzynarodowe znajomości, które zawiązały się między uczestnikami kursu, przetrwają. Zachęcam nauczycieli wszystkich typów szkół do wyjazdu na kursy Pilgrims w ramach programu Socrates Comenius. Naprawdę warto!

(kwiecień 2006)

## ZAPROSZONO NAS:



- ▶ Wyższa Szkoła Języków Obcych „Avans” na uroczystość wręczenia nagród laureatom II Mazowieckiej Olimpiady Poliglotów w czerwcu w siedzibie Uczelni w Warszawie.
- ▶ Zarząd Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego na Festiwal Teatralny „PROF-EUROPE”, który odbył się w czerwcu w Warszawie.
- ▶ I Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie na I Forum Frankofońskie na Śląsku „Śląsk rozwiązuje języki”, które odbyło się 6.10.2006 r. w Pszczynie.



Paweł Sobkowiak<sup>1)</sup>  
Poznań

## Bugs 1 – podręcznik dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej

*Bugs 1*<sup>2)</sup> to podręcznik z zeszytem ćwiczeń do nauki języka angielskiego dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej rozpoczynających naukę języka<sup>3)</sup>. Książka składa się z sześciu rozdziałów podzielonych na osiem lekcji oraz specjalnej sekcji z lekcjami na święta, tj. Boże Narodzenie i Wielkanoc. Kontekst stanowią historyjki – ciekawe zdarzenia z życia bohaterów książki – Pana Gąsienicy Colina, Biedronki, Pszczoły, Motyla i Ślimaka oraz innych zwierząt, angielskich dzieci czy też postaci bajkowych. Zastosowany podział rozdziałów na lekcje umożliwi wprowadzenie i ćwiczenie materiału językowego w określonej sekwencji, co zapewnia efektywne przyswajanie języka oraz utrwalenie zdobytej wiedzy i umiejętności. *Lekcja 1* jest wprowadzeniem do słuchania historyjki, dzieci zapoznają się więc z kluczowym słownictwem. *Lekcja 2* to już jej słuchanie, zaś *lekcja 3* jest poświęcona nauce piosenki towarzyszącej historyjce. *Lekcje 4 i 5* to kolejno utrwalanie historyjki przez odgrywanie ról, zabawę i wreszcie próba opowiadania, a następnie praca nad słownictwem. *Lekcja 6* ukazuje rolę języka jako środka komunikacji umożliwiającego zdobywanie

wiedzy o świecie oraz służącego budowaniu ścieżek międzyprzedmiotowych, zaś *lekcje 7 i 8* są już podsumowaniem rozdziału. Podręcznik zawiera ćwiczenia, które pomogą przyswoić przerabiane słownictwo – dzieci znajdą tu obrazki do kolorowania lub dorysowywania, zadania związane z wycinaniem, dopasowywaniem (wewnątrz znajduje się zestaw kolorowych nalepek), zadania rozwijające spostrzegawczość czy wreszcie *Zwariowaną Stronę Pana Gąsienicy Colina* – ciekawy minisłownik obrazkowy, gdzie dzieci po zakończeniu każdego rozdziału piszą po śladzie poznane słówka. Dalej znajdują się różne wycinanki – karty obrazkowe, karty do zrobienia kukiełek oraz ilustracje do wykonania miniksiążeczek do poszczególnych historyjek. Całość liczy 79 stron.

Autorki wiedzą, że nauczanie dzieci powinno mieć charakter całościowy (*holistic teaching*), gdyż nie traktują one języka jako abstrakcyjnego systemu i uczą się głównie przez działanie. Potrafią świetnie interpretować znaczenie przekazu bez rozumienia poszczególnych słów, używają ograniczonej znajomości języka w sposób twórczy, często uczą się pośrednio, jak gdyby przez przy-

<sup>1)</sup> Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Read, C., Soberón, A. (2006). *Bugs 1..* Warszawa: Macmillan.

<sup>3)</sup> Kurs obejmuje ponadto CD ucznia z zapisem nagrań wszystkich opowiadań, piosenek, wyliczanek oraz innych tekstów do słuchania, książkę nauczyciela, w której znajdziemy rozkład materiału, plan wyników i scenariusze lekcji, propozycje pracy domowej, teksty nagrań, klucz do ćwiczeń, zestaw gier i zabaw językowych, dodatkowe materiały do kopiowania do użytku w klasie, głównie ćwiczenia dla uczniów pracujących szybciej, arkusze samooceny dla uczniów oraz zestaw testów sprawdzających opanowanie materiału. Wydawnictwo przygotowało też zestaw pomocy dydaktycznych dla nauczyciela – karty z obrazkami do historyjek z podręcznika i oddzielny zestaw do demonstrowania słownictwa. Uzupełnienie całości może stanowić płyta DVD z zeszytem ćwiczeń. Do zeszytu ćwiczeń towarzyszącemu podręcznikowi dołączono zeszyt współpracy z rodzicami oraz CD-ROM, gdzie uczniowie znajdą szereg gier i zabaw językowych oraz ćwiczenia utrwalające zdobytą wiedzę.

padek. Świetnie naśladują słyszane dźwięki, mają rozbudowaną wyobraźnię, a przede wszystkim uwielbiają mówić. Potrafią też cieszyć się ze zdobywania kolejnych umiejętności i z samego faktu uczestniczenia w konkretnym działaniu.

Książka ma swoją fabułę – zastosowano koncepcję opowiadań (*story-telling*). Dzieci poznają wydarzenia z życia wspomnianych już zabawnych stworzonek. Autorki odwołują się też do zainteresowania dzieci światem bajek i fantazji. Narracja jest prowadzona przez piosenki, rymowanki, zadania i opowiadania. Wszystko to przyczynia się do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, co pozytywnie wpływa na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania. Nauczanie koncentruje się wokół tematów i ćwiczeń zgodnych z zainteresowaniami i potrzebami dzieci, tj. rodziną, domem, szkołą, zabawkami, zabawami, przedmiotami codziennego użytku, zwierzętami, ciałem, żywnością – wszystko z zakresu najbliższego otoczenia (dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, dlatego nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku). W centrum znajdują się proste polecenia i zwroty, a więc nauka słownictwa, a nie formalna nauka gramatyki.

Podejście ukierunkowane na dziecko daje mu szansę aktywnego uczestniczenia i przeżywania procesu nauczania, a także okazję do reagowania w sposób osobisty, zgodny z własnymi przeżyciami. Dziecko charakteryzuje też stała potrzeba zabawy i aktywności fizycznej. Oznacza to, że w nauce musi dominować zabawa językowa i aktywność, ruch, gimnastyka i elementy metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*). Aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami, jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, składanie modeli, zabawy ruchowe. Ponadto dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

Autorki dążą do rozbudowania dziecięcej wiedzy i wizji świata. Dzieci starają się zrozumieć pełen kontekst nauczanych treści. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu i innych zajęć w zerówce i szkole uczniowie przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. Widać też wyraźnie zastosowanie

ścieżki międzyprzedmiotowej – odwoływanie się do tematów lub pojęć z matematyki, muzyki czy przyrody, promowanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności myślenia i postaw społecznych oraz dbałość o wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym. Dzieci wdraża się też do wykorzystywania w nauce nowych technologii i multimediów (wspomniany CD-ROM dołączony do zeszytu ćwiczeń).

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, które dadzą solidną podstawę do nauki w przyszłości, dzieci rozwijają wiele umiejętności społecznych (np. rozwijanie świadomości kultury własnej i innych kultur oraz rozwijanie poczucia tolerancji wobec innych, czy poczucia przynależności do grupy przez angażowanie się w pracę w parach czy grupie), uczą się myślenia i technik uczenia się (np. łączenie słów w grupy tematyczne, dopasowywanie słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy. Nie można się spodziewać, że dzieci od razu będą potrafiły uczyć się w sposób efektywny, nie zawsze też będą miały w pobliżu służącego pomocą nauczyciela. Integralną częścią procesu uczenia się i nauczania powinno zatem być przekazywanie dzieciom umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą i strategii lepszego uczenia się. Tak jest w przypadku *Bugs 1*.

Autorki pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe. Stąd wiele materiałów przeznaczonych do słuchania – słuchanie w wieku dziecięcym to najlepsza nauka. Podobnie jak w języku rodzimym, zdolność biernego przyswajania języka rozwija się wcześniej niż zdolność budowania wypowiedzi. Słuchając nagrań dzieci często napotykać na teksty, które poziomem trudności trochę przewyższają ich czynną znajomość języka, ale za każdym razem otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomagają zrozumieć całość. Od samego początku uczniowie są zachęceni do przewidywania, budowania hipotez i odgadywania, gdzie wsparcie stanowi znajomość języka ojczystego, czasami języka poznawanego, a także ogólna wiedza o świecie. Dzieciom uświadamia się, że nie muszą zrozumieć każdego słowa,

by zrozumieć słuchany tekst. Dając uczniom okazję do osłuchania się z językiem nieco powyżej poziomu, na jakim oczekujemy od nich wypowiedzi, umożliwiamy im przyswajanie języka w sposób naturalny. Materiały do słuchania nagrane na CD ułatwią dzieciom naturalne naśladowanie dźwięków i pozwalają stworzyć podstawę, która pomoże im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów, wierszyków, rymowanek i piosenek, uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W książce unika się ćwiczeń zawiężonych do rozróżniania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, gdyż są one dla dzieci mylące i mogą doprowadzić do pogorszenia wymowy, albo zahamować chęć mówienia.

Recenzowany podręcznik odwołuje się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego, słuchowego i ruchowego, koncepcji inteligencji wielorakiej, czy NLP – programowania neurolingwistycznego. Pamiętano o zadaniach utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania (materiały do powielania w książce nauczyciela) oraz zachowano odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału. Ćwiczenia użyte w *Bugs 1* zachęcają do nauki oraz łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają dzieciom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Autorki wiedzą, że ważnym zadaniem kursu dla dzieci jest zachęcanie ich do dalszej nauki. Czyni się to przez pochwały i pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia z użyciem *Bugs 1* zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego. Motywowanie w wieku dziecięcym jest o tyle ważne, że dzieci nie zmotywowane do nauki we wczesnym okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy ją uzyskują w okresie późniejszym.

Kolejną cechą dziecka jest szybkie zapominanie pomimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi. Autorzy *Bugs 1* pamiętali, że aby wzmocnić poczucie pewności i ułatwić procesy pamięciowe, dzieci potrzebują wielu okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego. Nauczanie odbywa

się zatem przez wielokrotne powtórzenia, które musi być dla dzieci atrakcyjne (przydatne są tu często powtarzane piosenki, wiersze i rymowanki oraz powtórzenia w różnych formach, ciekawym rozwiązaniem jest wprowadzenie wersji *karaoke* użytych w kursie piosenek). Poszczególne zadania i ćwiczenia są krótkie, obserwujemy częste zmiany aktywności. Podręcznik dostarcza dzieciom różnorodnych bodźców, które podtrzymują uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków). Stale powraca się też do już przerobionego materiału. Szkoda, że instrukcje do ćwiczeń z podręcznika są w języku angielskim (inaczej jest w zeszytach ćwiczeń, gdzie instrukcje do zadań są w języku ojczystym). Na szczęście na początku znajduje się ich zestawienie wraz z polskim tłumaczeniem (*List of rubrics*).

Posługiwanie się językiem w celu porozumiewania się ma wymiar spofeczny. Dzięki zadaniom, które dają powód do wzajemnego kontaktu i do używania języka angielskiego, w *Bugs 1* stopniowo i w sposób naturalny dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Okazją do ćwiczenia tej sprawności są użyte w książce gry i zabawy, wykonywanie, a potem zabawa z modelami z papieru, odgrywanie scenek z kukiełkami i własnoręcznie zrobionymi modelami, inscenizacje opowiadań, przeprowadzanie wywiadów. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w dziecku poczucie, że potrafi ono po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także nazwać otaczający świat.

*Bugs 1* ma charakter beztekstowy – nauka czytania będzie wprowadzona w kolejnych częściach podręcznika (nieco więcej tekstu uczniowie znajdą w zeszytach ćwiczeń). Dzieci uczą się na początku kojarzyć język mówiony z pisemną formą na poziomie słowa i krótkich poleceń do ćwiczeń zamieszczonych w książce. Wdraża się je też w minimalnym zakresie do pisania, zgodnie z tempem wprowadzania pisania w nauczaniu zintegrowanym (faza pisania po śladzie poszczególnych liter, następnie całych wyrazów). Pomocna w tym będzie liniatura, taka sama jak w polskich podręcznikach i zeszytach. Wszystkie przykłady pisma odręcznego użyte w *Bugs 1* są zgodne z wymogami polskiej szkoły.



W podręczniku kładzie się duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego dzieci będą używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. By mogła zaistnieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Oprócz słownictwa czynnego, dzieci poznają leksykę w sposób bierny, rozpoznając ją i rozumiejąc, ale niekoniecznie używając. Biernie słownictwo stanowi w każdym rozdziale element zrozumiały i czytelny dzięki kontekstowi i ilustracjom. Dzieci od samego początku są nakłaniane do aktywnego odgadywania nowego słownictwa, do porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

Walorem recenzowanego podręcznika jest także rozwijanie u dzieci tzw. świadomości językowej – w trakcie nauki języka dzieci uświadamiają sobie, że mogą używać języka angielskiego zupełnie podobnie jak języka polskiego, tj. do nazywania różnych przedmiotów, do zabawy, śpiewania, zdobywania wiedzy o świecie itd. Co więcej, wielokrotnie powtarzając i rozbudowując materiał językowy, by móc wykonać różne zadania, osiągają większą świadomość podstawowych wzorców i reguł występujących w języku angielskim. W książce nie ma wyraźnej mowy o gramatyce, ale dzieci rozwijają świadomość językową i strategię uczenia się, które umożliwią im korzystanie z dostępnych im źródeł wiedzy, tj. znajomości języka ojczystego i nauczanego, znajomości kontekstu czy wiedzy o świecie. Wszystko to pozwala nadać nowej wiedzy znaczenie i uznać za swoją. Stwarza też podstawy do bardziej świadomej refleksji nad poznawanym językiem i porównywania go z językiem rodzimym w dalszych fazach nauki. Podręcznik wdraża dzieci do pracy w parach i grupie, uczy dyscypliny i brania odpowiedzialności za własną naukę. Jest to zgodne z propagowanym ostatnio i bardzo modnym uczeniem się przez działanie (*task-based learning*).

Książka umożliwi dzieciom monitorowanie procesu uczenia się przez dokonywanie samooceny własnych postępów. W książce nauczyciela znajduje się arkusz samooceny do każdego rozdziału, do powielenia i wykorzystania przez uczniów w klasie. Sądzę, że lepszym rozwiązaniem byłoby dołączyć te karty do podręcznika (w realiach polskiej szkoły kopiowanie czegokolwiek nadal bywa dużym problemem).

Podsumowując, *Bugs 1* jest podręcznikiem skonstruowanym logicznie i spójnie, napisanym zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego na etapie wczesnoszkolnym – dominują ćwiczenia słuchowo-ustne, które mają doprowadzić ucznia do swobodnego operowania tekstem w mowie, do trwałego przyswajania mowy, a w dalszej fazie nauki do sprawnego operowania tekstem graficznym. Pod względem stopnia trudności jest przystosowany do I poziomu kształcenia. W pełni uwzględnia założenia kształcenia zintegrowanego. Materiał faktograficzny zawarty w książce kreuje wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Wprowadza do uczenia autonomicznego i rozwija kompetencję interkulturową. Książka wyróżnia się ciekawą szatą graficzną. Pomoce wizualne towarzyszące podręcznikowi jednoznacznie ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarzają możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy z wyraźnie ilustrowanym pojęciem. *Bugs 1* spełnia cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w klasie pierwszej. Podręcznik zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów. Użyte zadania przyczyniają się do rozwoju sprawności kognitywnych i motorycznych dziecka. Wprowadzono też element samooceny. Całość wydana jest bardzo starannie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – całość jest nie tylko przyjazna uczniom, ale i nauczycielowi.

(maj 2006)

**Zapraszamy na łamy numeru specjalnego 6/2006.**

**Patrz: s. 79 w tym numerze.**

## New English Zone – podręczniki dla klas IV – VI szkoły podstawowej



### Opis podręcznika

*New English Zone* to czteroczęściowa seria książek do nauki angielskiego w klasach IV-VI<sup>2)</sup>. Część I jest adresowana do uczniów rozpoczynających naukę języka w klasie IV, zaś część II dla tych, którzy ją kontynuują<sup>3)</sup>. Na początku znajdziemy rozdział wprowadzający (*Starter*), który w przypadku *New English Zone 2* jest powtórzeniem – uczniowie trenują m.in. przedstawianie się, opowiadanie o umiejętnościach, opisywanie przedmiotów znajdujących się w klasie, określanie czasu oraz nazywanie kolorów i garderoby. Zasadniczy materiał podręczników podzielono na osiem modułów, stosując program tematyczny. Każdy moduł składa się z pięciu części: wprowadzenia (*Presentation*) – materiał językowy jest zawsze przedstawiony w kontekście (dialog), części gramatycznej (*Language Zone*), sekcji nastawionej na pracę nad czterema sprawnościami językowymi (*Skills Zone*), treningu tzw. języka codziennego (*Situations*) oraz wiedzy o kulturze anglosaskiej (*Culture Zone*). Każde dwa moduły kończy zestaw ćwiczeń powtórzeniowych (*Self-check* – łącznie cztery). Po nich uczniowie mogą przeczytać każdorazowo krótki komiks o Samie (*Story Zone*). Na końcu podręczników znajduje się słowniczek angielsko-polski użytego w książce słownictwa wraz z transkrypcją fonetyczną. Warto zwrócić uwagę, że poprzedzono go zestawieniem i wyjaśnieniem użytych symboli zapisu fonetycznego, co z pewnością ułatwi użytkownikom korzystanie z niego. W części II znajdziemy też wykaz form czasowników nieregularnych.



### Ocena poprawności merytorycznej i przydatności dydaktycznej

Każdy kurs językowy powinien wzbudzać w uczących się zainteresowanie i zapał do nauki języka obcego oraz budować pozytywną motywację. Dlatego dobry podręcznik powinien zawierać odpowiednie materiały, które zapewnią użytkownikom aktywną naukę, opartą na komunikowaniu się w sposób celowy. Recenzowana seria bez wątpienia spełnia tę rolę<sup>4)</sup>. Nauczanie koncentruje się na tematach i ćwiczeniach zgodnych z zainteresowaniami i potrzebami dziesięcio- czy jedenastolatków. Nauka z jednej strony wiąże się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie dotyczy tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka lub jest z nim bezpośrednio związane. Z drugiej jednak strony rozpoczyna się już nauczanie sprawności i umiejętności, których nabycie ma stanowić efekt kursu językowego. Wprowadza się też trudniejszą tematykę, wykraczającą poza to, co bezpośrednio dostępne oglądowi. Zestaw omawianych tematów w I części książki obejmuje takie hasła, jak: *ludzie i przedstawianie się, moje miasto rodzinne, praca i zawody, miejsce i czas, zwierzęta domowe, rodzina, codzienna rutyna czy rzeczy, które lubimy lub nie, zaś w części II: dom, żywność, zajęcia wykonywane wewnątrz i na zewnątrz, życie szkolne, wygląd, wakacje i zdrowie*. Zgodnie z przyjętymi tendencjami w nauczaniu dzieci autorzy znaczną część treści obu książek osnuli wokół codziennego życia Emmy Castle

<sup>1)</sup> Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Nolasco, R., Newbold, D. (2006). *New English Zone 1*, Oxford: OUP; Nolasco, R., Newbold, D. (2006). *New English Zone 2*, Oxford: OUP; Część III i IV – w przygotowaniu.

<sup>3)</sup> Każda część obejmuje: podręcznik ucznia z CD-ROMem, zeszyt ćwiczeń, płyty CD lub kasety audio z nagraniami niektórych tekstów, dialogów i piosenek, książkę nauczyciela z materiałami dodatkowymi do kopiowania oraz zestaw kart z obrazkami. Autorzy przygotowali też zestaw testów.

<sup>4)</sup> Obie części uzyskały aprobatę MENu i są wpisane do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego w szkole podstawowej na poziomie klasy IV i V.

i jej młodszego brata Connora, ich rodziny oraz znajomych (Holly Ellis i Gavin Bennet – przyjaciółki szkolne Emmy), co z pewnością zachęci użytkowników do śledzenia ich losów.

Autorzy podręcznika przyjęli podejście całościowe do nauczania (*holistic approach*) – nie traktują języka jako abstrakcyjnego systemu i starają się wdrażać uczniów do uczenia się przez działanie. Dzieci na etapie klasy IV i V mają jeszcze jednak sporo wspólnego z maluchami, które charakteryzuje potrzeba zabawy i aktywności fizycznej. Dlatego też w *New English Zone 1 i 2* znajdziemy elementy zabawy językowej czy rysowania. Widzimy też wielość bodźców wspomagających koncentrację: obrazki, piosenki, scenki do odegrania, krótsze i zróżnicowane aktywności językowe – autorzy pamiętają, że aktywność językowa dziecka musi być wielostronna. Wprowadzenie do dialogów angielskich rówieśników uczniów oraz wspomniany komiks opisujący wydarzenia z życia Sama z pewnością przyczynią się do powstania emocjonalnego stosunku użytkowników książki do przekazywanych treści, co pozytywnie wpłynie na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania.

Autorzy starają się, stosując język angielski, rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu i innych zajęć w szkole uczniowie starają się zrozumieć pełen kontekst nauczanych treści, przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. Widać też zastosowanie ścieżki międzyprzedmiotowej – odwoływanie się do tematów lub pojęć omawianych w ramach innych zajęć, np. matematyki, muzyki, geografii czy przyrody, promowanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności myślenia i postaw społecznych oraz dbałość o wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym. Uczniów wdraża się też do wykorzystywania w nauce nowych technologii i multimediiów – do zeszytu ćwiczeń dołączono CD-ROM, który, według zamysłu autorów, ma służyć do samodzielnej pracy ucznia w domu. Uczniowie znajdą tu interaktywne gry językowe, które ułatwią opanowanie treści językowych danego rozdziału podręcznika, tj. słownictwo, gramatykę czy nagranie słownictwa, co ułatwi przyswajanie jego poprawnej wymowy. Oprócz rozwijania umiejętności językowych, które dadzą

solidną podstawę do nauki w przyszłości, dzieci rozwijają wiele umiejętności społecznych (np. rozwijanie świadomości kultury własnej i innych kultur oraz rozwijanie poczucia tolerancji wobec innych czy poczucia przynależności do grupy przez angażowanie się w pracę w parach lub w grupie), uczą się myślenia i technik uczenia się (np. łączenia słów w grupy tematyczne, dopasowywania słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy.

Autorzy pamiętają, że podobnie jak w języku rodzimym zdolność biernego przyswajania języka rozwija się wcześniej niż zdolność budowania wypowiedzi. Słuchając nagrań dzieci często napotykały teksty, które poziomem trudności trochę przewyższają ich czynną znajomość języka, ale za każdym razem otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomogą zrozumieć całość. Od samego początku uczniowie są zachęceni do przewidywania, budowania hipotez i odgadywania, gdzie wsparcie stanowi znajomość języka ojczystego, czasami języka poznawanego, a także ogólna wiedza o świecie. Dzieciom uświadamia się, że nie muszą zrozumieć każdego słowa, by zrozumieć słuchany tekst. Dając uczniom okazję do osłuchania się z językiem nieco powyżej poziomu, na jakim oczekujemy od nich wypowiedzi, umożliwiamy im przyswajanie języka w sposób naturalny. Materiały do słuchania, w wykonaniu rodzimych użytkowników języka angielskiego, nagrane na CD lub taśmy audio, ułatwią naturalne naśladowanie dźwięków i pozwolą stworzyć podstawę, która pomoże uczniom słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. W kursie występuje duża różnorodność materiałów do słuchania. Słuchając rozmaitych dialogów, wierszyków i piosenek, uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Wprowadzono ćwiczenia zawężone do rozróżniania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, trenuje się też akcent wyrazowy i intonację zdania. Recenzowany podręcznik odwołuje się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego i słuchowego, koncepcji inteligencji wielorakiej

oraz NLP<sup>5)</sup>. Pamiętano o zadaniach utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania (materiały do powielania w książce nauczyciela) oraz zachowano odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału. Ćwiczenia użyte w *New English Zone* zachęcają do nauki oraz łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają użytkownikom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Podręcznik posiada swój program gramatyczny. Struktury gramatyczne, wokół których jest zbudowany *New English Zone 1/2*, są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany – zawsze w kontekście. Choć gramatyka częściowo stanowi kryterium doboru materiału, jej nauczanie odbywa się jak gdyby „mimoходом”. Ćwiczenia gramatyczne mają jasno określony cel, klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by jasny był dla ucznia sens działania. Dominuje wspomniane już wcześniej „całościowe” podejście do języka.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. U uczniów wyższych klas szkoły podstawowej powoli pojawia się dominacja pamięci logicznej nad mechaniczną i myślenia abstrakcyjnego nad konkretnym. Dla nauczyciela oznacza to szansę pracy nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi ucznia i możliwość stopniowego wprowadzania objaśnień i komentarzy gramatycznych. W *New English Zone* wprowadza się zatem terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego, a co najważniejsze – używa się do tego języka polskiego. Uczniom dostarcza się wystarczająco bogatego kontekstu, by mogli zrozumieć użyte struktury gramatyczne – pozwoli im to samodzielnie z nich korzystać w różnych sytuacjach. Istotnym plusem książki jest dołączenie polskiego tłumaczenia instrukcji do wszystkich ćwiczeń w podręczniku ucznia i polecenia w języku polskim w zeszytach ćwiczeń,

co z pewnością ułatwi naukę. Dobry podręcznik ma przecież umożliwić uczniom samodzielną z nim pracę i korzystanie nie tylko pod kierunkiem nauczyciela, ale także w domu – w trakcie wykonywania pracy domowej lub uzupełniania braków spowodowanych nieobecnością w szkole czy podczas przygotowań do sprawdzianu.

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego uczniowie będą mogli używać mówiąc o sobie, swoim najbliższym otoczeniu lub komentując czytane/słuchane teksty. Słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych oraz 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, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa niepasującego do danej grupy (tzw. *one-odd-out*), podawanie synonimów lub antonimów, czy krzyżówki. Uczniów wdraża się w odgadywanie znaczenia słów z kontekstu i wyłapywanie słów kluczowych dla zrozumienia czytanych/słuchanych tekstów. Uczy się ich też sposobów uczenia się słówek – tworzenia map wyrazowych, zapisywania słówek na oddzielnych kartkach, uczenia się kolokacji. Ćwiczy się również korzystanie ze słownika dwujęzycznego.

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. Kompetencję kulturową uczniów rozwija wspomniana już sekcja *Culture Zone*, która jest częścią składową każdego modułu, wprowadzającą ich w świat krajów anglojęzycznych i wiedzy o nich.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Sprawność czytania ze zrozumieniem jest wprowadzana na bardzo bogatym i różnorodnym materiale. Uczniowie czytają dialogi, e-maile, listy, artykuły, plakaty, komiks, opowiadania i wywiady. Podobnie jest ze sprawnością słuchania ze zrozumieniem, o czym

<sup>5)</sup> NLP – *Neuro-linguistic Programming* – programowanie neurolingwistyczne powstało w latach 70. ubiegłego wieku w wyniku badań nad zachowaniami prowadzonymi do sukcesu. Używano go w terapii psychologicznej, ale z czasem znalazło zastosowanie w innych dziedzinach. U podstaw NLP leży wiara w możliwość kontrolowania przez nas samych naszego życia i podnoszenia jego jakości. W dydaktyce NLP pozwala zwiększyć skuteczność uczenia się/nauczania.

pisalem wcześniej. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając/czytając zawsze mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Wprowadza się ich w słuchanie/czytanie selektywne oraz wdraża w korzystanie z domysłu językowego i orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli różnych technik poprzedzających, towarzyszących i następujących po słuchaniu/czytaniu, np. zadania typu *prawda-falsz*, wielokrotny wybór, pytania do tekstu, poprawianie błędów faktograficznych w podanych zdaniach, szeregowanie obrazków w kolejności występowania zdarzeń w tekście czy uzupełnianie tekstu brakującymi zdaniami. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację, wreszcie sprawdzić zrozumienie całości (*skimming*) lub szczegółowe tekstu (*scanning*). Nie bardzo jednak rozumiem, dlaczego treść komiksu o Samie nagrano na CD/taśmę, jak i wszystkie teksty z sekcji *Culture Zone*. Czemu ma służyć słuchanie i patrzanie w skrypt tekstu? Jedyne osłuchaniu się z wymową, co po części na początkowym etapie nauki może być uzasadnione. Z pewnością jednak nie rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem, tym bardziej, że uczniowie znają już treść tekstu, gdyż wcześniej go przeczytali. Poza tym jest to wyjątkowo nienaturalne – słuchamy zwykle w określonym celu, nie widząc tekstu, który do nas dociera.

Użytkownicy *New English Zone 1/2* stopniowo i w sposób naturalny rozwijają umiejętność komunikowania się – duża część ćwiczeń o charakterze interakcyjnym, dialogowym i komunikacyjnym wdraża ich w mówienie. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w uczniach poczucie, że potrafią po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także opowiedzieć o sobie i otaczającym świecie lub skomentować przeczytany/usłyszany tekst.

Sprawność pisania jest ćwiczona w podręczniku dobrze. Autorzy traktują ją jako proces i uświadamiają uczniom, że pisanie na brudno, a potem korekta są jego nieodłącznym elementem. Uczniowie zawsze uzyskują wsparcie

w postaci modelowych tekstów zamieszczonych w książce czy jednoznacznych wskazówek. Są też dobrze przygotowani, aby na podstawie poznanych wcześniej wiadomości tworzyć podobne, sterowane najpierw, a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim. W części I np. wykonują plakat informujący o szkole, przygotowują notatkę i/lub plakat o Polsce, kartkę na Dzień Matki czy ankietę dotyczącą form spędzania wolnego czasu przez kolegów. W części II wypełniają formularze, tabele, piszą m.in. e-mail, w którym opisują swój dom, robią najpierw notatkę, a potem na jej podstawie opisują swój ulubiony dzień tygodnia albo piszą kartkę z wakacji.

Na szczególną uwagę zasługują prace projektowe umieszczone na końcu każdego modułu. Uczniowie np. opracowują menu dla szkolnej stołówki, przygotowują gazetkę klasową o swoich zainteresowaniach, przeprowadzają sondaż dotyczący sportu lub przygotowują folder wakacyjny wybranego regionu turystycznego w Polsce. Zadania te z pewnością aktywizują uczniów, są dobrym impulsem do powtórzenia wcześniej poznanego materiału i dają możliwość integracji wszystkich sprawności. Jest to zgodne z propagowanym ostatnio i bardzo modnym trendem w metodyce nauczania języków obcych, tj. podejściem zadaniowym (*task-based learning*). Podręcznik uczy dyscypliny i brania odpowiedzialności za własną naukę. Książka umożliwia monitorowanie procesu uczenia się przez dokonywanie samooceny własnych postępów – każda jednostka *Self-check* kończy się zestawem pytań w języku polskim, dotyczących umiejętności nabytych przez ucznia (*Learning Diary*).



## Podsumowanie

*New English Zone 1/2* są książkami skonstruowanymi logicznie i spójnie, napisanymi zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego w szkole podstawowej. Oba są poprawne pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a ich treści zgodne z podstawą programową. Wprowadzają do uczenia autonomicznego i rozwijają kompetencję interkulturową. Oba podręczniki uczą

sposobów uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń, interpretowania ilustracji i wyrażania własnych opinii, rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, mówienia oraz pisanie. W przypadku ćwiczeń monologowych w mówieniu i pisaniu dużą wagę przywiązuje się do autoekspresji. Zawarty w książkach materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w podstawie programowej. Zdecydowanie wyróżniają się ciekawą szatą graficzną. Uwagę przykuwa obfitość materiału ilustracyjnego, bogactwo kolorystyki, zróżnicowanie 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. *New English Zone 1/2* spełniają cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w klasie IV i V szkoły podstawowej. Podręcznik zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów. Wprowadzono też element samooceny. Całość wydana jest bardzo starannie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – całość jest nie tylko przyjazna uczniom, ale i nauczycielowi. Należy też podkreślić, że książki są adresowane do polskiego odbiorcy i uwzględniają specyfikę nauczania w polskiej szkole. Warto je rekomendować!

(czerwiec 2006)

---

Katarzyna Wądołowska-Lesner<sup>1)</sup>  
Gdynia

## **Ступени 1<sup>2)</sup> – podręcznik do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej – analiza i ocena**

*Ступени 1* to podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów 4 klasy szkoły podstawowej, rozpoczynających naukę języka rosyjskiego. Podręcznik składa się z wstępu, 13 rozdziałów oraz tekstów uzupełniających.

We wstępie autorki zamieściły ilustracje, dzięki którym uczniowie mogą poznać Rosję. Na zdjęciach możemy zobaczyć jej najpiękniejsze zakątki, symbole oraz znanych Rosjan i bohaterów rosyjskich bajek. Wprowadzenie takiego wstępu jest, według mnie, dobrym rozwiązaniem, ponieważ dzięki niemu uczeń może zainteresować się krajem, którego języka będzie się uczył, a to z całą pewnością zachęci go do dalszej pracy.

Rozdział pierwszy dotyczy okresu ustno-słuchowego. Okres ustno-słuchowy jest bardzo ważnym etapem w nauczaniu języka obcego. Nie należy z niego rezygnować, ponieważ odgrywa istotną rolę w kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. W rozdziale pierwszym uczniowie zapoznają się z leksyką związaną z ich

najbliższym otoczeniem. Przedstawiają się, witają, żegnają, nazywają podstawowe czynności, liczą od 1 do 12, określają pełne godziny, wymieniają dni tygodnia, uczą się potwierdzać i zaprzeczać. Rozdział ten, ze względu na swój charakter, zawiera wiele kolorowych ilustracji.

Rozdziały 2-9 mają na celu zaznajomienie uczniów z rosyjskim alfabetem. Litery są wprowadzane stopniowo, od trzech do pięciu w każdym z rozdziałów. W poszczególnych rozdziałach uczeń zapoznaje się również z podstawowymi regułami, dotyczącymi wymowy, intonacji i akcentuacji. W dalszym ciągu rozwija się tu umiejętność rozumienia ze słuchu oraz mówienie. Ta część podręcznika zawiera również ćwiczenia kaligraficzne oraz ćwiczenia w czytaniu. Autorki starały się je jak najbardziej urozmaicić. Możemy znaleźć tu krzyżówki, diagramy, liczne ilustracje oraz krótkie teksty i dialogi.

Rozdziały 10-13 są rozdziałami tematycznymi. Mają one na celu zapoznanie ucznia

---

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentem w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>2)</sup> Gawęcka-Ajchel B., Żeleźnik A., (2006), *Ступени 1*, Warszawa: WSiP.

z leksyką, której będzie używał najczęściej. Dotyczą takich tematów, jak: rodzina, zawieranie znajomości, szkoła, klasa. Każdy z rozdziałów rozpoczyna się ilustrowanym słowniczkiem. Teksty i dialogi są rozbudowane bardziej niż w poprzednich rozdziałach. Znajdujemy tu również wierszyki i piosenki, dostosowane do poziomu językowego uczniów. Ćwiczenia zostały dobrane w taki sposób, aby umożliwić rozwój wszystkich sprawności językowych.

W podręczniku zostały zamieszczone liczne ćwiczenia powtórzeniowe. Autorki umieściły je po rozdziale 4, 7, 9 i 13. W każdym bloku powtórzeniowym znajduje się 10-12 różnorodnych ćwiczeń. Częste powtórzenia materiału są ważne, szczególnie dla dzieci, które wprawdzie uczą się szybko, ale i szybko zapominają opanowany wcześniej materiał.

Podręcznik zamyka część *Я люблю читать*, zawierająca teksty uzupełniające. Znajduje się tu

6 tekstów. Szczególnie interesującymi wydają się być dwa, *Где очки* – rosyjska wersja *Okularów* Juliana Tuwima oraz fragment *Akademii pana Kleksa*. Teksty te znajdują się w podręczniku w dwóch wersjach językowych – polskiej i rosyjskiej.

Do podręcznika jest dołączona płyta CD, na której są nagrane teksty, ćwiczenia i piosenki – łącznie 73 nagrania. W skład podręcznika wchodzi również kolorowa tablica z alfabetem rosyjskim oraz tabele z antonimami. Integralną częścią podręcznika jest portfolio językowe, w którym uczeń zapisuje swoje osiągnięcia. Dzięki niemu może on obserwować swoje postępy w nauce.

Według mnie, podręcznik *Ступени 1* zasługuje na uwagę nauczycieli ze względu na ciekawą szatę graficzną, dobry sposób wprowadzania materiału oraz interesujące i różnorodne teksty i ćwiczenia.

(lipiec 2006)

---

Monika Kusiak<sup>1)</sup>

Kraków

## **Blockbuster 2 i 3<sup>2)</sup>**

*Blockbuster 2 i 3* to podręczniki przeznaczone dla II i III klasy gimnazjum. *Blockbuster 2* jest przeznaczony dla uczniów, którzy mieli już kontakt z językiem angielskim – są po przynajmniej jednym roku nauki.

*Blockbuster 2 i 3* to podręczniki do nauczania języka angielskiego na poziomie A2.1 i A2.2 (poziom *Waystage*) we wspólnej skali przyjętej przez Radę Europy (*The Common European Framework of Reference for Languages*)<sup>3)</sup>, przeznaczone dla uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego. Podręczniki powinny przygotować ucznia do:

► rozumienia wypowiedzi i często używanych wyrażen w zakresie tematów związanych z życiem codziennym – bardzo podstawowych informacji dotyczących osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy,

- porozumiewania się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe,
- opisywania w prosty sposób swego pochodzenia i otoczenia, w którym żyje oraz spraw związanych z najważniejszymi potrzebami życia codziennego,
- poruszania spraw związanych z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

Każdy kurs składa się z następujących komponentów: podręcznika, ćwiczeń i gramatyki, językowego portfolio i testów, kaset i książki nauczyciela. Poniżej omawiam tylko podręcznik, ćwiczenia i gramatykę.

Każdy z omawianych podręczników składa się z 8 modułów; każdy moduł liczy 5 lekcji. Rozpoczyna się od wprowadzenia, które zachęca

---

<sup>1)</sup> Dr Monika Kusiak jest starszym wykładowcą Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<sup>2)</sup> Jenny Dooley, Virginia Evans (2006). *Blockbuster 2 i 3*. Kraków: Wydawnictwo EGIS.

<sup>3)</sup> Wersja polska – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

uczniów do wstępnego zapoznania się z modułem i jego celami. Lekcje w module wprowadzają nowy materiał gramatyczny (*Exploring Grammar*), nowe słownictwo, doskonałą sprawności językowe, intonację i podają wskazówki dotyczące uczenia się. Każdy moduł jest zbudowany w bardzo logiczny sposób i doskonale integruje zawarte w nim treści. Po każdym module znajdują się *Culture Corner* (lekcja poświęcona kulturze) oraz *Curriculum Cuts* (lekcja poświęcona ścieżkom międzyprzedmiotowym). Moduł kończy się lekcją powtórzeniową *Self Check*, która umożliwia uczniom samodzielne sprawdzenie swoich umiejętności. Na końcu podręcznika znajdują się dwie lekcje dotyczące świąt obchodzonych w krajach anglosaskich, dwa zestawy do ćwiczeń przeprowadzanych w parach, lista czasowników nieregularnych, *Grammar Reference Section* (zawierająca objaśnienia gramatyczne po polsku), lista słownictwa występującego w brytyjskiej i amerykańskiej odmianie językowej, słowniczek angielsko-polski z wymową oraz klucz do ćwiczeń z *Self Check*. Podręcznik stanowi logiczną i spójną całość.

Podręczniki są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego dla gimnazjum (załącznik nr 1 do Rozporządzenia MENiS z dn. 6 listopada 2003 r.). Pozwalają na osiągnięcie poziomu opanowania języka obcego, który zapewni w miarę sprawną komunikację językową oraz lepsze poznanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego.

Podręczniki *Blockbuster 2* i *3* umożliwiają doskonalenie umiejętności w zakresie czterech sprawności wymienionych w podstawie programowej. Wysoko oceniam wybór typów tekstów, które uczniowie tworzą samodzielnie, np. kwizu lub krótkiego tekstu do zamieszczenia na stronie internetowej. Są to wypowiedzi bardzo przydatne w życiu codziennym i doskonale dostosowane do poziomu językowego uczniów. Proponowane w podręczku ćwiczenia są różnorodne i w doskonały sposób integrują sprawności językowe. Brakuje natomiast ćwiczeń doskonalących wymowę pojedynczych głosek.

Nie zapomniano o poszerzeniu repertuaru funkcji językowych umożliwiających posługiwanie się językiem angielskim w sytuacjach życia codziennego. Funkcje językowe są wprowadzane i ćwiczone w specjalnych ćwiczeniach oznaczonych nazwą *Everyday English*. Zawierają zwroty

potrzebne do m.in. wyrażania opinii, wyrażania zdziwienia, zaskoczenia, prośby o radę, przeproszenia, chwalenia. Są często połączone z ćwiczeniem intonacji i akcentu, a przeznaczone do pracy w parach uczą także właściwej reakcji językowej na wypowiedź rozmówcy.

Materiał gramatyczny zawarty w omawianych podręcznikach jest bardzo szeroki. W *Blockbuster 2* obejmuje m.in. czasy teraźniejsze (*Present Simple* i *Continuous* oraz *Present Perfect*), *going to*, czasy przeszłe (*Past Simple* i *Continuous* oraz *used to*), *must*, *have to*, *should*, zdania celowe, mowę zależną, stronę bierną, I okres warunkowy, *can/could*, zaimki względne w zdaniach przydawkowych, stopniowanie przymiotników, przysłówki sposobu. *Blockbuster 3* poszerza materiał gramatyczny o *Past Perfect*, *used to/would*, *must/mustn't*, (*don't*) *have to*, (*don't*) *need to*, I i II okres warunkowy, *have sth. done*, kolejność przymiotników, *question tags*, *make – let*. Gramatyka jest wprowadzona w logicznej kolejności, co ma sprzyjać rozumieniu i zapamiętywaniu materiału. Jest wprowadzana w tekstach, których głównym celem jest ćwiczenie sprawności czytania. Wprowadzane zagadnienia gramatyczne są bardzo dobrze zintegrowane z resztą materiału językowego – w szczególności z ćwiczeniami rozwijającymi sprawności mówienia i pisanie. Oznacza to, że wprowadzana gramatyka jest od razu wykorzystywana przez uczniów – służy to nie tylko jej bezpośredniemu przeciwieństwu, ale i pokazaniu uczniom, że wprowadzane zagadnienia gramatyczne są potrzebne do codziennej komunikacji.

Pewnej ostrożności wymaga obfitość materiału gramatycznego w *Blockbuster 2*. Nauczyciel korzystający z tego podręcznika musi zadać sobie pytanie, dotyczące przede wszystkim stopnia, w jakim uczniowie mają opanować ten materiał. Jako przykład podaję wprowadzenie czasu *Present Perfect* (moduł 6). W lekcji 27 wprowadzono ten czas w celu mówienia o doświadczeniach. W kolejnej lekcji są wprowadzone aż dwa aspekty tego czasu: mówienie o tym, co się wydarzyło niedawno i trudne dla uczniów rozróżnienie *for/since*. Ten drugi aspekt jest wprowadzony tylko przez podanie wzorów zdań i poproszenie uczniów o zgadnięcie znaczenia. Oczywiście uczniowie wyjaśnią wątpliwości zaglądając do *Grammar Reference Section* lub do *Grammar Book*. Jednak uważam, że samo wymienienie reguł dotyczących zasto-



sowania czasu nie może zastąpić prawdziwego wprowadzenia i przećwiczenia tego zagadnienia. Podsumowując, materiał gramatyczny zawarty w podręczniku, choć wydaje się odpowiedni zarówno pod względem doboru zagadnień, jak i ich przedstawianych aspektów użycia, czasami wymaga pewnej ostrożności ze strony nauczyciela. Musi on umiejętnie ocenić ćwiczenia gramatyczne i dopasować je do swoich celów dydaktycznych.

Oba podręczniki zapewniają wzbogacenie słownictwa dotyczącego życia codziennego, ze szczególnym uwzględnieniem realiów kraju ojczystego oraz kraju/obszaru języka docelowego na podstawie oryginalnych materiałów językowych. Słownictwo jest wprowadzane w związku z tematami przewodnimi modułów. Tematy są odpowiednie dla wieku, zdolności poznawczych i zainteresowań użytkowników podręcznika. Obejmują tematykę życia codziennego, np. rodzinę, spędzanie czasu wolnego, dom, pogodę, miasta, słynnych ludzi, muzykę, wypadki, zagrożenia środowiska, wynalazki, wakacje, zdrowie, film. Części *Culture Corner* wprowadzają słownictwo związane z kulturą obszaru języka angielskiego: historią, geografiami, życiem codziennym. Części *Curriculum Cuts* wprowadzają słownictwo związane z innymi niż język angielski przedmiotami, np. historią, geografiami, fizyką, sztuką, umożliwiając realizację treści ścieżek edukacyjnych. Dobrym pomysłem jest jasne określenie, jakiego przedmiotu dotyczą treści poszczególnych sekcji *Curriculum Cuts*.

Ćwiczenia wprowadzające leksykę (oznaczone nazwą *Vocabulary*) są urozmaicone. Polegają na dopasowywaniu wyrazów do obrazków, odpowiadaniu na krótkie pytania dotyczące obrazków, odniesieniu nowego słownictwa do doświadczeń uczniów, grupowaniu wyrazów, kojarzeniu wyrazów z dźwiękami. Nowe słownictwo jest także wprowadzane w tekstach; częstym ćwiczeniem jest zgadywanie znaczenia wyrazów z kontekstu.

Zastanawia mnie wielość słownictwa – wyszczególnionego w słowniczku na końcu podręcznika – wprowadzanego lub używanego w nagraniach i poleceniach każdej lekcji. Nauczyciel może mieć wątpliwości, które z tych słówek ma potraktować jako słownictwo przeznaczone do czynnego opanowania przez uczniów.

Podoba mi się pomysł systematycznego wprowadzania i utrwalania *phrasal verbs* w *Blockbuster 3*. Czasowniki te są wprowadzane za

pomocą mapy semantycznej. Sprzyja to zrozumieniu formy czasowników i zapamiętaniu ich znaczeń. Podręcznik systematycznie wprowadza podstawowe zasady słowotwórstwa, np. tworzenie przymiotników, tworzenie rzeczowników i przymiotników z czasownikami.

Podsumowując, uważam, że wprowadzane słownictwo jest dostosowane do poziomu uczniów i ich zainteresowań. Jest wprowadzane na podstawie autentycznych materiałów lub materiałów stworzonych na podstawie materiałów autentycznych. W obu przypadkach jest umieszczone w sytuacjach podkreślających autentyczne użycie języka. Moim jedynym zastrzeżeniem jest fakt, że w niektórych przypadkach poprawne wykonanie ćwiczeń będzie wymagało ścisłego nadzoru nauczyciela lub stałego korzystania ze słownika.

Podręczniki systematycznie rozszerzają komponent kulturowo-cywilizacyjny, z skierowaniem na styl życia i zachowania w kraju języka docelowego. Zawierają ogólne wiadomości realioznawcze i kulturowe, dotyczące stylu życia i zachowania w krajach anglosaskich, np. o pracy młodzieży w Wielkiej Brytanii, parkach narodowych w USA czy służbach bezpieczeństwa w Wielkiej Brytanii. Na pochwałę zasługuje fakt, że treści kulturowe są wprowadzane na podstawie autentycznych materiałów oraz to, że uczniowie są zachęceni do odniesienia się do podobnych aspektów kulturowych w Polsce. Ponadto podręczniki zawierają sekcję *Special Days*, w której są przedstawione święta obchodzone w krajach anglojęzycznych.

Autorki zadbały o rozwój indywidualnych strategii uczenia się. W niektórych lekcjach znajdują się rady dotyczące uczenia się języka angielskiego (tzw. *Study Skills*), związane z ćwiczeniami znajdującymi się w poszczególnych lekcjach. Są na przykład rady, jak uczyć się nowych słówek, dotyczące pisania historyjki, doskonalenia sprawności czytania, uczenia się gramatyki. Są to bez wątpienia cenne wskazówki, związane bezpośrednio, choć nie zawsze odnoszące się bezpośrednio do ćwiczeń zamieszczonych w lekcji. Czasami w *Blockbuster 2* mam wrażenie, że są to uwagi bardzo ogólne i napisane metajęzykiem, który dla gimnazjalistów może okazać się za trudny.

Podręczniki proponują również prace projektowe oraz portfolio. Są to zwykle ćwiczenia, które pozwalają uczniom doskonalić sprawności

mówienia i pisania. Obie techniki mogą być bardzo skuteczne – będą w ciekawy sposób zachęcać uczniów do bardziej twórczego wykorzystania treści przekazanych w podręczniku, uczyć samodzielności i dokumentowania własnej pracy.

Po każdym module znajduje się *Self Check*, czyli zestaw ćwiczeń, który pozwala każdemu uczniowi na samodzielne sprawdzenie stopnia opanowania materiału. Jest to ćwiczenie umożliwiające planowanie własnego procesu uczenia się oraz rozwój indywidualnych strategii uczenia się.

Ćwiczenia (*Workbook*) to zestaw bardzo starannie opracowanych ćwiczeń odpowiadających czterdziestu lekcjom z podręcznika. Na pochwałę zasługuje fakt, że ćwiczenia doskonałe nie tylko gramatykę i leksykę, ale także czytanie, pisanie, słuchanie oraz mówienie. Polecenia w *Blockbuster 2* są napisane w języku polskim, co z pewnością ułatwi słabszym uczniom samodzielną pracę.

*Grammar Book* (osobna dla każdego podręcznika) zawiera ćwiczenia utrwalające materiał przedstawiony w podręczniku. Ponadto sekcje *Exploring Grammar* mogą być wykorzystywane jako materiał dodatkowy lub alternatywny do tego, który proponuje podręcznik. Obawy budzi, podobnie jak w przypadku podręcznika, bardzo szeroki zakres proponowanego materiału gramatycznego. Materiał w *Grammar Book* znacznie poszerza to, co oferuje podręcznik. Zakres materiału gramatycznego przekracza materiał proponowany przez przyjęty przez autorki poziom *Waystage*. Można przyjąć, że ten trudniejszy

materiał będzie odpowiedni dla uczniów, którzy prezentują wyższy poziom językowy.

*Blockbuster* to podręczniki nowoczesne i profesjonalnie opracowane. Zostały napisane zgodnie ze współczesnymi założeniami metodycznymi, takimi jak rozwijanie naturalnej komunikacji, nauczanie gramatyki w sposób indukcyjny, wyrabianie wrażliwości językowej, np. przez porównywanie gramatyki angielskiej z polską, uczenie samodzielności i rozwijanie u uczniów samooceny dotyczącej procesu uczenia się języka obcego oraz rozwijanie świadomości interkulturowej przez zachęcanie uczniów do porównywania przedstawianych aspektów kultury obszaru języka angielskiego z kulturą polską. Proponowany zakres materiału jest odpowiedni do liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka angielskiego (4 lekcji tygodniowo). Wydają mi się jednak, że pracując z uczniami mniej zdolnymi nauczyciel nie będzie w stanie w pełni wykorzystać proponowanego materiału i będzie zmuszony do dokonania wyboru, które partie materiału opuścić. Ta cecha staje się jednak zaletą w przypadku pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi językowo. Oferując obfitość dobrze zorganizowanego materiału podręcznik pozwoli na zindywidualizowanie procesu nauczania i zachęci bardziej zainteresowanych uczniów do samodzielnych poszukiwań językowych. Podsumowując, *Blockbuster 2* i *3* są podręcznikami godnymi polecenia. Wierzę, że staną się cenną pomocą dla nauczyciela i uczniów w czasie niełatwego procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego w warunkach szkolnych. (maj 2006)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Miroslaw Pawlak (2006), *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*, Kalisz-Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

\*

Katarzyna Billip (2006, wyd. II), *Mały słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Krystyna Kreyser (2006), *Tabella. Łacina bez trudu*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Oskar Perlin (2006 - wyd. IV), *Język hiszpański dla zaawansowanych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Ludomir Przystaszewski (2006 - wyd. III), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

\*

Directorate-General for Education and Culture (2006), *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Belgium: Eurydice.

Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2006), *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3 – Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku – poziom gimnazjum*, Eurydice, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

## KONKURS 2006

### Szanowni Państwo

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

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

Od jakiegoś już czasu świat ciągle przyspiesza. Jest e-mail, poczta kurierska, szybkie samochody i samoloty. Nie trzeba przekopywać się przez stronicę książek, bo właściwie wszystko jest w Internecie. Jest szybki dostęp do informacji i świat na wyciągnięcie ręki. W tym świecie my – nauczyciele – ciągle krytykowani i obarczani winą za zbyt małe osiągnięcia naszych uczniów i problemy wychowawcze, które sprawiają. Jest też ciągle ostatnio reformowana szkoła i są nasi uczniowie – z nierównymi szansami już od przedszkola. Świat się zbliżył, ale i powiększył różnice – wprowadził rozwarstwienie społeczeństwa, lepsze i gorsze szkoły i postawił cele, które coraz trudniej osiągnąć.

Wszyscy wiemy, ile czasu zajmuje przygotowanie lekcji. Wiemy, jak męczące jest intensywne poprowadzenie kilku lekcji, jak krótkie przerwy, gdy trzeba wypełniać dzienniki, przygotować pomoce do następnej lekcji, a tu uczniowie stale o coś pytają. Po lekcjach często jeszcze rozmawiamy z uczniami i rodzicami a wychodząc ze szkoły myślimy o pracach i zeszytach, które mamy sprawdzić, o przygotowaniu następnych lekcji, klasówki, ciekawych materiałów na kółko. Trzeba jeszcze pomyśleć o wycieczce, o własnym awansie, no i ta biurokracja szkolna, coś ciągle trzeba pisać, uzupełniać. Jak sobie z tym wszystkim poradzić, by nie pracować i nie myśleć o szkole 24 godziny na dobę?

Trudno jest dzisiaj pracować samodzielnie, trzeba nauczyć się współpracować. Współpracę wymuszają nie tylko ścieżki awansu nauczycielskiego i ścieżki międzyprzedmiotowe. Wymusza ją zdrowy rozsądek. Lepiej nie zadawać sobie pytań – kiedy ja mam to robić, jak znaleźć na to czas – tylko podzielić się pracą. Nie jest to łatwe. Nauczyciele wyszli z pracowni i pokazali sobie nawzajem, co sobą reprezentują – jaką mają wiedzę, jakie pasje i zainteresowania. W wielu szkołach zaostrzyły się konflikty. Bo ktoś zaraża uczniów wiedzą, pasją i zaangażowaniem, a ktoś inny oferuje im tylko świat telenowel i tabloidów. Od opiekuna stażu okazuje się mądrzejszy młody, bez doświadczenia, ale za to entuzjastycznie nastawiony nauczyciel. Różnice generacyjne ilustrują zupełnie niezrozumiałe dla innych sposoby pracy z uczniami. Do tego uczniowie oceniają nas surowo. Pokazują nam, że na autorytet i szacunek trzeba sobie zapracować. Widzą też, czy jest wzajemne zaufanie i wzajemny szacunek nauczycieli. Widzą, czy wyjście poza przeciętność pokoju nauczycielskiego jest ganione.

Ten konkurs ma jednak nie być o konfliktach i przepaściach generacyjnych. Ma być o pozytywnych przykładach współpracy, która zaowocowała korzyścią dla uczniów. Nie tylko o wspólnych lekcjach, wycieczkach i projektach, ale i o wspólnym rozwiązywaniu szkolnych problemów, o czasie, który się dzięki niej wygospodaruje na indywidualny kontakt z uczniem, o wspólnej zabawie i wspólnym ponoszeniu odpowiedzialności, o współpracy od przedszkola do szkoły wyższej i o uczeniu się od siebie.

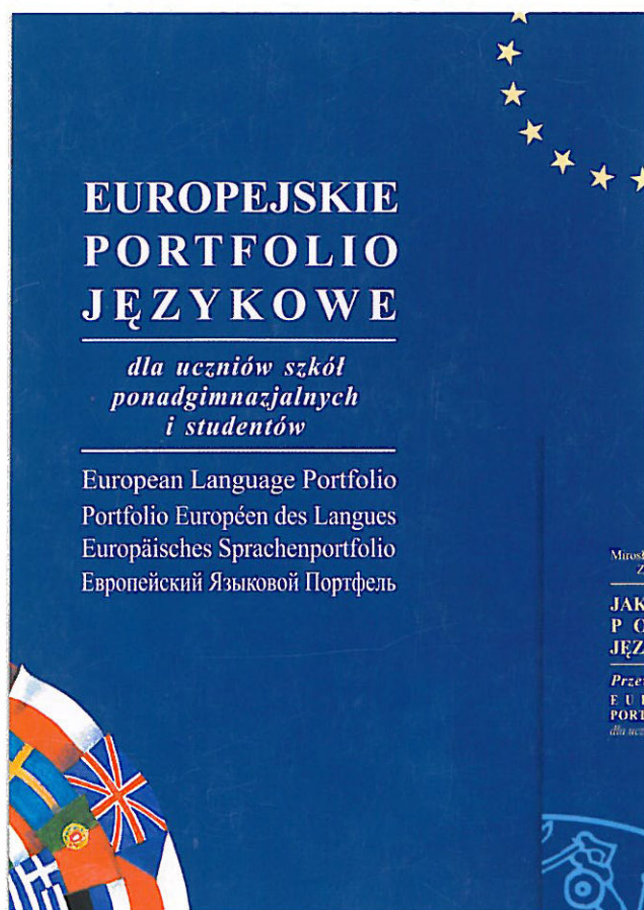
Zapraszamy do udziału w naszym konkursie 2006.

**Zespół Redakcyjny**

### **Warunki konkursu**

- ▶ Praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym).
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2006 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

# Już w sprzedaży:



**Wkrótce  
w sprzedaży:**



*– w naszej księgarni nauczycielskiej lub wysyłkowo.*

Księgarnia Nauczycielska, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa  
tel. 022-345-37-1, tel./faks 022-345-37-65

e-mail: [wydaw@codn.edu.pl](mailto:wydaw@codn.edu.pl)

[www.nike.codn.edu.pl](http://www.nike.codn.edu.pl)

[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)