

Języki Obce w Szkole

*mają już
50 lat!*



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

Spis treści

Od Redakcji 3

JĘZYK, KULTURA, HISTORIA

Anna Jurek – Języki obce dawniej i dziś. Część I. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej..... 5

Krystyna Miłułka – Porozmawiajmy otwarcie o tabu! Tematy tabu w komunikacji międzykulturowej 19

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Iwona Szlanszok – Teoria przepływu a przyswajanie języka obcego 26

Elżbieta Lesiak-Bielawska – Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych..... 28

Ewa Dźwierzynska – Wpływ strukturalizacji zapamiętywanych informacji na efektywność ich przypominania..... 40

Marek Derenowski – Rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej jako niezbędny element w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli..... 43

METODYKA

Marzena Wysocka – Śladami Austina – o wykorzystaniu teorii aktów mowy w nauce języka angielskiego..... 46

Eliza Borczyk – O roli notowania w pracy samokształceniowej 50

Dorota Tomczuk – Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedzenia się w języku obcym 54

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz – Krytyczna analiza sposobów testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego..... 60

Anna Turula – Czy pedagogika dialogu to specjalność nauczycielska? 66

Z PRAC INSTYTUTÓW

Ewa Pobodzińska – Wczoraj i dziś kształcenia humanistycznego w polskiej szkole..... 72

Zofia Trancygier-Koczuk – Języki obce w szkołach województwa podlaskiego na tle kraju..... 76

Zofia Warzyńska-Bartczak – Projekt LaBooM 80

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Karolina Skoczylas – Przed Wielkanocą..... 82

Barbara Romanowska-Kruszyńska – Realizacja projektu językowego w ramach Akcji eTwinning 85

Irina Modrzycka, Marta Iżykowska-Staruch – Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych..... 89

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Magdalena Appel – Uczymy nazw kolorów. 96

Teresa Winczek-Fila – Językowy asystent na zajęciach języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym 97

Anna Pach – Lekcja języka angielskiego w klasie III gimnazjum podlegającej hospicji diagnozującej..... 100

Elizawieta Nieznańska – Dzień rosyjski w gimnazjum 104

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Joanna Szczęk – O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim (część I)..... 111

Dorota Iwasieczko – Idioms of comparison . 116

Kinga Adamczyk – Piosenka na lekcji	118
Karolina Ekas – Wszystkie prowadzą do Rzymu.....	122
Anna Zeler – <i>Verae amicitiae sempiternae sunt</i>	126
Janina Skrzypczyńska – Lekcja języka angielskiego rozwijająca sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia.....	127
Danuta Czyżewska – Jak uczyć o Irlandii	130
Lidia Cybulska – Integracja międzyprzedmiotowa – a co to takiego?.....	133

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Dorota Żuchowska, Alicja Petrykiewicz – Aktywizacja przez korelację	136
Dorota Dwojak – <i>Der größte..., die höchste..., das schnellste</i> – REKORDE	139
Jan Soliwoda – Ćwiczeń nigdy nie jest za dużo	142

TESTY, KONKURSY

Małgorzata Stelmach – Testy dla klasy 4 i 5 szkoły podstawowej.....	146
Beata Pańtak, Anna Bensch – VI Między-szkolny konkurs wiedzy o Francji	150

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY

Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska – Książka – <i>Das Buch</i>	154
--	-----

CZYTELNICY PISZĄ

Anna Papińska – Przedstawienie teatralne w języku francuskim	161
---	-----

Agata Czeremuszkina – Program Socrates Comenius. <i>Metodyka dla polskich nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych</i>	162
Agnieszka Tarabula – <i>Moje refleksje o angielskim systemie motywacji w szkole</i> ..	166

SPRAWOZDANIA

Katarzyna Czubała – Europejski dzień języków	169
Olga Aleksandrowska – <i>Zajęcia w English Book Lovers' Club</i>	171
Teresa Mastalerz – <i>Europa w Gaju</i>	174
Małgorzata Ročławska-Daniluk – <i>Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy</i>	175

RECENZJE

Ilona Kubrakiewicz – <i>Język angielski. Materiały do ciekawych lekcji</i>	178
Izabela Irzyk – <i>Words and Pictures</i> – ćwiczenia i zabawy z użyciem prostych słówek angielskich.....	180
Krystyna Herzog – <i>Zdam maturę</i>	181
Magdalena Kaleta-Kuzińska – <i>Taboos and Issues, photocopiable lessons on controversial topics</i>	182
Marek Hermann – <i>Niezwykła historia języka łacińskiego</i>	183
Artur Dariusz Kubacki – <i>Deutsche juristische Fachsprache in Übungen</i>	186



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

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

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

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

Okładka i ilustracje: Maja Chmura

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2300

Od Redakcji

Szanowni Państwo

Jesteśmy razem już 50 lat. Pierwszy numer czasopisma ukazał się na początku marca 1957 r.

Ważny to dla nas wszystkich jubileusz. Niewiele jest na polskim rynku wydawniczym czasopism, które mają tak wiele lat i które w swojej polityce wydawniczej przez tyle lat konsekwentnie zabiegają o to samo. W naszym przypadku jest to usprawnianie nauczania języków obcych – a ostatnio i języka polskiego jako obcego – w polskich szkołach.

Przypomnijmy jeszcze raz cel pracy Zespołu Redakcyjnego, który został przedstawiony w numerze 1 w 1957 r., powtórzony w numerze 125 czasopisma w 1981 r. i w 2/3 z 2000 r., gdy po raz pierwszy w historii czasopisma groziło jego zamknięcie.

Koleżanki i Koledzy! Nasze kilkuletnie, wspólne starania o wydawanie czasopisma przedmiotowego poświęconego nauczaniu języków obcych w szkole – angielskiego, francuskiego, niemieckiego, łacińskiego – zostały uwieńczone powodzeniem.

Mamy nadzieję, że przy Waszej dalszej wydatnej pomocy sprostamy wielu trudnym zadaniom, jakie piętrzą się przed nami. Wypływają one z warunków ogólnych i z konkretnej sytuacji związanej z wydawaniem czasopisma przedmiotowego.

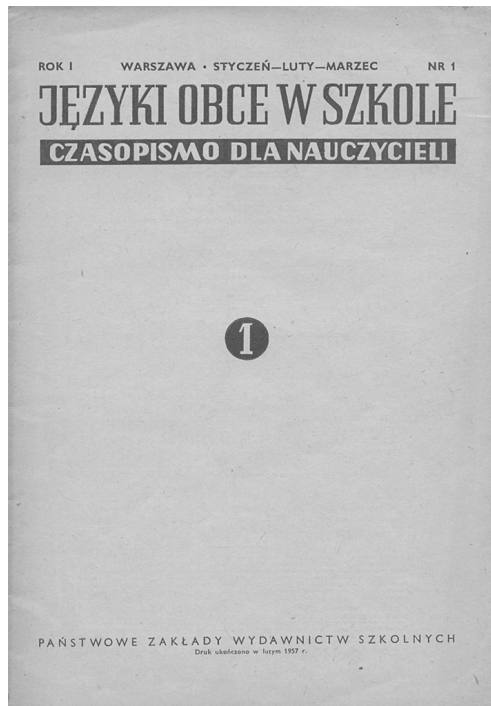
Wiemy dobrze, jak długo i w jakim stopniu pozycja języków w nauczaniu szkolnym była niedoceniana, a nawet kwestionowana. Skutki takiego stanu rzeczy odczuwamy do chwili obecnej. Z drugiej jednak strony musimy stwierdzić, że ostatnio – w wyniku całego szeregu dobrze nam znanych okoliczności – nastąpiły pewne słuszne posunięcia i zarządzenia zapowiadające dalszą poprawę w sytuacji nauczania języków obcych w naszym szkolnictwie.

Obecnie, kiedy mamy realizować wydawanie czasopisma, wiele zależy od nas samych. Musimy odrobić zaniechania, a następnie podjąć pracę pionierską, własną, oryginalną, nawiązując przy tym do tradycji, osiągnięć i dorobku własnego i światowego. Pamiętając, że znajomość języków obcych, a więc i ich nauczanie pozostaje w służbie sprawy narodowej, musimy przełamać i przewyciężyć spowodowane nieraz wieloma różnymi okolicznościami odosobnienie, zwątpienie i zniechęcenie oraz wnieść swoją część dla wspólnego dobra. Głównym naszym celem powinno być podniesienie poziomu nauczania języków obcych, a dzięki temu i wyników. Oto naczelne założenie, jakie wysuwa wobec Was i siebie Redakcja.

Przypomnijmy jeszcze raz osoby, które tworzyły czasopismo i dbały o jego rozwój:

Redaktorzy naczelni;

- ▶ Feliks Jungman (1957–1965),
- ▶ Antoni Prejbisz (1965–1981),
- ▶ Ernest Rosiński (1981–1982),
- ▶ Maria Gorzelak (od 1982 roku).



Redaktorzy działów:

- ▶ Języka angielskiego: Zofia Bastgen (1957), Helena Majczyńska (1958–1962), Antoni Prejbisz (od 1962 z przerwą do 1981), Anna Zawadzka (1963–1965), Maria Gorzelak (od 1982 r.).
- ▶ Języka francuskiego: Feliks Jungman (1957–1966), Tadeusz Woźnicki (1966–1977), Anna Lipska (1977–1987), Ewa Dorota Zólkiewska (1987–1988), Marek Zajac (1989–2003), Jolanta Zajac (od 2003 r.).
- ▶ Języka niemieckiego: Ernest Rosiński (1957–1982), Irena Weber (1982–2002), Hanna Bawej-Krajewska (od 2002 r.).
- ▶ Języka łacińskiego: Stefan Staszczuk (1957–1961), Zbigniew Sabiłło (1961–2000), Grażyna Czwertyńska (od 2000 r.).
- ▶ Języka rosyjskiego: Mikołaj Timoszuk (od 1991 r.)

Sekretarze redakcji:

Tadeusz Woźnicki (1957–1977, będąc również redaktorem działu języka francuskiego, a od 1975 r. zastępcą redaktora naczelnego), Małgorzata Polak (1975–1989), Hanna Wiśniewska (1989–2000), Katarzyna Siekierska (1991–2000).

Powtórzę jeszcze słowa, które pisałam w artykule wstępnym w nr 2/3/2000 r.:

Do tej listy należałoby właściwie dołączyć wszystkie osoby będące w kolejnych Komitetach Redakcyjnych i Radach Programowych, wszystkich autorów, sympatyków naszego czasopisma i naszych czytelników. Właściwie każda osoba, zajmująca się nauczaniem języków obcych w szkołach różnego typu była i jest związana z czasopismem „Języki Obce w Szkole”. Czasopismo – to historia nauczania języków w polskiej szkole – to ludzie, którym dzisiejsza młodzież zawdzięcza tak wiele.

Postanowiliśmy przypomnieć te osoby. Nasz numer 6/2007 będzie książką w całości przygotowaną przez prof. dr hab. Hannę Komorowską, która dokona wyboru prac z poprzednich lat i skompletuje nowe teksty. Książka ukaże się w grudniu 2007 r. i miejmy nadzieję, uda się ją wręczyć osobom, które zaprosimy na spotkanie do CODN w Warszawie.



50 lat czasopisma to również 25 lat mojej pracy jako redaktor naczelnej – niezwykle optymistycznych lat. Przy zewsząd płynących narzekaniach na polską szkołę, po 25 latach pracy w czasopiśmie mam jej inny obraz. Mam obraz szkoły, w której pracują nauczyciele pasjonaci, niewyczerpani w pomysłach, rzetelni, szanowani, podziwiani przez uczniów, inspirujący i ich i innych nauczycieli. Oni swoimi tekstami tworzą to czasopismo, a w naszym zespole redakcyjnym motywację do pracy.

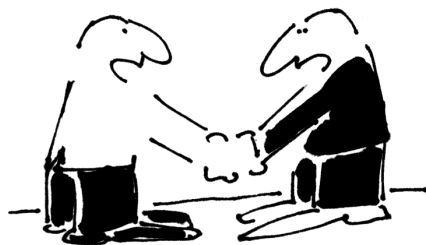
Zaczęliśmy ten rok w tym samym składzie redakcyjnym i z podobnymi planami. Może jest w nas mniej zapału niż w poprzednich latach, ale wierzymy, że to nasi autorzy swoimi tekstami ten zapał podgrzeją. Jak co roku organizujemy konkurs. Jego temat brzmi:

Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować

i jak co roku jego omówienie podamy w nr 2/2007 i w Internecie. Jak co roku też czekamy na Państwa artykuły, które już właściwie drukujemy na bieżąco.

Szanowni Państwo, zapraszamy na nasze łamy i do lektury czasopisma.

Maria Gorzelak



Anna Jurek¹⁾
Opole

Języki obce dawniej i dziś. Część I Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej

▶ W szkole średniowiecznej

Początki zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych nowożytnych w Polsce sięgają schyłku okresu odrodzenia, ale pierwsze próby wprowadzenia języka niemieckiego i francuskiego do szkół miejskich czyniono już w XIV wieku.

Wcześniej w XI i XII wieku w szkołach katedralnych, które były pierwszymi placówkami oświatowymi na ziemiach polskich²⁾, a następnie w szkołach parafialnych i kolegiackich, które powstały w drugiej połowie XII stulecia i zapoczątkowały rozwój oświaty publicznej, nauczano czytania, pisanie i gramatyki w języku łacińskim. W szkołach katedralnych kształcono kandydatów do stanu duchownego, natomiast szkoły parafialne i kolegiackie przygotowywały do pełnienia funkcji pisarza, sekretarza lub dostojnika

kościelnego. Jak podają źródła – w 1350 r. pięćdziesięciu dygnitarzy spośród stu pięćdziesięciu w Polsce miało solidne wykształcenie³⁾.

Do nauki łaciny w polskiej szkole średniowiecznej używano podręczników Donatusa i Pryscjana; lekturę stanowiły utwory Katona, Owidiusza, Wergiliusza, Theodolusa i Terencjusza. W XV wieku języka łacińskiego nauczano także z podręczników pisanych przez polskich autorów: Marka z Opatowa, Waclawa z Obornik i in. Uczniowie zdobywali umiejętności językowe dzięki żmudnemu pamięciowemu opanowywaniu mnóstwa reguł i tekstów.

Szeroko stosowanym środkiem w edukacji były kary fizyczne, wymierzone najczęściej różgą lub rzemieniem⁴⁾. Taka metoda egzekwowania wymagań szkolnych była rozpowszechniona przez cały szereg stuleci. Ze wspomnień pisarza Jerzego Zawieyskiego⁵⁾ dowiadujemy się, że

¹⁾ Autorka prowadzi wykłady na studiach podyplomowych dla nauczycieli na Uniwersytecie Opolskim i w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Warszawie. Zajmuje się problemem niepowodzeń w nauce języków. Jest filologiem i pedagogiem terapeutą.

²⁾ W XI wieku powstały szkoły przy biskupstwach w Gnieźnie i Krakowie; w połowie XII wieku istniały szkoły katedralne w Julinie i Poznaniu, a w początkach XIII wieku – w Płocku i Włocławku (R. Wroczyński (1996), *Dzieje oświaty polskiej*. Tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 21).

³⁾ Za: I. Szybiak (2002), *Z dziejów szkoły*, w: K. Konarzewski (red.), „Sztuka nauczania. Szkoła”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20.

⁴⁾ R. Alt określił surową dyscyplinę panującą w szkołach średniowiecznych jako barbarzyńską (R. Alt (1957), *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 87). Przeciwny karom fizycznym był niemiecki pedagog Wolfgang Ratke, który na przełomie XVI i XVII w. pisał, że nie należy bić dzieci, aby się uczyły lub za to, że się nie uczyły, gdyż przymus i kary zniechęcają młode umysły do zdobywania wiedzy (T. Bienkowski (2000), *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku, s. 29).

⁵⁾ Jerzy Zawieyski (1902-1969), pisarz, autor książek o tematyce moralno-psychologicznej, powieści historycznych i dramatów;

jeszcze w roku 1914, kiedy uczęszczał on do trzeciej klasy, uczniowie byli karani chłostą za różne przewinienia szkolne, np. za spóźnienie.

W okresie średniowiecza już od XII wieku władze miejskie zaczynały wychodzić z inicjatywą tworzenia własnych szkół. Powodowało to niezadowolenie władz kościelnych. Spory kompetencyjne w dziedzinie zarządzania szkolnictwem szczególnie nasiliły się w XIII i XIV wieku. W tym okresie zaczęły powstawać miejskie szkoły początkowe, zwane też elementarnymi. Czyniono w nich próby wprowadzenia języka niemieckiego ze względu na jego przydatność w nawiązywaniu kontaktów handlowych. W niektórych szkołach program obejmował również nauczanie czytania i pisania w języku francuskim⁶⁾. Kościół jednak ostro przeciwstawił się tym praktykom, gdyż nie chciał utracić kontroli nad szkolnictwem. Następował dalszy rozwój szkół parafialnych. W połowie XVI wieku na terenie Korony istniało ich około tysiąca. W wyniku działalności tych szkół 1/4 młodzieży męskiej w Polsce umiała choć trochę pisać i czytać w języku łacińskim⁷⁾.



Akademia Krakowska

Dużą rolę w rozwoju nauki i kultury umysłowej w Polsce odegrała Akademia Krakowska, pierwsza wyższa uczelnia na terenie naszego

kraju, założona w roku 1364 przez Kazimierza Wielkiego. Uniwersytet miał być w pełni autonomiczny, papież jednak podporządkował akademię biskupowi krakowskiemu⁸⁾. Prowadzono w niej naukę łaciny i greki, ale na początku XVI wieku z programu usunięto język grecki jako zbyt związany z liberalną ideologią humanizmu⁹⁾. Wykształceni i promowani przez Akademię Krakowską bakałarze i mistrzowie przyczynili się do gwałtownego wzrostu sieci szkół: w początkach XV wieku było ich w Polsce ok. 250; pod koniec stulecia liczba szkół zwiększyła się do 640¹⁰⁾.



Szkoły jezuickie i różnowiercze

W XVI i XVII wieku w kolegiach jezuickich¹¹⁾ nie przejawiano zainteresowania „cudzoziemskimi” językami i młodzież szlachecka nadal uczyła się jedynie języków klasycznych. Podstawą programu było studium łaciny; znacznie mniej uwagi poświęcano nauce języka greckiego¹²⁾.

Podobna sytuacja była w szkołach innowierczych, ale w wielu z nich dbano również o język ojczysty, np. w gimnazjum akademickim w Gdańsku (1558) i w Toruniu (1568) zorganizowano lektorat języka polskiego¹³⁾. W szkołach tych dodatkowo do programu wprowadzono elementy hebrajskiego¹⁴⁾. W gimnazjum w Pińczowie (1555) ważne miejsce wśród języków zajmowała greka. W szkole tej uczył absolwent

współredaktor *Tygodnika Powszechnego*. Był wiceprezesem ZG Związku Literatów Polskich (1956-62) i przewodniczącym Klubu Inteligencji Katolickiej, posłem na Sejm (1957-68) i członkiem Rady Państwa.

⁶⁾ Tamże, s. 23.

⁷⁾ R. Wroczyński, op. cit., s. 48.

⁸⁾ Akademia była wzorowana na uniwersytecie bolońskim. Nadano szeroką autonomię studentom, którzy mogli wybierać władze uczelni, ale jednocześnie zapewniono królowi i władzom kościelnym prawa do rozstrzygania sporów przy powoływaniu na katedry i nadawaniu stopni naukowych (R. Wroczyński, op. cit., s. 31; S. Wołoszyn (1997), *Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie*, w: W. Pomykała (red.) „Encyklopedia pedagogiczna”, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 236).

⁹⁾ W założonej w 1519 roku Akademii Lubrańskiego w Poznaniu obok kursu łaciny wprowadzono naukę greki (R. Wroczyński, op. cit., s. 54).

¹⁰⁾ Za: T. Mizia, J. Miąso (1972), *Oświata i szkolnictwo*, w: „Słownik historii Polski”, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 826-827.

¹¹⁾ W końcu XVI wieku w Rzeczypospolitej było 11 szkół jezuickich, w tym 1 w Wilnie. W ciągu XVII wieku liczba tych szkół wzrosła do 46, a w roku 1773, bezpośrednio przed rozwiązaniem zakonu jezuitów, było ich 66. Każda z nich liczyła od 100 do 500 uczniów. W XVIII wieku do szkół jezuickich uczęszczało około 20 tysięcy uczniów (R. Wroczyński, op. cit., s. 98; I. Szybiak, op. cit., s. 30).

¹²⁾ Języka starogreckiego młodzież uczyła się z podręcznika Gredsera. W miarę rozwoju szkoły jezuickiej program greki był coraz bardziej ograniczany (R. Wroczyński, op. cit., s. 96-97).

¹³⁾ I. Szybiak, op. cit., s. 25.

¹⁴⁾ R. Wroczyński, op. cit., s. 114 i 122.

kolegium w Lozannie, Francuz, Piotr Statorius. Dowodził on, że „bez osłony i przewodnictwa języka greckiego nie może nikt dojść do gruntownego wykształcenia”¹⁵). Na uwagę zasługuje fakt, że w gimnazjum akademickim w Elblągu (1598), ze względu na zróżnicowanie narodowościowe oraz szlachecko-mieszczański skład uczniów, zorganizowano elementarne kursy języka polskiego i niemieckiego. Nauka języka polskiego jako obcego była prowadzona dla młodzieży narodowości niemieckiej zamieszkującej w Polsce¹⁶). Kursy niemieckiego prowadzono dla studentów polskich, którzy zamierzali kontynuować naukę w krajach germańskich¹⁷).

Językiem wykładowym w szkołach była łacina. Przez dwa stulecia głównym podręcznikiem do nauki łaciny była gramatyka wydana w roku 1572 przez jezuitę portugalskiego Emmanuela Alwara (Alwara)¹⁸). Podręcznik ten liczył ponad 500 stron i doczekał się 40 wydań. Gramatyka Alwara była nienawidzona przez kilka pokoleń uczniów i bardzo ceniona przez nauczycieli. Wychowanek *Szkoły Rycerskiej*, Julian Ursyn Niemcewicz, skarżył się, że „pracując nad nią codziennie po 7-8 godzin i nauczywszy się jej na pamięć, nie był w stanie zrozumieć z niej nawet jednego słowa”¹⁹).

Krytycy „alwara”²⁰) uważali, że z nauką łaciny należy połączyć naukę historii, geografii i języków nowożytnych, a zamiast ogromnej liczby reguł gramatycznych proponowali wprowadzenie przekładów tekstów najwybitniejszych autorów klasycznych. Twierdzili też, że nie można dokładnie nauczyć gramatyki języka obcego bez pomocy języka ojczystego, ale dopiero w roku

1773, dwieście lat po ukazaniu się pierwszego wydania, pojawiło się nieco uproszczone polskie wydanie tego podręcznika ze wstępem zawierającym dodatek do polskiej ortografii i z polskimi odpowiednikami deklinacji łacińskich w księdze I.

Wyjazdy zagraniczne

Dla części zamożnej szlachty i magnaterii nauczanie jedynie łaciny było niewystarczające i pojawił się zwyczaj wysyłania młodzieży za granicę w celu zdobywania wiedzy i przyswojenia sobie dobrych manier. Skorzystał z tej możliwości również kasztelan krakowski Jakub Sobieski, który wyprawiając do Francji swych synów Marka i Jana (przyszłego króla Jana III) radził im, „aby konwersując nie wstydzali się, jeśli źle co rzeką, bo milczeniem żaden się żadnego języka nie nauczy”²¹).

W tamtych czasach nie było to jednak zjawisko powszechne. Niektórzy jeszcze wiele lat później nie mogli pojąć celowości nauki języków nowożytnych, szczególnie, jeśli chodziło o dzieci magnatów. „Na co temu, który się do szabli lub do berła urodził, uczyć się święgotać po francusku, szwargotać po niemiecku? Czy on będzie u kogo służył za tłumacza, czy będzie kupcem, czy z torbami będzie chodził żebrać chleba po cudzych krajach?” – drwił z poglądów zacofanej szlachty publicysta Piotr Świtkowski²²) na łamach *Monitora*²³).

¹⁵) Tamże, s. 130.

¹⁶) M. Cieśla (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 133.

¹⁷) R. Wroczyński, op. cit., s. 120.

¹⁸) Emmanuelis Alwari e Societate Jesu (1572), *Grammaticarum institutionum*, Excudebat Ioannes Mayer.

¹⁹) J. Lubieniecka (1960), *Towarzystwo do Książ Elementarnych*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 106.

²⁰) Podręcznik Alwara był krytykowany przez zakon jansenistów, teatynów i pijarów oraz część postępowej szlachty i wykształconych magnatów (J. Lubieniecka, op. cit., s. 106-107).

²¹) M. Cieśla, op. cit., s. 327. Synowie Jakuba Sobieskiego przebywali za granicą w latach 1646-1648. Wrócili do kraju na wieść o wybuchu powstania Chmielnickiego, by zaciągnąć się do wojska.

²²) Piotr Świtkowski (1774-1793) – ksiądz jezuita, publicysta, dziennikarz, wydawca; zwolennik reform społecznych. Po kasacji zakonu wydawał miesięcznik *Pamiętnik Historyczno-Polityczny*, a później kolejne pisma: *Magazyn Warszawski*, *Wybór Wiadomości Gospodarskich*, *Zabawy Obywatelskie*. Prowadzone przez niego wydawnictwa stanowiły ważny czynnik szerzenia idei oświeceniowych w Polsce.

²³) *Monitor* – czasopismo społeczno-moralne okresu oświecenia, wydawane w latach 1765-1785, ukazujące się początkowo raz, a następnie dwa razy w tygodniu. Zostało założone z inicjatywy i pod patronatem Stanisława Augusta przy współudziale Ignacego Krasickiego i Franciszka Bohomolca. *Monitor* zwalczał sarmatyzm, propagował program reform społeczno-politycznych obozu królewskiego. Czasopismo to wprowadziło felieton jako nową formę publicystyki. Cytat pochodzi z czasopisma *Monitor* z roku 1773, XVII, s. 30 (Cieśla, op. cit., s. 110).

Od połowy XVI wieku wyjazdy Polaków do innych krajów stawały się coraz bardziej popularne²⁴). Zaczęto też dla dzieci sprowadzać do kraju guwernerów. Rozpowszechniła się głównie francuszczyzna. Dla celów praktycznych, głównie handlowych, młodzież uczyła się też języka niemieckiego. Mniej zamożni mieszcianie wysyłali swych synów za granicę na praktykę do domów handlowych.



Pensje i szkoły prywatne

W XVII wieku królowa Maria Gonzaga²⁵) sprowadziła z Francji do Polski siostry z zakonu sakramentek i wizytek, które uczyły języka francuskiego na pensjach dla dziewcząt. Upowszechniali go także emigranci, zwłaszcza hugenoci w zakładanych przez siebie tzw. szkółkach pokątnych. Ich uczniami byli synowie drobnych kupców i rzemieślników. W latach sześćdziesiątych w Gdańsku zaczęły coraz liczniej powstawać polskie szkoły prywatne z polskim²⁶) i niemieckim językiem nauczania, a później również z francuskim i holenderskim. Szkoły te z „pokątnych” zostały przemianowane na „poboczne”, gdyż ich znaczenie stawało się coraz większe i władze magistrackie wydały zezwolenie na ich funkcjonowanie²⁷). Uczęszczała do nich młodzież, która chciała uczyć się języków

użytecznych w prowadzeniu działalności handlowo-gospodarczej. W niektórych szkołach była też prowadzona nauka łaciny. W latach siedemdziesiątych XVII wieku w 54 szkołach prywatnych w Gdańsku uczyło się ponad 1300 uczniów. W tym czasie do gimnazjum gdańskiego uczęszczało 600 uczniów i 550-600 do 6 szkół parafialnych. Z danych tych wynika, że więcej młodzieży kształciło się w szkołach prywatnych niż w oficjalnych szkołach łacińskich²⁸).

Nauka języków była prowadzona głównie metodą gramatyczno-tłumaczeniową, w której gramatyka stanowiła punkt wyjścia i była uważana za podstawę i warunek całego procesu przyswojenia obcej mowy. Pierwsze podręczniki gramatyki języka francuskiego i niemieckiego były pisane po łacinie i zazwyczaj tworzone je na wzór podręczników do nauki języka łacińskiego. Najstarsze z nich pochodzą z XVI wieku²⁹). Stanowiły one zbiory reguł ortograficznych (czasem też ortofonicznych), morfologicznych i składniowych. Niektóre z gramatyk zawierały wykazy form ułożonych według określonego systemu, czyli tzw. paradygmaty. W książkach tych nie było żadnych ćwiczeń służących utrwaleniu zasad językowych. Do niektórych podręczników autorzy opracowywali rozmówki i słowniczki w układzie alfabetycznym lub tematycznym. Jedna z łacińskich książek do nauki gramatyki języka francuskiego zawierała dodatek w postaci zbioru przysłów i sentencji³⁰). Później pojawiły

²⁴) Znacznie wcześniej, bo już w XII wieku pewna liczba księży studiowała na obcych uniwersytetach, głównie w najbardziej sławnych uczelniach w Bolonii i Paryżu. W wiekach XIV-XV wyjazdy młodzieży na studia zagraniczne zaczęły przybierać nieco szersze wymiary. Początkowo wyjeżdżano do Italii, później również do Niemiec i Szwajcarii, a po wybuchu wojny trzydziestoletniej – do Francji, Belgii, Niderlandów i Anglii (R. Wroczyński, op. cit., s. 29, 57, 90).

²⁵) Maria Ludwika Gonzaga de Nevers, córka księcia Gonzagi z Francji, była żoną dwóch polskich królów. W roku 1645 poślubiła Władysława IV. Z małżeństwem tym wiązało się przyjęcie imienia Ludwika, ponieważ w Rzeczypospolitej imię Maria było zarezerwowane dla Matki Boskiej. Szlachta nie lubiła Ludwika Marii, ponieważ zajmowała się ona sprawami politycznymi. Małżeństwo to było bezpotomne. Po śmierci Władysława IV (1648) Ludwika Maria wyszła za jego przyrodniego brata, Jana II Kazimierza (1649). Królowa nadal zajmowała się polityką, przejawiając wiele energii i inicjatywy. Podczas potopu szwedzkiego samodzielnie umiała poprowadzić wojska. Król Jan Kazimierz Waza nie dorównywał jej inteligencją i żył w jej cieniu. Ludwika Maria urodziła dwoje dzieci, które zmarły w niemowlęctwie. Małżeństwo to trwało 18 lat do śmierci Ludwika Marii.

²⁶) Nauka języka polskiego jako obcego była prowadzona już od końca XVI wieku dla młodzieży narodowości niemieckiej zamieszkującej w Polsce (M. Cieśla, op. cit., s. 133).

²⁷) W roku 1663 w Kolegium Szkolnym działającym przy magistracie gdańskim odbyło się pierwsze spotkanie kierowników szkół prywatnych z władzami odpowiedzialnymi za szkolnictwo. Na spotkaniu formalnie zatwierdzono działalność tych szkół (R. Wroczyński, op. cit., s. 126). M. Cieśla pisze, że „Zwierchność miejska nie tylko pozwalała na ich zakładanie, ale co więcej, przydzielała nauczycielom bezpłatne mieszkania i wspomagała ich pieniądze”. Jednak w latach 60. wraz ze wzrostem liczby tych szkół, nastąpiły znaczne obostrzenia (M. Cieśla, op. cit., s. 56).

²⁸) R. Wroczyński, op. cit., s. 125.

²⁹) za: M. Cieśla, op. cit., s. 57-62.

³⁰) Podręcznik ten został wydany w 1620 roku. Jego autor, Joannes Pilotus, uważał wprowadzenie zbioru przysłów i sentencji francuskich za nowość i ułatwienie metodyczne (M. Cieśla, op. cit., s. 58).

się również podręczniki zamieszczające wskazówki dotyczące prowadzenia korespondencji i podające gotowe wzory listów.

Jan Amos Komeński

W roku 1628 przybył do Polski wybitny czeski pedagog, reformator oświaty, Jan Amos Komeński (Comenius). Był on twórcą nowatorskich metod nauczania języków obcych. Swoje poglądy wyłożył w obszernym, ponad 600-stronicowym traktacie łacińskim *Linguarum Methodus Novissima* (Leszno 1648)³¹⁾. Komeński postulował nauczanie języków praktyczną metodą *ratio – oratio – operatio*³²⁾ zamiast stosowanej powszechnie metody pamięciowej. Podkreślał, że nie wystarczy wyuczyć się danego materiału na pamięć, ważne jest rozumienie przyswajanych treści, ponieważ „uzasadnienia są jak gwoździe, szpile czy klamry, bo to ich zaśluga, że rzecz tkwi mocno, nie chwieje się i nie gubi”³³⁾. Obwiniał autorów dotychczasowych podręczników o to, że „żadne niemal gramatyki nie uczą układania mowy, lecz jej rozbiór; ani żadne frazeologie nie pokazują sposobu misternego budowania i urozmaicania zwrotów, ale jedynie podają bezładną ich mieszalinę”³⁴⁾. Uważał, że gramatyka nie powinna być celem nauki, a jedynie środkiem prowadzącym do celu. Jego zdaniem, „nauka ma wykształcić

w człowieku umysł, język, rękę, by wszystko, co pożyteczne, mógł rozsądnie przemyśleć, wypowiedzieć i wykonać”, gdyż „wykształcenie wielu, jeśli nie przeważnej ilości ludzi, staje się tylko czystą nazwą, t.j. umięją oni wprowadzić wymienić terminy i zasady umiejętności, ale nie umięją ich należycie zastosować”³⁵⁾. W swoich podręcznikach realizował zasadę nauczania języka przez poznawanie przedmiotów określonych przez język³⁶⁾.

Zwracał uwagę na znaczenie zaangażowania zmysłów w nauczaniu języków obcych, pisząc: „Trzeba trafić do zmysłów, przez zmysły do umysłu, a od umysłu przejść do ręki i mowy”³⁷⁾. W *Wielkiej Dydaktyce* rozwinął tę koncepcję, zalecając uczącym, by „Co tylko mogą, udostępniali zmysłom, a mianowicie rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, zapachy węchowi, rzeczy smak mające – smakowi, namacalne dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je udostępnić kilku zmysłom. Zmysły muszą być punktem wyjścia dla każdego poznania. Zmysłowy pokaz wszystkiego sprawi, że co kto wie, wiedzieć będzie trwale, ponieważ zmysł jest najważniejszym szafarzem pamięci”³⁸⁾. Komeński dużą rolę w uczeniu się przypisywał też uwadze, którą porównywał do światła i zalecał nauczycielowi, żeby starał się cały czas podtrzymywać uwagę ucznia w taki sposób, by ten „wchłaniał naukę umysłem żądnym wiedzy i otwartym. Jeśli do nieuważającego będziesz coś mówił lub coś pokazywał, to ominie jego zmysły”³⁹⁾.

³¹⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 37, 57 i 329-331.

³²⁾ Z łac. „rozumienie – mówienie – działanie”.

³³⁾ *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania. Część I. Przedruk z: S. Kot (wybór), (1994), „Źródła do historii wychowania”, tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 194.*

³⁴⁾ *Materiały...*, op. cit., s. 193.

³⁵⁾ *Materiały...*, op. cit., s. 191 i 193.

³⁶⁾ R. Alt (1957), *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 64.

³⁷⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 331 (na podst. M. Cieśla (1960), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w świetle traktatu Linguarum Methodus Novissima Jana Amosa Komeńskiego*, Zeszyty Naukowe SGPiS, nr XXII/1960). Obecnie metody wielozmysłowe z powodzeniem są wykorzystywane w pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się języków, a skuteczność tych metod została stwierdzona zarówno w codziennej praktyce szkolnej, jak i w badaniach naukowych (J. Cawley (1977), *Trudności w czytaniu*, w: N. G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.), „Metody pedagogiki specjalnej”, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 289-295; M. Bogdanowicz (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 134-144).

³⁸⁾ *Materiały...*, op. cit., s. 198.

³⁹⁾ *Materiały...*, op. cit., s. 199-200. Wyniki późniejszych prac badawczych pozwoliły Aleksandrowi R. Łurii na sformułowanie wniosku, że działaniem uwagi kierują nie tylko mechanizmy fizjologiczne, ale również psychologiczne (A. R. Łuria (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 44-63). Najnowsze definicje określają uwagę jako proces, zjawisko lub mechanizm. W literaturze przedmiotu dominują obecnie dwa stanowiska: niektórzy naukowcy ujmują uwagę jako proces selekcji, zwolennicy drugiej koncepcji traktują uwagę jako proces gospodarowania zasobami poznawczymi.

Comenius był autorem książek do nauki języków, w tym bogato ilustrowanego drzeworytami podręcznika wielojęzycznego: łacińsko-francusko-niemiecko-polskiego *Świat zmysłowy w obrazkach*⁴⁰. Książki te były oparte na propagowanej przez niego zasadzie pogładowości, gdyż przywiązywał on dużą wagę do tego, aby podręczniki zawierały czytanki działające na wyobraźnię uczniów, zaciekawiające ich i sprawiające im przyjemność. W pierwszym roku nauki teksty były nieskomplikowane, napisane krótkimi zdaniami, prostym, lecz „dobrym i nie skażonym obcymi naleciałościami językiem”⁴¹). W kolejnych klasach następowało, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, rozszerzenie tematyki, słownictwa, gramatyki, a zdania w tekstach były dłuższe i złożone. Uczeń po dwóch latach nauki zdobywał wiedzę o języku i umiejętności praktycznego jej stosowania; w trzecim roku doskonalili styl na podstawie wybitnych dzieł literackich.

Na tych założeniach oparł Komeński również podręcznik do nauki języka łacińskiego *Otwarte drzwi języków*⁴² (1631), przeznaczony dla uczniów Gimnazjum w Lesznie, gdzie pracował najpierw jako nauczyciel, a później pełnił również

funkcję rektora uczelni. Szkoła przeżywała wtedy lata swojej świetności, a koncepcje Comeniusa zyskały uznanie i ogromną popularność w wielu krajach. Podręcznik *Orbis sensualium pictus* (*Świat zmysłowy w obrazkach*) jego autorstwa był najbardziej po Biblii rozpowszechnioną książką na świecie, a zastosowany przez niego sposób przedstawienia liter przy pomocy obrazków (rodzaj alfabetu obrazkowego) był początkiem metody głoskowej⁴³.

Komeński był wielkim zwolennikiem stworzenia języka uniwersalnego o światowym zasięgu⁴⁴), który byłby „tak nadzwyczaj piękny jak sama natura, tak wszechogarniający jak sam rozum i tak harmonijny jak muzyka”⁴⁵). Po rozmowach z Kartezjuszem i po zapoznaniu się z projektem systemu znaków George’a Dalgarna⁴⁶) podjął pewne próby konstrukcji języka uniwersalnego, dzieła swego jednak nie dokończył.

Rozkwit Gimnazjum w Lesznie został przerwany najazdem Szwedów na Polskę w roku 1655. Zginęło wtedy bezpowrotnie wiele cennych rękopisów Comeniusa⁴⁷).

W czasie potopu szwedzkiego na terenach objętych wojną wiele szkół spalono, wiele

⁴⁰) *Orbis sensualium pictus Latino-Gallico-Germanico-Polonice*, Brieg 1667 (M. Cieśla, op. cit., s. 65).

⁴¹) M. Cieśla, op. cit., s. 330.

⁴²) Słynny podręcznik Komeńskiego *Ianua linguarum (Ianua linguarum reserata sive seminarium linguarum et scientiarum omnium)* został przetłumaczony nie tylko na języki europejskie, jak niemiecki, czeski, polski, grecki, szwedzki, flamandzki, angielski, francuski, hiszpański, włoski i węgierski, ale także na języki orientalne: turecki, arabski, perski, a nawet mongolski (T. Bieńkowski (2000), *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna, s. 31).

⁴³) *Materiały...*, op. cit., s. 184.

⁴⁴) Próby stworzenia uniwersalnego języka międzynarodowego trwały od czasów starożytnych. Według chronologii biblijnej do roku 2201 p.n.e. istniał wspólny język. W Biblii mówi o tym następująca opowieść: „Mieszkańcy całej ziemi mieli jedną mowę, czyli jednakowe słowa. A gdy wędrowali ze wschodu, napotkali równinę w kraju Szinear i tam zamieszkali. I mówili jeden do drugiego: ‘Chodźcie, wyrabiamy cegłę i wypalmy ją w ogniu’. A gdy już mieli cegłę zamiast kamieni i smołę zamiast zaprawy murarskiej, rzekli: ‘Chodźcie, zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, i w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po całej ziemi’. A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć to miasto i wieżę, które budowali ludzie, i rzekł: ‘Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!’ W ten sposób Pan rozproszył ich stamtąd po całej powierzchni ziemi, i tak nie dokończyli budowy tego miasta. Dlatego to nazwano je Babel, tam bowiem Pan pomieszał mowę mieszkańców całej ziemi. Stamtąd też Pan rozproszył ich po całej powierzchni ziemi” (*Księga rodzaju*. A. Kuśmirek (oprac.), (2000), *Hebrajsko-polski Stary Testament*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio, I księga 11:1-9).

⁴⁵) M. Jurkowski (1986), *Od wieży Babel do języka kosmitów. O językach sztucznych, uniwersalnych i międzynarodowych*, Białystok: Krajowa Agencja Wydawnicza, s. 27.

⁴⁶) George Dalgarno był nauczycielem w szkole dla głuchoniemych. Stworzył uniwersalny system znaków oparty na logiczno-algebraicznej klasyfikacji pojęć. Opublikował go w 1661 r. w Londynie jako *Sztukę znaków*. Język – według jego projektu – był aprioryczny, tj. nieoparty na żadnym istniejącym języku. System ten można było wykorzystywać zarówno w piśmie, jak i mowie (M. Jurkowski, op. cit., s. 26).

⁴⁷) Komeński musiał wtedy opuścić Polskę. Wyjechał do Amsterdamu, gdzie pozostał na stałe. Zmarł w wieku 78 lat (M. Jurkowski, op. cit., s. 27). Comenius utracił po raz drugi swoje dzieła. Poprzednio taka sytuacja miała miejsce po klęsce husytów pod Białą Górą. Wtedy bracia czescy, którym udało się uciec z życiem, dotarli do Polski, gdzie znaleźli schronienie na kilkadziesiąt lat. Wśród uchodźców znalazł się Jan Amos Komeński, który stracił na Morawach rodzinę oraz całą swoją bibliotekę i wszystkie rękopisy (P. Alt (1956), *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa: PZWS, s. 4).

zdeprawiono. Grabieże wojenne zniszczyły gospodarkę; głód i choroby spowodowały masowe straty ludności. Długie lata trwało odbudowywanie szkolnictwa. W epoce saskiej znaczna część szlachty nie widziała potrzeby rozwoju oświaty. Nauka języków nowożytnych była prowadzona w tym okresie głównie przez gubernatorów otwierających pensje dla dziewcząt i chłopców.

W drugiej połowie XVII wieku ukazały się dwa podręczniki do nauki języka włoskiego dla Polaków. Później pojawiły się też pierwsze książki do nauki języka rosyjskiego, wśród których na uwagę zasługuje podręcznik Eliasza Kopijewicza (1706), ponieważ zawiera dialogi i bezbłędnie zaznaczone akcenty wyrazowe⁴⁸⁾.

Stopniowo zaczęto wprowadzać naukę języków w kolegiach zakonnych. W roku 1710 w *Collegium Gostonianum* w Sandomierzu zorganizowano naukę języka francuskiego i niemieckiego⁴⁹⁾.

Rok później zainicjowano naukę tych języków w Akademii Krakowskiej.

Collegium Nobilium i szkoła rycerska

Większe rozpowszechnienie języków nowożytnych nastąpiło w latach czterdziestych XVIII w., które przyjmuje się za początek epoki oświecenia w Polsce. W 1740 r. w *Collegium Nobilium*⁵⁰⁾, a 25 lat później także w pierwszej w dziejach Polski wojskowej i świeckiej *Szkole*

*Rycerskiej*⁵¹⁾, lekcje języków obcych były prowadzone w wymiarze czterech godzin dziennie: dwie godziny rano i dwie po południu, a w dni wolne od zajęć szkolnych i w czasie wakacji – po dwie godziny dziennie jako tzw. czytanie francuskie i niemieckie. Mówienie wyłącznie językami obcymi obowiązywało i w czasie zajęć, i w rozmowach towarzyskich. Za używanie języka ojczystego uczniom zawieszano na szyi znak piętnujący – *nota linguae*⁵²⁾. Nauczycielami byli obcokrajowcy, gdyż dzięki nim uczniowie mogli w lepszym stopniu opanować akcent i wymowę. W języku francuskim i niemieckim wykładano geografię, historię, literaturę powszechną i przedmioty zawodowe. Dbano również o systematyczną naukę łaciny. Uczniom, którzy mieli mierne postępy, organizowano specjalne lekcje gramatyki polsko-łacińskiej. W *Szkole Rycerskiej* zapewniono chętnym dodatkowo naukę języka włoskiego⁵³⁾.

W niektórych szkołach zakonnych nauka języków obcych nie była obowiązkowa – uczono ich fakultatywnie. Oprócz języka francuskiego i niemieckiego wprowadzono język włoski, angielski, hiszpański i języki orientalne: turecki i perski.

Komisja Edukacji Narodowej

Utworzona w 1773 r. Komisja Edukacji Narodowej⁵⁴⁾ Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego uznała naukę języków obcych za

⁴⁸⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 127-128.

⁴⁹⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 91.

⁵⁰⁾ *Collegium Nobilium*, czyli kolegium dla szlachty, zostało założone przez ks. Stanisława Konarskiego. W ślad za Konarskim jezuiti zakładali własne *collegia nobilia*. Zob. też przypis 11.

⁵¹⁾ *Szkoła Rycerska*, zwana też *Akademią Szlachecką Korpusu Kadetów*, została powołana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego w roku 1765.

⁵²⁾ Stanisław Konarski w *Ustawach szkolnych*, przeznaczonych dla szkół pijarskich (1755) nakazywał: „Nota ma być zawsze pilnie egzaminowana” (M. Cieśla, op. cit., s. 333).

⁵³⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 126.

⁵⁴⁾ Właściwa nazwa: *Komisja nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mająca* – centralna władza oświatowa w Polsce, a jednocześnie pierwszy w Europie odpowiednik ministerstwa oświaty. Komisja została powołana przez Sejm 15X1773 r. i funkcjonowała do 1794 r. (jej kres położyły rozbiory Polski). KEN ustanowiono w celu wykorzystania na potrzeby oświaty majątku rozwiązanej przez papieża Klemensa XIV zakonu jezuitów, czynności jej dotyczyły jednak wszystkich spraw oświatowych w kraju. W roku 1775 Komisja powołała Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych – instytucję do opracowania programów szkolnych i podręczników oraz do nadzorowania szkół. Przewodniczącym tego organu był I. Potocki, a sekretarzem G. Piramowicz (W. Okoń (1975), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, s. 127 i 306; B. Śliwerski (2006), *Polski system oświatowy*, w: J. Průcha, „Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki”, Warszawa: PWN, s. 281).

niezbędną i obowiązkową w szkole średniej. Nadal nauczano łaciny i greki, a w niektórych szkołach również języka cerkiewno-słowiańskiego (nazywanego „słowackim”)⁵⁵.

Szczególną rolę miały jednak odegrać języki nowożytnie. Intencją twórców programu było sprowadzenie ich z przedmiotów głównych do roli nauk pomocniczych. Miały one być pośrednikami wiedzy i służyć wyłącznie celom praktycznym i użytecznym⁵⁶. Języka niemieckiego zaczęto nauczać w większości szkół, na drugim miejscu był język francuski. Inne języki, które pojawiły się w szkołach średnich, to: angielski i włoski. Uczniów dzielono na trzy grupy w zależności od poziomu opanowania języka: „poczynających, postępujących i doskonalących się”⁵⁷. Na nauczanie języków nowożytnych przeznaczano na ogół 12 godzin tygodniowo. Wywołało to wiele sprzeciwów ze strony części szlachty, która widziała duże zagrożenie dla języka łacińskiego, stanowiącego przez stulecia główny cel nauczania średniego. Zachował się raport wizytatora, odnotowujący, że np. w Szczucinie rodzice odebrali ze szkoły 150 chłopców na skutek wprowadzenia w niej obowiązkowego nauczania języka niemieckiego⁵⁸. Z tych względów, jak również z powodu braku odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, nie we wszystkich szkołach prowadzono naukę nowożytnych języków obcych.

Na uwagę zasługuje fakt, że Komisja Edukacji Narodowej postanowiła zadbać również o wykształcenie dziewcząt, które do tej pory uczyły się jedynie na pensjach nie objętych żadnym nadzorem, mimo iż pisano o tym już wcześniej, np. J. A. Komeński w połowie XVII wieku postu-

lował w *Wielkiej Dydaktyce*, aby „Całą młodzież obojej płci oddawać do szkół”, gdyż „niepodobna podać żadnej wystarczającej przyczyny, dlaczegooby się miało drugą płęć zupełnie wyłączyć od nabywania mądrości, czy to w języku łacińskim, czy też w ojczystym. Kobiety są tak samo wyposażone w umysł sprawny i zdolny pojąć mądrość (nieraz w wyższym niż nasza płęć stopniu), tak samo stoi przed niemi otworem droga ku szczytom” i pytał: „Dlaczegoż więc mielibyśmy dopuszczać je do abecadła, a później zdala trzymać od ksiąg samych?”⁵⁹.

Sprawą wychowania dziewcząt zajmował się Adam Czartoryski, który opracował i w roku 1775 wydał *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej Pensyo-Mistrzom i Mistrzynom dane*⁶⁰. W programie tym podkreślał dominującą rolę języka polskiego i zalecał naukę języków obcych: francuskiego i niemieckiego. Jednak osiągnięcia KEN w dziedzinie kształcenia dziewcząt były niewielkie⁶¹. Jeszcze wiele lat później pedagog prof. Roman Plenkiewicz ubolewał nad faktem „meblowania młodych główek luźnemi wiadomościami, które miały na celu raczej ćwiczenie pamięci niż rozwijanie umysłu”, a przecież „niewiasta umysłowo narówni stoi z mężczyzną, a co dziwniejsza, panny okazują w nauce języków daleko większe zamiłowanie, niż to widzimy pomiędzy młodzieżą męską. (...) Ileż to marnowano zdolności niewieścich przez pozostawienie ich umysłów odłogiem? Gdy rozwój umysłów męskich drogą wiekowej ewolucji coraz szersze kręgi obejmował, tu panował zastój przez cały szereg stuleci”⁶².

W roku 1774, w wyniku reformy szkolnictwa wprowadzanej przez KEN⁶³, łacina miała przejść z języka wykładowego do rangi języków obcych, pozostając w programach nauczania jako przed-

⁵⁵ Języka cerkiewno-słowiańskiego nauczano w szkołach bazylikańskich dla potrzeb kleru obrządku wschodniego (Cieśla, op. cit., s. 114). Język cerkiewno-słowiański wywodzi się z języka staro-cerkiewno-słowiańskiego (scs). Misjonarze Słowian Cyryl i Metody uczynili go językiem liturgicznym obrządku słowiańskiego. Scs formował się od połowy IX wieku i jest on najstarszym literackim językiem słowiańskim.

⁵⁶ Zapisy dotyczące nauczania języków nowożytnych zawierał artykuł *Języki i inne poboczne nauki* ustawy KEN z dnia 2 II 1790 r. (Cieśla, op. cit., s. 111).

⁵⁷ M. Cieśla, op. cit., s. 111.

⁵⁸ M. Cieśla, op. cit., s. 113.

⁵⁹ *Materiały...*, op. cit., s. 185-188.

⁶⁰ M. Cieśla, op. cit., s. 335.

⁶¹ R. Wroczyński, op. cit., s. 239.

⁶² R. Plenkiewicz (1898), *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie*, Warszawa: Drukarnia Artystyczna Saturnina Sikorskiego, s. 116, 118-120.

⁶³ *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie z r. 1774* wprowadzał nauczanie wszystkich przedmiotów w języku ojczystym (J. Lubieniecka, op. cit., s. 108).

miot szczególnej wagi. Jednak wpływ działalności dawnych jezuitów był tak silny, że jeszcze do lat osiemdziesiątych w przeważającej większości szkół lekcje logiki, metafizyki, fizyki, mechaniki, algebry, trygonometrii, retoryki i nauki moralnej były prowadzone po łacinie⁶⁴). Komisja Edukacji Narodowej postulowała, aby zmienić dotychczasowe metody, w których łacińskie reguły gramatyczne tłumaczono na łacinę i kładziono nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, lekceważąc rozumienie treści literatury starożytnej. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych zaleciło nauczanie łaciny według podręcznika Onufrego Kopczyńskiego⁶⁵), w którym równoległe metodą porównywania były wykładane zasady gramatyki polskiej i łacińskiej. Większość nauczycieli jednak nie mogła się do tej książki przekonać i, nie przestrzegając rezolucji Komisji Edukacyjnej⁶⁶), nadal potajemnie uczyła z „alwara”.

Pozycja społeczna nauczycieli języków obcych nie była wysoka. Nazywano ich metrami; pozostałym nauczycielom przysługiwał tytuł profesora. Metrowie otrzymywali też niższe wynagrodzenie, ale do pensji dorabiali sobie korepetycjami. Nie byli zbyt lubiani, szczególnie na prowincji, ze względu na reprezentowanie cudzoziemszczyzny, ubieranie się według mody paryskiej (frak, białe pończochy, buciki na wysokich obcasach zapinane klamrą, peruka) i obojętny, a czasem nawet ateistyczny stosunek do religii. W oczach społeczeństwa języki obce, których nauczali, stanowiły poważne zagrożenie dla łaciny⁶⁷).

Zdarzało się też, że umiejętności nauczycieli języków obcych nie były za wysokie. W jednym

z raportów wizytator doniósł, że „*W Szarogrodzie uczy niemiecki metr, który sam nie zna dobrze tego języka*”. Z relacji pokontrolnych wynikało, że niekorzystnie wypadły pod tym względem również szkoły w Lublinie, Sandomierzu i Łukowie⁶⁸).

Bardzo wysoki poziom nauczania języków obcych reprezentowały szkoły warszawskie, poznańskie i Akademia Krakowska.

Język angielski i rosyjski

Pod koniec XVIII wieku wśród języków nowożytnych coraz większe znaczenie zaczął odgrywać język angielski⁶⁹). Znał go król Stanisław August i komendant Szkoły Rycerskiej, książę Adam Kazimierz Czartoryski.

Wcześniej język angielski cieszył się nikłym zainteresowaniem, głównie w sferach kupieckich. W okresie oświecenia zaczęto cenić kulturę Wielkiej Brytanii i nauka języka angielskiego, traktowana początkowo jako swego rodzaju osobliwość, stopniowo stawała się coraz bardziej popularna.

W roku 1788, ukazał się pierwszy podręcznik do nauki tego języka dla Polaków⁷⁰). Jego autor, Julian Antonowicz, duchowny, twórca transkrypcji fonetycznej języka angielskiego, był poliglotą. W szkole bazylikańskiej we Włodzimierzu na Wołyniu uczył oprócz angielskiego, jeszcze francuskiego i włoskiego, wzbudzając entuzjazm wśród swoich uczniów i podziw wizytatorów. Antonowicz uważał, że uczyć języków należy w taki sposób, „*aby każdy zachęcony przykładał się do nich w miarę zdolności i ochoty*”⁷¹).

⁶⁴) J. Lubieniecka, op. cit., s. 142.

⁶⁵) *Gramatyka dla szkół narodowych. Dzieło przez Imci ks. Onufrego Kopczyńskiego S.P. wyznaczonego od Komisji naszej ułożone, przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych roztrząsione*, Warszawa 1785.

Praca nad podręcznikiem trwała od 1778 do 1783 roku. W przypisach autor dał wartościowe wskazówki metodyczne dla nauczycieli (J. Lubieniecka, op. cit., s. 114).

⁶⁶) Komisja Edukacji Narodowej wydała rezolucję z dnia 22 kwietnia 1785 r., w której nakazała kategorycznie, że „*nikomu nie wolno pod żadnym pretekstem innej gramatyki używać niż elementarną*”. Realizacja uchwały miała być kontrolowana przez wizytatorów (J. Lubieniecka, op. cit., s. 128).

⁶⁷) M. Cieśla, op. cit., s. 111-112.

⁶⁸) Tamże, s. 114.

⁶⁹) Po raz pierwszy w polskiej szkole język angielski został wprowadzony w roku 1768 do planu naukowego *Korpusu Kadetów* jako przedmiot nadobowiązkowy (w *Szkole Rycerskiej* wprowadzono wtedy również naukę języka włoskiego jako dodatkowego przedmiotu) (M. Cieśla, op. cit., s. 121).

⁷⁰) Książka została wydana w drukarni nadwornej Jego Królewskiej Mości i Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie pod tytułem *Gramatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka* (M. Cieśla, op. cit., s. 123).

⁷¹) M. Cieśla, op. cit., s. 125.



Język rosyjski w szkołach polskich po raz pierwszy pojawił się w roku 1782 jako przedmiot nadobowiązkowy. Pierwszymi uczniami pobierającymi naukę tego języka byli przede wszystkim synowie szlachty i mieszczaństwa pochodzenia niepolskiego. Korzystano z podręcznika Mikołaja Lubowicza *Gramatyka Rosyjska* (1778). Na prośbę autora wcześniej zaopiniował ją Adam Czartoryski i książka została wydana po dokonaniu przez Lubowicza wszelkich poprawek. Podręcznik nie zawierał żadnych dialogów ani tekstów⁷².

Indywidualnie nauczano też języka tureckiego i tatarskiego synów możnowładców i szlachty kresowej. Później nauka języka tureckiego była prowadzona również w szkołach dla tłumaczy dyplomatycznych. Korzystano z podręcznika Franciszka Menińskiego⁷³ (1680). Była to gramatyka trzech języków bliskowschodnich: tureckiego, arabskiego i perskiego w jednym obszernym tomie. Zawierała teksty oraz wskazówki dotyczące czytania, ortografii, kaligrafii i wymowy. Podręcznik ten ukazał się wraz z bardzo cenionym słownikiem *Thesaurus linguarum orientalium turcicae, arabicae, persicae*. Książek tych używano przez dwa stulecia⁷⁴.

Poznaniem i opanowaniem języka tureckiego i tatarskiego dla celów misyjnych był również zainteresowany kler.

W pierwszej połowie XIX wieku, obok nauczania języków obcych, zajęto się neofilologicznymi badaniami naukowymi. Pozwoliły one np. wykazać, że nauka języków w dużych grupach nie daje pożądaných wyników.

W latach 1795-1918 polskie szkoły zostały podporządkowane działaniom politycznym państw zaborczych. Zaczęła się akcja wynaradawiania Polaków. W zaborze pruskim bezwzględna germanizacja objęła całe szkolnictwo elementarne i średnie. Najwcześniej zostały zniemczone szkoły ludowe na Śląsku w regencji opolskiej, gdzie wolno było używać języka polskiego jedynie na lekcjach religii⁷⁵. Obowiązek szkolny dotyczył dzieci od 6 do ukończenia 14 roku życia. Za opuszczenie nauki groziły kary pieniężne⁷⁶. W zaborze austriackim, z powodu słabego zainteresowania ludności wiejskiej kształceniem swoich dzieci, próby narzucenia szkoły niemieckiej nie powiodły się w pełni, czego efektem był wysoki stopień analfabetyzmu. W zaborze rosyjskim była prowadzona rusyfikacja na wszystkich poziomach nauczania, ale obowiązek szkolny nie był ściśle przestrzegany.

Mimo takiego stanu rzeczy oświata była jednak ważnym elementem rozwoju społecznego, pozwalającym przetrwać Polakom rozbiory.

W tym okresie wprowadzono do szkół ludowych nową metodę kształcenia, której autorem był Jan Ignacy Felbiger, zakonnik, działacz oświatowy⁷⁷. Zgodnie z jego metodą poznawanie liter przez uczniów odbywało się w zmodyfikowanym przez niego układzie⁷⁸, zamiast obowiązującego porządku alfabetycznego. W Galicji pierwsze książki dla dzieci do nauki czytania były nazywane *lamentarzami*, dlatego że nie-

⁷² M. Cieśla, op. cit., s. 128-129.

⁷³ Franciszek Mesgnien-Meniński (1623-1698) był lingwistą, tłumaczem, leksykografem. Pochodził z Lotaryngii. Wiele podróżyował. Po nobilitowaniu przez Jana III Sobieskiego przybrał nazwisko Meniński. Znał kilka języków europejskich i orientalnych. Był autorem gramatyki francuskiej dla Polaków, włoskiej dla Polaków oraz oryginalnego podręcznika do nauki języka polskiego dla cudzoziemców (1649). Podręcznik, o którym mowa w tekście powyżej, ukazał się wraz z okazałym słownikiem *Thesaurus linguarum orientalium turcicae, arabicae, persicae*.

⁷⁴ M. Cieśla, op. cit., s. 130-131.

⁷⁵ Od roku 1901 nawet religia była nauczana po niemiecku. Wywołało to wiele sprzeciwów ze strony dzieci i ich rodziców i stało się przyczyną strajków szkolnych, które ogarnęły niemal cały obszar zaboru pruskiego. W 1907 roku w blisko 1100 szkołach strajkowało około 100 tys. dzieci (T. Mizia, J. Miąso (1972), *Oświata i szkolnictwo*, w: „Słownik historii Polski”, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 838).

⁷⁶ Ordynacja szkolna dla szkół elementarnych w prowincjach Prus Wschodnich i Zachodnich z dn. 11 grudnia 1845 r. (M. Pęcherski, M. Świątek (1978), *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa: PWN, s. 22).

⁷⁷ A. Ładyżyński (1993), *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774-1869*, w: M. Chamcówna (red.) „Studia z dziejów oświaty XVIII-XX wieku”, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 33.

⁷⁸ Felbiger podzielił litery ze względu na ich kształt na 7 rodzajów. Zgodnie z jego metodą na każdej lekcji uczniom były pokazywane dwie litery podobne do siebie pod względem kształtu (S. Taboł (2005), *Istota czytania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 25).

jedno dziecko lamentowało nad nimi⁷⁹). Felbiger swoją metodą udoskonalił naukę czytania. Zalecał on też czytanie chóralne zamiast funkcjonującego do tej pory modelu czytania indywidualnego. Podręcznik jego autorstwa *Nowozebrańe obiecado do sylabizowania y czytania dla potrzeby osobliwie Górnego Śląska szkół po polsku y po niemiecku wyprawione* (1765) zawierał dodatkowo instrukcje dydaktyczno-wychowawcze dla nauczycieli, doczekał się wielu wydań i był używany przez około 70 lat⁸⁰.

Felbiger uważał, że podręczniki powinny zawierać pytania, aby rozwijać samodzielność uczniów i opracował metodę ułatwiającą wyłonienie z tekstu najistotniejszych wiadomości. Polegała ona na rozmieszczeniu głównych części danego działu wiedzy na tablicach, dających przegląd uporządkowanych treści w skrócie. Materiał był oznaczony pierwszymi literami wyrazów przeznaczonych do opanowania⁸¹.

W szkołach średnich na nauczanie każdego języka nowożytnego przypadało od 2 do 4 godzin tygodniowo w zależności od tego, czy był to język fakultatywny czy obowiązkowy. Dużą liczbę godzin przeznaczono na łacinę i grekę. W roku 1804 w Królewskim Liceum Warszawskim nauczano aż dziewięciu języków: trzech starożytnych – łaciny, greki i hebrajskiego (tego ostatniego nieobowiązkowo) i sześciu nowożytnych – polskiego, niemieckiego, francuskiego, angielskiego, włoskiego i rosyjskiego (trzech ostatnich fakultatywnie). Do tych samych klas uczęszczała młodzież polska i niemiecka. Językiem wykładowym był niemiecki⁸².

W roku 1805 Hugo Kołłątaj i Tadeusz Czacki opracowali program nauczania dla Liceum w Krzemieńcu na Wołyniu. W szkole tej dużą wagę przykładano do wykształcenia językowego. Nauczano w niej języka polskiego, rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego i łaciny. Twórcy

planu dla Liceum Krzemienieckiego zwracali uwagę na szczególną przydatność języka rosyjskiego: „*Mowa rosyjska stała się teraz potrzebną dla nas, nie dlatego jedynie, że jest mową rządu, lecz że w swych różnych dialektach jest mową narodu słowiańskiego, który posiada najobszerniejszą ziemię w Azji i Europie*”⁸³. Liceum w Krzemieńcu służyło ze znakomitej organizacji, wybitnych nauczycieli, wysokiego poziomu nauczania i wzajemnej pomocy uczniowskiej – aktywnie funkcjonowało tam jedno z pierwszych zrzeszeń samopomocy, które zapoczątkowało powstanie takich instytucji w innych polskich szkołach⁸⁴.

W Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu najwięcej godzin przypadało na języki starożytne: tygodniowo 10 na łacinę i 6 na grekę przez osiem lat do klasy maturalnej włącznie⁸⁵. W większości szkół preferowano jednak język niemiecki i francuski.

Celem nauki było głównie zdobycie umiejętności konwersacji. Uważano, że skuteczną metodą prowadzącą do wyćwiczenia tej sprawności jest opanowanie reguł gramatycznych i składniowych. Ogólnie stosowaną zasadą było przekładanie tekstów z języka obcego na język ojczysty. Tłumaczono opowiadania, listy, rozmówki, a nawet poezje. Dbano o poprawność i o umiejętność wychwytywania różnic między językami. Uważano, że analiza gramatyczna i porównywanie języków to najlepszy sposób nauczania się zarówno języka polskiego, jak i obcego.

Języków obcych nauczano w liceach, gimnazjach i szkołach powszechnych, zwanych ludowymi. W gimnazjach klasycznych panował kult filozofii i języków – przedmiotem nauki było przede wszystkim czytanie tekstów, znacznie mniej uwagi poświęcano gramatyce, pisaniu wypracowań i tłumaczeniu. Natomiast głównym celem nauczania języków w szkołach realnych było jego praktyczne opanowanie – w klasie V

⁷⁹ *Lamentarz* żartobliwie zamiast *elementarz* (od plag szkolnych). Słowo *lamentarz* pochodzi od 'lament', *lamentować*, *lamęć*, *lamentliwy* z łac. *lamentum* od pnia *la-*, o okrzykach (*la-trare*, 'szczebrać', za: A. Brückner (1998), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna – przedruk z pierwszego wydania nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927 – s. 290.

⁸⁰ S. Tańko, op. cit., s. 25.

⁸¹ J. I. Felbiger zmodyfikował tzw. metodę normalną wprowadzoną przez Hahna. (A. Ładyżyński, op. cit., s. 33).

⁸² M. Cieśla, op. cit., s. 190-191.

⁸³ *O gimnazjum w wołyńskiej gubernii i innych dla obojg pćci ustanowieniach uczynione przedstawienie przez Tadeusza Czackiego, tej i innych gubernii wizytatora, roku 1803 w grudniu* (M. Cieśla, op. cit., s. 337).

⁸⁴ R. Wroczyński (1996), *Dzieje oświaty polskiej*, tom II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 34-37.

i VI uczniowie mieli dodatkowo po dwie godziny korespondencji kupieckiej. Język obcy miał stać się narzędziem w kontaktach handlowych.

W Królestwie Polskim, na Litwie, Wołyniu i Podolu po powstaniu stycznym język rosyjski stał się językiem wykładowym w szkołach wszystkich rodzajów. Na tych terenach, oprócz łaciny, greki, niemieckiego, francuskiego, włoskiego i fakultatywnie polskiego, nauczano również języka cerkiewno-słowiańskiego, nazywanego w programach szkolnych „sławiańskim”⁸⁶⁾.

Na lekcjach przerabiano dużo gramatyki i ćwiczeń tłumaczeniowych z języka obcego na język rosyjski. Reguły gramatyczne i składniowe były poparte licznymi przykładami. Nie stanowiły one jakiejś całości, były to oderwane zdania bez związku treściowego czy logicznego. O kolejności wprowadzanych przykładów decydowały zasady językowe.

Ze wspomnień pisarza Jerzego Zawieyskiego⁸⁷⁾ dowiadujemy się, że jeszcze w roku 1914, kiedy był on uczniem trzeciej klasy gimnazjalnej, metody takie były powszechnie stosowane: „Nudziły mnie lekcje w szkole, bo przerabialiśmy ciągle gramatykę i składnię”. Przyszły pisarz lubił zabawy, które nazywał „smakowaniem słów” – starał się zestawiać wyrazy tak, „aby one dziwiły się, że znalazły się obok siebie”⁸⁸⁾. Zawieyski wspomina: „Zdumienie słowem prowadziło mnie poprzez słowniki do języków obcych, zwłaszcza do łaciny. Nie miałem w klasie żadnego sprzymierzeńca w swoich upodobaniach lingwistycznych, bo profesor łaciny ani profesorowie języków nowożytnych nie potrafili wzbudzić zainteresowania do swych przedmiotów. Kazali kuć formy gramatyczne, no i najczęściej stawiali dwóje, z wyjątkiem starego Niemca, prof. Schmidta, który miał tak dobre serce, że najgorszy uczeń z łatwością zdobywał stopień dostateczny”⁸⁹⁾.

Na dodatek w szkołach uczniowie byli karani chłostą za różne przewinienia. Jerzy Zawieyski opisuje, jak mąż kierowniczkę szkoły ściągał z nich ubranie i wymierzał rzemieniem na gołe

ciało odpowiednią ilość razy. Kar nie uniknął również autor wspomnień, choć był najmłodszy w klasie, źle rozwinięty fizycznie, często bity, poniewierany i wyśmiewany przez innych chłopców. Te przykre doświadczenia na zawsze utkwily mu w pamięci. W przejmujący sposób opowiada o tym po latach: „Udawałem, że niczego się nie boję i nawet nie pisałem z bólu, gdy pan Fiszer spełniał swoją szczytną powinność szkolnego kata. (...) Z tamtej epoki, z pierwszych trzech lat mojej szkoły wyniosłem wspomnienia lęków, paniczny strach przed słodkim obliczem pana Fiszera i rzewny, wzruszający obraz mojego kolegi Leszka, który ciągle się bał, ciągle płakał, płakał cichutko, zakrywając twarz rękami, a gdy wreszcie pokonał lęk i zatryumfował ślicznymi kreskami w swoim różowym zeszytce, już go wśród nas nie było. Odczuwałem po raz pierwszy swoją samotność na skutek straty przyjaciela, chociaż nigdy nie powiedział mi nic takiego, co bym zapamiętał, nic, co by świadczyło, że mnie lubił lub że w ogóle mnie zauważył wśród trzydziestu dwu chłopców. Cały lęk świata przeżywałem teraz sam w tej strasznej szkole. Cóż jednak miałem począć z moim dziecinny smutnym losem, z moim lękiem przed światem?”⁹⁰⁾.

Swoje niedobre wspomnienia ze szkoły z tego okresu przedstawia też Julian Tuwim, niezbyt pilny uczeń łódzkiego gimnazjum. Opowiada o tym w słowach na długo zapadających w pamięć czytelnika: „W lutym roku 1911 miałem lat 16 i pół, byłem uczniem klasy szóstej (zostałem w niej potem na drugi rok) i uczyłem się straszliwie źle. Dochodziło do wypadków niewiarygodnych: z piątej klasy do szóstej miałem np. tzw. ‘dryndę’ (poprawkę)... z geografii. Fakt nienotowany w dziejach żadnego gimnazjum. Tępota moja matematyczna była niemal upiorna. Rozwiązywanie klasówek algebraicznych dyktowano mi z tyłu metodą graficzną: ‘Napisz a..., postaw nad nim, trochę z prawej strony, dwójkę ... teraz napisz plus... (Ja: ‘Wyżej czy niżej?’) Pośrodku!... koło plusa postaw duże N (Ja: ‘N czy M?’)... En! En!... podkreśl to, a pod kreską napisz x’ ... itd.

⁸⁵⁾ Dane dotyczą roku 1857/58 (za: M. Cieśla, op. cit., s. 193).

⁸⁶⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 196. Zob. też przypis 55.

⁸⁷⁾ Zob. przypis 5.

⁸⁸⁾ Porównanie Horacego.

⁸⁹⁾ J. Zawieyski (1958), *Iskry młodości*, w: „Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych”, Warszawa: „Czytelnik”, s. 475-477.

⁹⁰⁾ J. Zawieyski, op. cit., s. 471-472.

Monsieur Brocqué („Francuz ubogij”)... nie, dajmy pokój! ta postać – to temat do tragikomicznej noweli Gogoła. O lekcjach francuskiego tyle tylko powiem, że przez cały rok szkolny, ilekroć biedny monsieur wchodził do klasy, wstawałem ze swej ostatniej ławki i z całym talentem recytatorskim, na jaki mnie stać było, wygłaszałem od początku do końca bajkę Kryłowa „Kot i powar”⁹¹). Nikt się temu nie dziwił, gdyż w klasie panował dziki wrzask, harmider i tumult, jakby się jarmark upił... Należy się też słówko pedagogowi nazwiskiem Ostroumow, który mawiał: *‘Tobie-by na fabrykie szpuli motat’, a nie w gimnazju chodit*⁹²). Jedyнным przedmiotem, który mnie interesował, była łacina, choć i ona przychodziła mi w klasach poprzednich z wielkim trudem. Będąc w klasie szóstej, rozkoszowałem się już świetnością mów Cycerona i czarem Owidiuszowych Przemian. W klasie siódmej i ósmej – Liwiusz i Horacy umocnili we mnie miłość dla języka Rzymian. Pozostała mi ona do dzisiaj – ale czy zdałbym dziś egzamin z łaciny do klasy szóstej? Wątpię⁹³).

Julian Tuwim, później znany głównie jako autor licznych utworów dla dorosłych i dla dzieci, był także tłumaczem literatury rosyjskiej (Puszkińska, Lermontowa, Gogoła, Niekrasowa, Tiutczewa, Balmonta, Briusowa, Pasternaka, Majakowskiego, Gribojedowa), amerykańskiej (Whitmana, Longfellowa) i francuskiej (Rimbauda). Przekładał również z języka łacińskiego utwory liryczne Horacego i polską poezję (Słowackiego i Staffa) na esperanto, którego nauczył się samodzielnie.

Niezwykle i wszechstronnie uzdolniona Maria Skłodowska przedstawia w swoich wspomnieniach, jak silny ucisk wywierany był na warszawskie szkoły, w których się uczyła: „*Szkoły prywatne, prowadzone przez Polaków, były pilnie śledzone przez policję i przeciążone narzucaną nauką języka rosyjskiego, nawet dla dzieci, które zaledwie potrafiły mówić po polsku. Ponieważ jednak cały personel był polski, starał się on*

we wszelki możliwy sposób łagodzić panujące tam stosunki, spowodowane prześladowaniem narodowym. Szkoły prywatne nie mogły jednak wydawać prawomocnych świadectw – był to przywilej szkół rządowych – te zaś, całkowicie zrusyfikowane, były prowadzone niezgodnie z polskim duchem narodowym. Wszystkie przedmioty wykładane były po rosyjsku, przeważnie przez Rosjan nastrojonych wrogo do Polaków i w ten sposób odnoszących się do swoich uczniów. Nauczyciele Rosjanie o wyższym poziomie intelektualnym i moralnym z konieczności tylko godzili się przyjmować posady w szkołach, w których wymuszano na nich postępowanie przeciwnie ich zasadom. Stąd wartość nauki była wątpliwa, a atmosfera w szkole nie do wytrzymania”⁹⁴). Sześciolatnia Maria, najmłodsza i najmniejsza w klasie, była często wywoływana do odpowiedzi na lekcji podczas różnych wizytacji. Wspomina o tym w swoim pamiętniku: „*Pragnęłam zawsze uciec i schować się*”⁹⁵). Zamiłowanie do nauki zawdzięcza swoim rodzicom; wcześniej zaczęła uczyć się francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego, później opanowała również angielski i poznała literaturę piękną w tych językach. W szkołach żeńskich nie wykładano łaciny i greki, co utrudniało dziewczętom dostanie się na wydziały humanistyczne. Skłodowska ukończyła gimnazjum w wieku 15 lat jako najlepsza uczennica. Był wtedy rok 1882.

Reforma szkolna z roku 1890 ukierunkowała lekcje na kulturoznawstwo, na których głównie czytano autorów; znacznie mniej zajmowano się gramatyką i tłumaczeniem.

Pod koniec XIX wieku na metody nauczania języków obcych zaczęła wywierać duży wpływ komparatystyka⁹⁶). Rozwój tej dyscypliny zapoczątkował niemiecki językoznawca Franz Bopp. Badał on strukturę gramatyczną języków indoeuropejskich.

Nauczycieli zaczęto kształcić na poziomie uniwersyteckim. Ranga neofilologa początkowo

⁹¹) Z ros.: *Kot i kucharz*.

⁹²) Z ros.: *Powinieneś w fabryce szpule związać, a nie chodzić do gimnazjum*.

⁹³) Julian Tuwim (1958), *Szkoło, szkoło, gdy cię wspomynam... W gimnazjum*, w: „Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych”, Warszawa: „Czytelnik”, s. 424-431.

⁹⁴) *Maria Curie-Skłodowska* (1983), w: D. Stępniewska i B. Walczyna (oprac.), *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych. Wybór pamiętników XVIII-XIX w.*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 545-546.

⁹⁵) Tamże, s. 545.

⁹⁶) Komparatystyka zajmuje się badaniami porównawczymi, ustalaniem zależności, pokrewieństw, analogii w językoznawstwie i literaturze.

nie była jednak zbyt wysoka – studia podejmowały często osoby, którym nie powiodło się gdzie indziej⁹⁷⁾.

Znaczny wkład w dziedzinie unowocześnienia metodyki miał niemiecki anglista prof. Wilhelm Viëtor. W 1882 roku w swojej pracy *Dydaktyka języków obcych musi zawrócić z drogi!* zaproponował, zamiast powszechnie stosowanej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, koncepcję opartą na mówieniu, która kładła nacisk na czynne opanowanie języka. Uważał też, że naukę słówek należy zastąpić opanowaniem całych zdań, a struktury gramatyczne powinno się wprowadzać drogą indukcji (od wypowiedzi językowej do reguły). Założenia koncepcji metodycznej Wilhelma Viëtora stały się impulsem do wprowadzenia w nauczaniu pozaszkolnym metody pogładowej, a w szkołach – metody bezpośredniej (bez pośrednictwa języka ojczystego). Obie koncepcje dążyły do całkowitej rezygnacji z wszelkiego rodzaju tłumaczeń.

Metodę bezpośrednią zaczęto stosować w latach 80. w Galicji, a później również w Królestwie. W warunkach szkolnych metoda ta jednak nie sprawdziła się, głównie ze względu na ograniczone możliwości powtórzeń przez poszczególnych uczniów wprowadzanych struktur językowych. Było to przyczyną niezadowolających wyników i od pierwszej dekady XX wieku metodę bezpośrednią zaczęto łączyć z gramatyczno-tłumaczeniową⁹⁸⁾.

Metoda pogładowa została spopularyzowana przez Amerykanina polskiego pochodzenia Maksymiliana D. Berlitzta. W „Szkołach Berlitzta” nauczali języków wyłącznie ich rodowici użytkownicy⁹⁹⁾, gdyż wielką wagę przywiązywano do strony fonicznej. Najważniejszą sprawnością, którą uczniowie mieli opanować, było mówienie. Metoda ta trafiła również do polskich szkół, a urzędowe programy nauczania zwracały uwagę na konieczność prowadzenia konwersacji w języku obcym między nauczycielem a uczniami. Jednak w licznych klasach i przy niewielkiej

liczbie godzin przypadających na naukę języka obcego metoda ta nie dała dobrych rezultatów i nadal trwały poszukiwania bardziej skutecznych koncepcji¹⁰⁰⁾.

Okres międzywojenny

W okresie międzywojennym podkreślano dużą rolę języków obcych i zaczęto uwzględniać w nauczaniu osiągnięcia psychologii rozwojowej. Rozważano obowiązkowe wprowadzenie języków na wszystkich szczeblach edukacji, jednak z uwagi na brak wykwalifikowanych nauczycieli zrezygnowano z nauki języków w szkole powszechnej – obowiązkowej, bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich dzieci od 7 do 14 roku życia. Liczba szkół powszechnych w latach dwudziestych sięgała 52% wszystkich szkół¹⁰¹⁾. Na jednego nauczyciela w roku 1930 przypadało aż 50 uczniów; w kolejnych latach ta niekorzystna sytuacja uległa jeszcze dalszemu pogorszeniu¹⁰²⁾.

W gimnazjach przeznaczono 4-6 godzin tygodniowo na naukę języka obcego. W klasach humanistycznych oprócz języków nowożytnych nauczano łaciny, a w klasycznych – łaciny i greki¹⁰³⁾. Program liceum przewidywał obowiązkowe nauczanie dwóch języków w wymiarze trzech godzin tygodniowo na pierwszy język, który był kontynuacją nauki rozpoczętej w gimnazjum (w klasach humanistycznych – czterech godzin) i dwóch godzin na drugi. Nowością była konieczność przestrzegania zasady korelowania nauki języków obcych z innymi przedmiotami. Najbardziej rozpowszechniona była – podobnie jak poprzednio – nauka języka niemieckiego, którą objęto ponad 100 tysięcy uczniów, w dalszej kolejności – francuskiego, którego uczyło się ponad 50 tysięcy młodzieży. Niecałe 3 tysiące uczyło się języka angielskiego. Języka rosyjskiego nauczano jedynie w 8 średnich szkołach

⁹⁷⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 201-202.

⁹⁸⁾ A. Szulc (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 133-135.

⁹⁹⁾ Tamże, s. 133-134.

¹⁰⁰⁾ W. Figarski (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 65-66.

¹⁰¹⁾ Odsetek ten zmniejszył się do 35% w roku 1937/38 (Leonard Grochowski (1996), *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 161.

¹⁰²⁾ Tamże, s. 162.

prywatnych¹⁰⁴) i fakultatywnie zaledwie w kilku handlowych szkołach zawodowych¹⁰⁵). Nie znalazł on miejsca w programach nauczania obowiązujących w oświacie publicznej.

Na wyższych uczelniach zapewniono studentom lektoraty języków obcych. Były one jednak nieobowiązkowe.

W roku szkolnym 1922/23 na terenie Rzeczypospolitej działało również 114 szkół prywatnych z niepolskim językiem wykładowym. Najbardziej aktywny był Niemiecki Związek Szkolny, który na potrzeby mniejszości narodowej utrzymywał 26 szkół. Działały także stowarzyszenia mniejszości rosyjskiej, białoruskiej, ukraińskiej i in¹⁰⁶).



II wojna światowa

Okres II wojny światowej doprowadził do upadku polskiej oświaty. Część terytorium naszego kraju została włączona w obszar Rzeszy Niemieckiej, a z pozostałej części stworzono Generalne Gubernatorstwo. Na mocy *Rozporządzenia o szkolnictwie w Generalnym Gubernatorstwie z 31 X 1939 r.* wprowadzono segregację narodo-

wościową: „dzieci narodowości niemieckiej uczęszczać mogą tylko do szkół niemieckich, dzieci polskie tylko do szkół polskich”¹⁰⁷). Na terenach włączonych do Rzeszy prowadzono bezwzględną germanizację. Zamknięto uczelnie, szkoły średnie i zawodowe, zezwalając jedynie na działalność szkół powszechnych, w których nauczano tylko czytania, pisania i rachunków. Aresztowano wielu nauczycieli i naukowców, osadzając ich w więzieniach i obozach zagłady. Wielu zostało wywiezionych do Niemiec. W latach 1940-41 na terenach włączonych do republik radzieckich uczniowie musieli uczęszczać do szkół stalinowskich¹⁰⁸).

(listopad 2006)

¹⁰³) R. Wroczyński (1996), *Dzieje oświaty polskiej*, tom II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 254.

¹⁰⁴) Dane z roku 1929 (za: M. Cieśla, op. cit., s. 253).

¹⁰⁵) L. Grochowski (1978), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PWN, s. 31.

¹⁰⁶) S. Walasek (1993), *Stan szkolnictwa średniego oraz kwalifikacje nauczycieli w Polsce w roku szkolnym 1922/23*, w: M. Chamcówna (red.), „Studia z dziejów oświaty XVIII-XX wieku”, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1993, s. 82-83.

¹⁰⁷) M. Pęcherski, M. Świątek, op. cit., s. 57.

¹⁰⁸) Bibliografię podamy w części II artykułu w nr 2/2007.

Krystyna Mihułka¹⁾

Haczów, woj. podkarpackie

Porozmawiajmy otwarcie o tabu! Tematy tabu w komunikacji międzykulturowej

Tematy i zachowania objęte tabu są nieodłączną częścią komunikacji interkulturowej. Ważne jest więc nie tylko to, o czym i w jaki sposób rozmawiać, lecz również, jakie tematy lepiej przemilczeć. Podstawowa trudność polega jednak na tym, że tabu nie są stałymi, skostniałymi strukturami, których można się raz nauczyć i przestrzegać przez całe życie, stale bowiem podlegają zmianom. Oznacza to, że obiekty, wyrazy, tematy, miejsca czy zachowania, które

do niedawna były objęte tabu w danej kulturze, mogą nimi już nie być. Zaczyna się mówić o nich otwarcie, podczas gdy inne tematy czy zachowania są przemilczane. Z jednej strony tabu są postrzegane jako zjawiska uniwersalne, występujące we wszystkich kulturach, z drugiej zaś obszary i tematy tabu są w wysokim stopniu uzależnione od kultury. A. Lubecka (2005:215-216) powołując się na M. Karjalainena podkreśla, że bezpieczniej byłoby uznać, iż każda kul-

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

tura posiada sobie właściwe tabu, ponieważ są one tworzone przez daną kulturę i język i mimo iż wykazują często podobieństwa, nie można ich uznać za zjawisko uniwersalne.

Zagadnieniom objętym tabu w kulturze docelowej poświęca się na lekcjach języka obcego bardzo mało uwagi. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być różne, np. zbyt mało godzin lekcyjnych tygodniowo, co powoduje, że nauczyciele koncentrują się na materiale obligatoryjnym, jak również nieświadomość tego, jak dużo komplikacji czy wręcz złego może przysporzyć nieznamość tematów i zachowań objętych tabu w kulturze docelowej. Nieświadomość ta może wynikać z faktu, że właściwie od dziecka wiemy, jakich rzeczy nie należy robić, jakich tematów lepiej nie poruszać czy jakich zachowań po prostu unikać. Te nawyki stały się tak nieodłączną częścią naszego życia i postępowania, że często nie zastanawiamy się nad nimi, nie poddajemy ich dogłębnej analizie czy nie zadajemy pytań o istotę takiego stanu rzeczy. „Przyzwyczajenie” do tabu w kulturze wyjściowej może przyczynić się do tego, że właściwie nie zastanawiamy się, jakie tematy są objęte tabu w kulturze docelowej albo czy w tej obcej dla nas kulturze w ogóle istnieją jakieś tematy tabu.

Nieznamość tabu w kulturze docelowej powoduje, że zachowujemy się/reagujemy nie tak, jakby chciał/oczekiwał nasz rozmówca, który nie widząc w naszym zachowaniu wstydu, skruchy czy nie słysząc przeprosin po tym, jak poruszyliśmy przemilczany w jego kulturze temat, może uznać nas za aroganckich i niewychowanych. A wiadomo przecież, że z osobami, które nie potrafią się zachować, mało kto chce utrzymywać jakiegokolwiek kontakty. I między innymi z tego powodu tematy tabu nie powinny być bagatelizowane na lekcjach języka obcego.

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej podjęłam próbę przybliżenia zagadnienia tabu oraz strategii, którymi należy się posłużyć, gdy mimo wszystko musimy poruszyć objęty tabu temat. W drugiej przedstawiam wyniki badania, które zostało przeprowadzone wśród studentów filologii germańskiej jednej ze szkół wyższych w Polsce i którego celem było ukazanie stanu wiedzy studentów na temat

obszarów postrzeganych jako tabu, zarówno w Polsce, jak i w Niemczech.



Tematy tabu w komunikacji



Znaczenie słowa tabu

Mimo iż tabu spełniają w komunikacji międzykulturowej niezwykle ważną funkcję społeczną (przyczyniają się do stabilizacji w obrębie danych grup i społeczeństw) i mimo, iż pojęcie to tak mocno zakorzeniło się w języku (obecnie trudno sobie wyobrazić, że tego słowa miałyby nie być), to i tak trudno zdefiniować ów termin w jednoznaczny sposób.

W pierwszej kolejności zwróćmy uwagę na fakt, że tabu i zakaz nie oznaczają tego samego i że nie można tych pojęć stosować zamiennie. Różnica między działaniami bezpośrednio zabronionymi a tymi objętymi tabu polega zdaniem H. Schrödera (1996-2002) na tym, że o zakazach można rozmawiać, podczas gdy tabu stoją poza wszelką dyskusją, o nich nie mówi się samo przez się. Tabu nie wymagają specjalnego, prawnego sformułowania, gdyż leżą między prawem naturalnym z jednej a etykietą i moralnością z drugiej strony, tabu trzeba więc po prostu znać!

Termin tabu, pierwotnie *ta-pu*, pochodzi z języków używanych w Polinezji i na innych wyspach na Południowym Pacyfiku, a dzięki Jamesowi Cookowi, który ów termin „przywiozł” z jednej ze swoich wypraw, pojawił się on w języku angielskim, skąd, między innymi dzięki swemu egzotycznemu brzmieniu, rozprzestrzenił się na inne języki europejskie. Publikacja S. Freuda *Totem und Tabu* zagwarantowała temu słowu pewne miejsce w dyskursie kulturowym. Zdaniem S. Freuda tabu odnosi się do tego, co „święte”, jak również „niezwykłe”, ale także do tego, co „niebezpieczne”, „nieczyste” i „tajemnicze”²⁾. H. Wagner (1991)³⁾ definiując termin tabu starał się przybliżyć znaczenie jego poszczególnych komponentów, a więc „ta” i „pu”. „Ta” oznacza jego zdaniem tyle co „znaczyć”, „cechować”, natomiast „pu” – „silny” lub „intensywny”.

²⁾ por. A. Lubecka (2005), *Tożsamość kulturowa. Bergitka Roma*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 215.

³⁾ H. Schröder (1995), *Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik*, w: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 21, s. 18.

Tabu zgodnie z powyższą definicją oznacza „coś intensywnie nacechowanego”.

▼ Typy tabu

W literaturze fachowej rozróżnia się werbalne i nonwerbalne tabu. To ostatnie – określane również jako czyny objęte tabu – są definiowane przez N. Zöllnera (1997)⁴⁾ jako część kodeksu społecznego danej wspólnoty, który jasno i jednoznacznie określa, jakich działań i zachowań należy unikać. Tabu werbalne dotyczą zarówno tematów, o których nie wolno rozmawiać wcale lub, jeśli już, to tylko przy użyciu odpowiedniej etykiety, ale także wyrażen, których albo należy unikać, albo zastąpić je innymi wyrażeniami, np. eufemizmami.

W obrębie badań poświęconych tabu H. Schröder (2000:4) wyróżnia następujące obszary:

- ▶ działania objęte tabu – „*Tego się nie robi*”,
- ▶ tabu komunikacyjne – „*O tym się nie mówi*”,
- ▶ dyskursy objęte tabu – „*O tym mówi się tylko w ściśle określony sposób*”,
- ▶ tabu językowe – „*Tego się nie mówi*”,
- ▶ możliwe związki między werbalnymi i niewerbalnymi tabu, wynikające z różnych funkcji tabu,
- ▶ obrazy, ilustracje objęte tabu – dotyczą symbolicznego zetknięcia z tematami czy obiektami.

Zaznaczmy jeszcze, iż między wyżej wyszczególnionymi obszarami objętymi tabu panuje ścisły związek, a zrozumienie poszczególnych rodzajów tabu nie jest takie proste, gdyż ich znaczenie wynika z kontekstu. I tak np. o takich tematach jak przemoc czy wykorzystywanie seksualne rozmawia się, jednak ilustracje ukazujące wyżej wspomniane zjawiska są już objęte tabu.

W innej, bardzo szczegółowej systematyce typów tabu, pochodzącej również od H. Schrödera (1997:97, 1998:196), zostały wyszczególnione następujące typy tabu:

- ▶ obiekty (tj. określone przedmioty, instytucje, osoby) objęte tabu,
- ▶ czyny (działania) objęte tabu.

Tym wspomnianym typom tabu towarzyszą i „zabezpieczają” je

- ▶ tabu komunikacyjne, a więc pewne tematy, o których rozmawiać nie należy,

- ▶ słowa,
- ▶ obrazy, jak również
- ▶ myśli, wyobrażenia
- ▶ i emocje objęte tabu.

Tabu spełniają w życiu każdej wspólnoty niezwykle ważną rolę, przy czym funkcją najczęściej im przypisywaną jest funkcja ochronna. H. Schröder (2000:4) podkreśla jednak, że w nowoczesnych społeczeństwach funkcje, które spełniają tabu, są niezwykle kompleksowe i wynikają ze związku, jaki panuje między werbalnymi i niewerbalnymi tabu. Zwrócono uwagę na następujące funkcje:

- ▶ zapewnienie uznania za nietykalne takich działań, które uchodzą za tabu absolutne – „*O tym się nie mówi i tego się nie robi (nie należy tego robić)*”, np. kazirodztwo,
- ▶ umożliwienie pewnych działań objętych tabu dzięki określonej etykietce, tzn. wszyscy członkowie danej grupy są zgodni co do tego, że dane działania należy ukrywać lub łagodzić ich wydźwięk, tuszować je – „*O tym nie mówimy otwarcie, możemy o tym mówić, gdy przeszedzemy ściśle określonej, wcześniej ustanowionej etykiety*”, np. seksualność,
- ▶ ukrywanie pewnych działań objętych tabu. Bez zgody członków grupy dochodzi do wprowadzania w błąd, do oszustwa – „*Tego się właściwie nie robi, ale jeśli już się to robi, to mówi się o tym tylko po kryjomu/ w ukryty sposób albo przedstawia się to jako coś zupełnie innego*”, np. tabu z dziedziny polityki i gospodarki, „*datek*” zamiast „*łapówka*”, „*operacja*” zamiast „*wojna*”. Tabu występujące w polityce są czymś w rodzaju „politycznego uproszczenia”. Jeśli coś jest określane jako tabu, nie ma konieczności zagłębiania się w to ani analizowania tego. Używanie tabu jest dla polityków bardzo wygodne, ponieważ nie muszą wyjaśniać nie zawsze prawdziwych i uczciwych zamiarów.

▼ Tabu, symbolika a komunikacja interkulturowa

Typy tabu i obszary objęte tabu są różne w różnych kulturach, na co mają wpływ między innymi czynniki polityczne, społeczne i kulturo-

⁴⁾ H. Schröder (2000), *Tabu*, online: http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/Tabu_pdf/tabu.pdf, s. 4.

we. Nakłada to na nauczycieli języków obcych obowiązek ostrożnego i rozsądnego doboru tematów, które będą poruszane na lekcji języka obcego. H. Kniffka (1995)⁵⁾ podkreśla, że takie tematy, jak moda plażowa czy rozmowy w knajpie, które we wszystkich krajach europejskich uchodzą za „normalne” i pojawiają się dość często na lekcjach języka obcego, nie nadają się na lekcję języka obcego w Arabii Saudyjskiej, gdyż są postrzegane jako tematy tabu. Sporo zamieszania mogą wprowadzić również wyrazy brzmiące podobnie w języku ojczystym i obcym, których znaczenie jednak jest zupełnie inne. H. Kniffka obrazuje ową sytuację powołując się na pewne autentyczne zdarzenie. Studenci arabscy uczący się z podręcznika, w którym w większości dialogów występowali Peter i Monika, zachowywali się dość dziwnie podczas pracy z owymi dialogami. Otóż okazało się, że imię „Monika” brzmi podobnie jak arabskie słowo „maniōka”, czyli kobieta lekkich obyczajów, a właśnie to słowo uchodzi za tabu w kulturze arabskiej.

Oprócz słów objętych tabu, które, co ilustruje powyższy przykład, mogą stać się przeszkodą w komunikacji międzykulturowej, należałoby zwrócić uwagę również na symbolikę, gdyż i ta jest specyficzna pod względem kulturowym. Mimo iż śmierć, nieszczęście, żałoba są uznawane w większości krajów za tabu, to i tak ich symboliczny wydźwięk jest różny w różnych kulturach. W Polsce postrzega się liczbę „13” jako tę, która przynosi nieszczęście. Do niedawna w hotelach i schroniskach młodzieżowych nie było pokoju opatrzonego tym numerem. Obecnie wprawdzie mówi się, że „13” przynosi pecha, lecz chyba już mało kto w to wierzy. W Japonii i Chinach nie „13” przynosi nieszczęście i między innymi dlatego jest objęta tabu, lecz „4”, która jest kojarzona ze śmiercią. Istotne jest więc, by mieszkańcom Japonii i Chin nie dawać niczego, co składa się z czterech części.

W przypadku symboliki zwierzęcej można zaobserwować, że zwierzęta będące symbolem czegoś pozytywnego w jednej kulturze, mogą w innej kulturze symbolizować nieszczęście czy

powodować lęk. I tak np. sowa, która w Polsce i Niemczech jest symbolem mądrości, jest postrzegana w Indiach jako symbol nieszczęścia. Podobnie jest z bocianem, który w większości kultur europejskich symbolizuje narodziny dziecka i radość z tym związaną. W Singapurze wręcz przeciwnie, bocian symbolizuje śmierć podczas połogu⁶⁾.

Podczas komunikacji z przedstawicielami innych kultur musimy uważać nie tylko na to, co mówimy, ale również i na gesty, których używamy, gdyż pewnych gestów, z racji tego, że są obraźliwe, unika się w niektórych kulturach. Ten sam gest, który w obrębie jednej kultury jest postrzegany jako pozytywny lub neutralny, może być w innej kulturze objęty tabu, np. palce ułożone w kółko. Gest ten jest szeroko akceptowany jako amerykański znak „O.K.”, jednak są kraje, w których ten sam gest jest interpretowany inaczej – w Brazylii uważany jest on za wulgarny i obsceniczny, podobnie w Grecji, Turcji i we Włoszech. Zaś w południowej Francji gest ten symbolizuje „zero”, a pokazany komuś oznacza „Jesteś zerem”⁷⁾.

► Strategie „obchodzenia” dyskursów objętych tabu

Werbalnym tabu, pojawiającym się w rozmowach, towarzyszy niepewność, lęk, obawy, jak i agresja. Aby nie urazić rozmówcy, powinno się przemilczać to, co objęte tabu, zupełnie zrezygnować z danej tematyki lub używać zastępczych środków językowych. W komunikacji interkulturowej zastępcze środki językowe odgrywają niezwykle ważną rolę, ponieważ często spotykamy się z sytuacjami, w których musimy poruszyć temat objęty tabu. Owe środki umożliwiają zdaniem H. Schrödera (2000:7) „obejście” tabu, by o objętych tabu obiektach, działaniach czy zachowaniach można było mówić bez naruszenia obowiązujących konwencji.

Listę zastępczych środków językowych otwierają eufemizmy, które Ch. Balle (1990)⁸⁾ postrzega jako drugą stronę medalu, tzn. jedna strona

⁵⁾ u H. Schrödera (2000:8).

⁶⁾ Przykłady dotyczące symboliki liczb i zwierząt w kulturach europejskich i azjatyckich zostały zaczerpnięte od H. Schrödera (2000).

⁷⁾ por. J. Stewart (2005), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: PWN, s. 138.

⁸⁾ u H. Schrödera (1995:21).

medalu to tabu, druga to właśnie eufemizmy, gdyż wyrazy objęte tabu i eufemizmy są ściśle ze sobą powiązane. Słowo eufemizm pochodzi z języka greckiego (*euphēmismós*) i oznacza tyle, co łagodzący, upiększający czy stawiający w lepszym świetle (dany wyraz, daną rzecz czy zachowanie) opis, zastępujący nieprzyjemne, nieprzyzwoite czy wręcz gorszące słowo lub zachowanie. Eufemizmy znajdujemy nie tylko w języku potocznym (np. „zaćmienie, zamroczenie umysłu czy choroba umysłowa” zamiast określenia „obłąd, szal, wariactwo”), ale również w utworach literackich wszystkich epok (np. w *Trenach* Jana Kochanowskiego). S. Luchtenberg (1985)⁹⁾ podkreśla, że obok eufemizmów występują również tzw. eufemizmy zerowe, których używa się wówczas, gdy zupełnie chcemy zrezygnować z pewnych słów czy zwrotów a w miejscu, gdzie owe słowa czy zwroty występowały, pojawiają się po prostu kropki. Eufemizmy są postrzegane jako symbole identyfikacyjne, występujące w obrębie danej grupy lub warstwy społecznej, a analizując użycie eufemizmów przez daną osobę, można stwierdzić, czy należy ona do danej grupy, czy też nie.

Poruszanie tematów objętych tabu zapewniają nie tylko eufemizmy, ale również inne zastępcze środki językowe, takie jak: zapożyczenia, antyfrazy, eufemistyczne krzyżowanie wyrazów itp. (por. H. Schröder 1997:99, 1998:97, 2000:7).

Obok zastępczych środków językowych U. Günther (1992)¹⁰⁾ wskazuje na tzw. „odpowiednie strategie komunikacyjne” (a więc pewne systemy językowe, które umożliwiają niebezpośrednie mówienie o czymś, innymi słowy „ukrywanie” pewnych wypowiedzi), które ułatwiają czy w ogóle czynią możliwym rozmawianie o czymś, co uchodzi w danej kulturze za tabu. Wymienia on między innymi:

- ▶ używanie metafor (strategia najbardziej znana i najczęściej stosowana),
- ▶ używanie eufemizmów,
- ▶ używanie słownictwa fachowego,
- ▶ specyfikację ról,
- ▶ unikanie danego słowa,

- ▶ używanie proform.

Mimo iż w badaniach nad tabu tak wiele uwagi poświęca się strategiom i zastępczym środkom językowym, to niestety na lekcji języka obcego ta kwestia jest poruszana zbyt rzadko, a może wcale, gdyż uczniowie często nie są świadomi tego, jakimi środkami pomocniczymi można się posłużyć, by w danych sytuacjach komunikacyjnych poruszyć temat objęty tabu.

Zagadnienia tabu w Polsce i w Niemczech

– analiza badania przeprowadzonego wśród studentów filologii germańskiej

W badaniu przeprowadzonym w czerwcu 2006 r. w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie wzięło udział 64 studentów filologii germańskiej (34 osoby z I i 34 osoby z II roku, które zostały przyporządkowane kolejno do grupy A i B). Celem badania było ukazanie stanu wiedzy studentów germanistyki (po dwóch i czterech semestrach studiowania) na temat zagadnień i zachowań objętych tabu w Polsce i w Niemczech. Zadanie badawcze polegało na wypisaniu maksymalnie trzech tematów, które zdaniem ankietowanych są postrzegane jako tabu w wyżej wymienionych krajach. Badanie było anonimowe i dobrowolne, co zapewniło studentom większą otwartość i szczerość.

Na podstawie analizy pisemnych wypowiedzi studentów stworzono tabelaryczny obraz pojęć uznawanych w Polsce roku 2006 za tematy tabu.

Tabela 1: Tematy tabu w Polsce roku 2006 na podstawie pisemnych wypowiedzi ankietowanych studentów.

	Ogółem	Grupa A	Grupa B
Homoseksualizm	50%	29,4%	70,5%
Seksualność/seks	48,5%	35,2%	61,7%
Aborcja	32,3%	35,2%	29,4%
Eutanazja	16,1%	23,5%	8,8%
Nałogi (alkohol, narkotyki)	16,1%	20,5%	11,7%
Korupcja	11,7%	17,6%	5,8%

⁹⁾ H. Schröder (1998), *Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache*, w: „Deutsch als Fremdsprache” 35, 4/1998, s. 196.

¹⁰⁾ H. Schröder (1997), *Tabus, Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik*, w: A. Knapp- Potthoff, M. Liedke (1997), „Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit”, s. 99.

Polityka (polska)	10,2%	17,6%	2,9%
Kościół, wiara, religia	10,2%	8,8%	11,7%
Zarobki	10,2%	2,9%	17,6%
Przemoc w rodzinie	10,2%	5,8%	14,7%
Antykoncepcja	7,3%	----	14,7%
„Przekręty” polityków	7,3%	8,8%	5,8%
Radio Maryja, TV Trwam, ojciec Rydzyk	5,8%	----	11,7%
Wykorzystywanie dzieci	4,4%	8,8%	----

Zdaniem połowy ankietowanych tematem tabu numer 1 w Polsce jest homoseksualizm, przy czym można zauważyć spore dysproporcje między grupą A i B. Na drugim miejscu znalazły się tematy związane z seksem i seksualnością (właściwie dla studentów I roku seks i aborcja są w Polsce tabu numer 1), a na kolejnym aborcja. Pozostałe tematy dadzą się przyporządkować następującym grupom:

- ▶ polska polityka, a więc korupcja i „przekręty” polityków,
- ▶ kościół, wiara, religia, ze zwróceniem uwagi na niektóre media katolickie, przede wszystkim Radio Maryja i TV Trwam,
- ▶ nałogi – alkoholizm, narkomania,
- ▶ przemoc w rodzinie – szczególnie wykorzystywanie dzieci,
- ▶ antykoncepcja,
- ▶ eutanazja,
- ▶ zarobki.

Porównując wyniki powyższego badania z badaniami przeprowadzonymi przez H. Schrödera (1995:28-29) sprzed 10 laty wśród polskich i niemieckich studentów, łatwo zauważyć, że zmienił się temat uznawany za tabu numer 1 w Polsce. A mianowicie przed 10 laty była to seksualność, obecnie zdaniem ankietowanych studentów jest to homoseksualizm, a seks czy seksualność plasują się na drugim miejscu, z niewielką bo 1,5 procentową stratą do miejsca pierwszego. Drugim najczęściej wymienianym w połowie lat 90. ubiegłego wieku w Polsce tematem tabu był kościół jako instytucja, jego zadania i wydatki, księża na wsiach, jak również niektóre tradycje kościelne. Tabela 1 ukazuje, że i dzisiaj sprawy związane z kościołem, wiarą i niektórymi mediami katolickimi badani studenci postrzegają jako zagadnienia, o których w naszym kraju nie należy rozmawiać.

Analizując tabelę 1 można zaobserwować, że tematy uchodzące za tabu w Polsce zdaniem

badanych studentów I i II roku prawie się pokrywają. Jak widać członkowie grupy A i B są zgodni co do tego, jakich tematów w Polsce lepiej nie poruszać. Z drugiej zaś strony to czysta hipokryzja, ponieważ w Polsce coraz częściej rozmawia się otwarcie na temat seksualności, antykoncepcji, aborcji czy religii i kościoła. Jeśli zaś chodzi o homoseksualizm, to temat ten jest poruszany w naszym kraju częściej niż dotychczas, tyle że jest on różnie odbierany i komentowany w różnych kręgach.

Podczas gdy wyniki powyższego badania dotyczące tematów objętych tabu w Polsce 2006 r. w dość dużym stopniu pokrywają się z tematami uznawanymi za tabu 10 lat temu, to w przypadku tabu w Niemczech można zauważyć sporą różnicę między opinią ankietowanych studentów w roku 2006 a wynikami badań przeprowadzonymi z początkiem lat 90. XX wieku.

Tabela 2: Tematy tabu w Niemczech roku 2006 na podstawie pisemnych wypowiedzi ankietowanych studentów.

	Ogółem	Grupa A	Grupa B
II wojna światowa	32,8%	26,4%	35,2%
Faszyzm/nazizm	15,6%	17,6%	11,7%
Religia	15,6%	8,8%	20,5%
Hitler	11,4%	8,8%	14,7%
Przeszość historyczna	10,2%	----	20,5%
Holocaust	10,2%	2,9%	17,6%
Nałogi (alkohol, narkotyki)	10,2%	20,5%	----
Zarobki	10,2%	5,8%	14,7%
Obozy koncentracyjne	7,3%	5,8%	8,8%
Rasizm	5,8%	2,9%	8,8%
Dziecięca prostytutka	4,4%	----	8,8%
Eutanazja	4,4%	----	8,8%
Dzisiejsze stosunki polsko-żydowskie	4,4%	----	8,8%
Przestępczość	4,4%	8,8%	----
Niemcy jako naród, który rozpoczął wojnę	4,4%	8,8%	----
Nie mam zdania	7,3%	14,7%	----

Prawie jedna trzecia ankietowanych studentów jest zdania, że tematem tabu numer 1 w Niemczech jest II wojna światowa. Na drugim miejscu plasują się ex aequo terminy również związane z okresem II wojny – nazizm i faszyzm oraz religia, a na kolejnym miejscu Hitler. Można więc zaobserwować, że zdaniem badanych studentów wiele, jak nie większość, tematów

tabu w Niemczech jest związanych z II wojną światową i jej skutkami. Innymi tematami, które zdaniem ankietowanych uchodzą za naszą zachodnią granicą za tabu, są: rasizm, prostytucja dziecięca, przestępczość czy eutanazja.

Analizując pisemne wypowiedzi studentów można odnieść wrażenie, że tak naprawdę to nie wiedzą oni, jakich tematów lepiej nie poruszać podczas spotkania z Niemcami. Niektórzy badani studenci (szczególnie w grupie A) sami przyznali, że nie mają pojęcia, co jest postrzegane w Niemczech jako tabu. Inni byli zdania, że w Niemczech nie ma wcale tematów tabu, a jeszcze inni „zgadywali”, co u naszych zachodnich sąsiadów może być postrzegane jako tabu. Oto jedna z wypowiedzi: „*eutanazja jest w Polsce tematem tabu, w Niemczech chyba też*”. Jak widać, w wypowiedziach studentów więcej jest domniemań niż pewności. Spostrzeżenia ankietowanych faktycznie znacznie odbiegają od tematów tabu, znajdujących się na tzw. gorącej liście, ustanowionej podczas 35. kongresu społeczeństwa niemieckiego, który odbył się w Heidelbergu na początku lat 90. ubiegłego wieku. Za temat tabu numer 1 zostały wówczas uznane i są nadal uznawane tzw. ciche miejsca, czyli toaleta, ponieważ Niemcy niezbyt chętnie opowiadają o swoich nawykach i przyzwyczajeniach związanych z tymi miejscami. Na kolejnych miejscach wyżej wspomnianej listy znalazły się: blamaż, kompromitacja, wstydlive zajścia, przekonania polityczne, fantazje, agresywne myśli, menstruacja, budowa ciała i parapsychologia¹¹⁾.

Porównując przekonania ankietowanych studentów związane z tematami tabu w Niemczech z tą tzw. gorącą listą można zauważyć, że żaden z tematów, postrzegany przez studentów jako temat tabu u naszych zachodnich sąsiadów, tak naprawdę wcale nie jest objęty w tym kraju tabu. Powyższe badanie potwierdziło tylko, że tematy tabu w kulturze docelowej nie są praktycznie wcale omawiane ani na lekcji języka obcego, ani na zajęciach podczas studiów. A przecież w myśl podejścia interkulturowego naczelnym celem lekcji języka obcego ma być rozwój kompetencji interkulturowej, polegającej między innymi

na uwrażliwianiu na kulturowo uwarunkowaną inność.

Jako nauczyciele języka obcego nie możemy zapominać o tym, że z naszymi uczniami i studentami mamy podejmować i analizować nie tylko „pewne tematy”, o których zawsze możemy porozmawiać z przedstawicielami kultury docelowej, ale również musimy uświadomić im, że istnieją także uwarunkowane kulturowo tematy tabu, których lepiej nie poruszać, a jeśli już, to tylko przy użyciu odpowiednich strategii komunikacyjnych. Przedstawione wyniki badania potwierdziły tylko przypuszczenia, że faktycznie zagadnienia tabu w kraju docelowym tak w szkole, jak i na studiach językowych, były i są traktowane po macoszem. Jak widać, jest jeszcze sporo do nadrobienia, a więc bierzmy się do pracy!!

Bibliografia

- Behal-Thomsen, H., Mog, A.-L., Mog, P. (1993), *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Berlin, München: Langenscheidt.
- Lubecka A. (2005), *Tożsamość kulturowa. Bergitka Roma*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Schröder H. (1995), „Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik”, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 15-35.
- Schröder H. (1996-2002), *Tabubegriff*, online: <http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/tabubegriff/index.html>,
- Schröder H. (1997), „Tabus, Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik”, w: Knapp-Potthoff A., Liedke, M. (1997) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, 93-105.
- Schröder H. (1998), „Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache”, w: *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4/1998, 195-198.
- Schröder H. (1999), *Semiotisch – rhetorische Aspekte von Sprachtabus*, online: <http://www.sw2.euv-frankfurt-o.de/Artikel/pdf/semiot.rheto.pdf>, 1-23
- Schröder H. (2000), *Tabu*, online: http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/Tabu_pdf/tabu.pdf, 1-12.
- Schröder H. (2001), *Interkulturelle Kommunikation in den deutsch-polnischen Grenzregionen Frankfurt (Oder)/Slubice*, online: <http://www.sw2.euv-frankfurt-o.de/Projekte/Grenze/grenzregion.pdf>, 1-12.
- Stewart, J. (2005), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: PWN.

(wrzesień 2006)

¹¹⁾ por. H. Behal-Thomsen, A.-L. Mog, P. Mog (1993), *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Berlin, München: Langenscheidt, s. 69-70.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Iwona Szlanszok¹⁾
Edmonton

Teoria przepływu a przyswajanie języka obcego

Studia nad procesami rządzącymi przyswajaniem języków obcych rozpoczęły się pod koniec lat 60. i do dnia dzisiejszego temat ten wzbudza wiele kontrowersji zarówno wśród naukowców, jak i dydaktyków języków obcych. Problem ten jest złożony i obejmuje nie tylko dziedzinę językoznawstwa, ale dotyczy również socjologii, pedagogiki, antropologii, psychologii, a nawet filozofii. Przy tak wielu rozległych dyscyplinach trudno jest osiągnąć consensus omnium co do uniwersalnego opisu procesu przyswajania języka obcego przez dzieci, młodzież i dorosłych.

Umiejętność przyswajania języka obcego łączy się w znacznej mierze z uwarunkowaniami psycholingwistycznymi człowieka. Te z kolei zależą od wieku, zdolności językowych, motywacji, osobowości oraz indywidualnego stylu uczenia się. Szczegółowej i wnikliwej analizie należałoby poddać tutaj tezę, że aby osiągnąć sukces w nauce języków obcych, należy skupić się na czynnikach, które powodują przejście uczącego się ze świadomego procesu uczenia w nieświadomy (lub świadomy) proces naturalnej akwizycji języka (Csikszentmihalyi, Larson, 1984). Droga do poznania takiego stanu (nie)świadomości, w którym następuje proces naturalnego przyswajania języka, jest *teoria przepływu* (Csikszentmihalyi, 1990), która ujawnia sposoby pobudzania naturalnych procesów akwizycji językowej. Jest ona jeszcze stosunkowo mało znana na polskim gruncie badań glottodydaktycznych.

Twórcą teorii przepływu (*Flow Theory*) jest Mihaly Csikszentmihalyi, profesor psychologii z University of Chicago. Csikszentmihalyi jest pionierem w badaniach nad kreatywnością ludzką prowadzącą do stanu świadomości zwanego przepływem. Teoria przepływu jest na agendzie naukowej już od ponad dwudziestu lat, a badania nad przepływem stały się już jednym z najbardziej owocnych obszarów badań psychologicznych. Stany przepływu, zwane inaczej stanami doświadczenia optymalnego (*optimal experience*), to stany, podczas których ludzie doznają głębokiej satysfakcji płynącej z wykonywania danej czynności. Stany te charakteryzuje tak głęboka koncentracja, że człowiek jest całkowicie pogrążony w wykonywanej czynności. Każdy od czasu do czasu doświadcza takiego przepływu i z łatwością rozpozna jego cechy charakterystyczne:

- ▶ maksymalne skupienie,
- ▶ poczucie wewnętrznej siły,
- ▶ pozbycie się wątpliwości i kompleksów,
- ▶ wykorzystanie do maksimum możliwości,
- ▶ kompletny zanik poczucia czasu oraz wszelkich problemów emocjonalnych,
- ▶ doznanie przyjemnego uczucia wszechogarniającej satysfakcji z wykonywanej pracy.

Csikszentmihalyi w swych licznych publikacjach ujawnia, jak można kontrolować stan przepływu, a nie tylko zdawać się na przypadek. Wzbudzenie stanu przepływu jest drogą do zdobycia kontroli nad procesami rządzącymi przy-

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Językoznawstwa przy Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Opolskiego i asystentką na University of Alberta (Kanada).

swajaniem języków obcych w każdej grupie wiekowej. Można tego dokonać na przykład przez wyznaczanie pewnych wyzwań – zadań, które nie są ani zbyt trudne, ani zbyt łatwe w stosunku do umiejętności uczącego. Wydaje się rzeczą jasną, że główne czynniki stojące na przeszkodzie w przyswajaniu wiedzy nie są w swej naturze kognitywne. Zatem klucz do poznania czynników ułatwiających uczenie się leży poza językoznawstwem kognitywnym. Można nawet stwierdzić, że obecny stan glottodydaktyki zdaje się pomijać niezwykle ważny komponent tego, czym jest uczenie się prowadzące do akwizycji wiedzy (Csikszentmihalyi, 1990). W świetle tez wyłożonych w teorii przepływu, w nowoczesnych metodach nauczania języków obcych powinno się skupić przede wszystkim na aspektach prowadzących do osiągnięcia stanu przepływu prowadzącego do akwizycji językowej.

Proces przyswajania języka obcego przez dzieci, jako jeden z nielicznych procesów dydaktyki, prawie zawsze jest uwieńczony sukcesem (Arabski, 1997). Dzieci z łatwością przyswajają język w sposób naturalny używając do tego ciągle jeszcze plastycznych dwóch półkul mózgowych. Jednak badania nad akwizycją języka obcego u młodzieży wykazują, iż ta właśnie grupa wiekowa osiąga najlepsze rezultaty w nauce języka obcego i zaczyna posługiwać się nim w stosunkowo krótkim czasie. Rodzi się zatem pytanie, jak jest to możliwe, skoro według hipotezy wieku krytycznego (*critical period hypothesis*) nastąpiła już tutaj lateralizacja funkcji językowych w lewej półkuli mózgu. Uczenie się języka przez młodzież jest zatem procesem analitycznym i intelektualnym (Ellis, 1985). Plastyczność mózgu u dzieci prowadzi do tego, że tak naprawdę nauka jest postrzegana zarówno jako wysiłek (praca), jak i zabawa, co z kolei prowadzi do naturalnego procesu przyswajania języka (Csikszentmihalyi, 1982). W miarę upływu lat lateralność mózgu nasila się, co prowadzi do ścisłego podziału w postrzeganiu nauki jako albo ciężkiej pracy (lewa półkula), albo zabawy (prawa półkula) (Buzan, Buzan, 1993). Taki podział oczywiście wyklucza wszelkie naturalne procesy akwizycji językowej. Jednak to właśnie jednoczesne połączenie działań dwóch półkul mózgowych sprzyja stanom przepływu prowadzącym do naturalnego przyswajania języka (Asher, 1988).

Metodyka nauczania języków obcych charakteryzuje się wieloma konwencjonalnymi i niekonwencjonalnymi podejściami, metodami oraz technikami dydaktycznymi, mającymi na celu maksymalne ułatwienie uczniom przyswajania języka (Ellis, 1985). Rezultaty stosowanych metod nie zawsze przynoszą pożądane efekty. Najnowsze metody skupiają się głównie na osobie ucznia (*learner-centered approaches*), na jego zdolnościach, potrzebach, motywacjach. To właśnie wewnętrzna motywacja uczącego się odgrywa kluczową rolę w doświadczaniu przepływu. Postrzeganie nauki jako zarówno pewnego wysiłku, jak i zabawy z wyznaczonymi celami, sprawia, że staje się ona nie przymusem lecz przywilejem. Skoro ludzie nabywają wiedzę tylko przez podążanie za swoją wewnętrzną ciekawością (Csikszentmihalyi, 1982), nauczyciel powinien stać się dla ucznia modelem, ukazującym nie tylko wielki zapał dla swojej pracy, ale także dającym wsparcie, określającym krótko i długodystansowe cele, a także nieustannie zachęcającym do działań. Taką drogą nauczyciel ma szansę wzbudzić w uczniach stan przepływu, a co za tym idzie, proces naturalnego przyswajania języka. Jedynie doświadczając przepływu każdy człowiek jest w stanie naturalnie przyswoić wiedzę, w tym także język obcy (Csikszentmihalyi, 1982).

Nowe spojrzenie na proces akwizycji języków obcych, który nie jest procesem przypadkowym w wypadku osób biologicznie dojrzałych, otwiera nowe możliwości w badaniach glottodydaktycznych oraz stawia nowe wyzwania przyszłym naukowcom. Badania nad naturalnym przyswajaniem języków obcych przez osiągnięcie stanu przepływu należałoby skupić przede wszystkim na starszej młodzieży i dorosłych, gdyż w obecnej sytuacji Polski jako członka Unii Europejskiej to właśnie te grupy są najbardziej zainteresowane szybkim przyswajaniem języków. Niektóre elementy teorii przepływu można z łatwością odnaleźć zarówno w konwencjonalnych, jak i nowatorskich metodach nauczania języków obcych. Można by stwierdzić, że metody glottodydaktyczne, które nie sprawdziły się w praktyce, były pozbawione pierwiastka teorii przepływu, przez co utraciły niezwykle cenny aspekt prowadzący do naturalnego przyswajania języka obcego. Oczywiście nie ma gotowej recepty na uniwersalny sposób przyswajania języków

obcych, jednak zbadanie teorii przepływu być może ułatwi nie tylko dokładniejsze zrozumienie tego procesu, ale także skieruje przyszłych adeptów naukowych na nowe nurty badań.

Bibliografia

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego a pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Asher J. J. (1988), *Brainswitching: A skill for the 21st century*, Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- Buzan, T., Buzan, B. (1993), *The mind map book*, New York: Penguin.

Csikszentmihalyi, M. (1982), „Towards a psychology of optimal experience”, w: L. Wheeler (red.), *Review of personality and social psychology*, Beverly Hills, CA: Sage.

Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi M., Larson, R. (1984), *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*, New York: Basic Books.

Ellis R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford: OUP.

(lipiec 2006)

Elżbieta Lesiak-Bielawska¹⁾
Łomianki

Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych

Styl uczenia się – określane również jako indywidualne preferencje ucznia w zakresie *stylu uczenia się* – należy do ostatnio dość modnych terminów często pojawiających się we współczesnych pracach z dziedziny dydaktyki języków obcych (zob. Arabski, 1996; Tudor, 1996; Williams i Burden, 1999; Scovel, 2001). Zdecydowana ich większość, jak może się wydawać, nie oddaje w pełni sprawiedliwości temu psycholingwistycznemu konstruktowi, traktując go raczej marginalnie i dość powierzchownie. Takie podejście ich autorów jest jednak jak najbardziej uzasadnione z uwagi na niewątpliwie odmienny cel przyświecający ich publikacjom, które, wywodząc się z tradycji autonomii ucznia, traktują styl uczenia się jako jeden z wielu istotnych elementów wywierających wpływ na proces uczenia się i nauczania języków obcych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie koncepcji stylu uczenia się, nakreślenie w skrócie jednej z kilku możliwych do zastosowania w dydaktyce języków obcych taksonomii tego konstruktu oraz omówienie jego praktycznych implikacji dla usprawnienia procesu

nauczania języków obcych. Czytając niniejszy tekst należy jednak pamiętać²⁾, że styl uczenia się jest tylko jednym z wielu czynników, związanych z różnicami indywidualnymi ucznia, na które warto zwrócić uwagę w celu optymalizacji procesu przyswajania języków. W związku z tym nie należy przeceniać czy też demonizować jego znaczenia dla procesu akwizycji językowej i tym samym traktować go jako uniwersalny środek zaradczy czy panaceum na wszystkie niepowodzenia związane z nauką języków obcych.

Wielość koncepcji stylu uczenia się

Z dostępnej literatury przedmiotu omawiającej rolę stylu uczenia się w procesie akwizycji językowej, konstrukt ten wyłania się jako dość kontrowersyjny. Z jednej strony naukowcy podkreślają jego znaczenie dla procesu akwizycji językowej i rozwiązywania ewentualnych problemów, pojawiających się w jej trakcie (zob. Oxford i Nam, 1998). Z drugiej zaś niektórzy

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie.

²⁾ co zresztą podkreślają naukowcy, zajmujący się tą tematyką (zob. Cohen, 1990; O'Malley i Chamot, 1990, 1994; Oxford i Nam, 1998) i co również znajduje swoje odzwierciedlenie we współczesnych pracach z dziedziny dydaktyki języków obcych.

badacze (zob. Sparks i Ganschow, 1995), odnosząc się z pewnym lekceważeniem do badań naukowych w tej dziedzinie, traktują styl uczenia się jako praktycznie nieistotny i bez znaczenia dla eliminacji jakichkolwiek trudności językowych. Dodatkowo kontrowersje dotyczące stylu uczenia się wynikają z braku solidnych teoretycznych podstaw tego konstrukt (Dörnyei, 2005), co w konsekwencji rzutuje na sporą dowolność jego konceptualizacji oraz pojawiającą się w literaturze przedmiotu całą gamę tworów, określanych jako styl uczenia się.

Według Ehrman i Leaver (2001) termin *styl uczenia się* został po raz pierwszy zastosowany przez Thelena (1954) dla określenia dynamiki procesów uczenia się w grupie. Przeglądając obszerną literaturę przedmiotu w tym zakresie można zauważyć, że termin ten się jest stosowany dość swobodnie i jest używany dla określenia modalności sensorycznych uczących się, typów osobowości, jak również sposobów kognitywnego przetwarzania informacji. Autorzy prac, do których nawiązuje niniejszy artykuł, dodatkowo stwierdzają, że literatura przedmiotu obfituje także w przypadki utożsamiania stylu uczenia się ze stylem afektywnym czy też strategią uczenia się (zob. Eliason, 1995; Ehrman i Leaver, 2001; Dörnyei, 2005).

W teorii dotyczącej stylów uczenia oraz związanych z nią badań, jak podkreślają Ehrman i Leaver (2001), należy wyodrębnić dwie dominujące tendencje. Pierwsza z nich odnosi się do uproszczonego lub jednowymiarowego podejścia do zagadnienia, co w konsekwencji oznacza, że przedstawia się kilka rodzajów preferencji w zakresie stylu uczenia się jednopłaszczyznowo. W rezultacie takiej konceptualizacji stylu uczenia się zakłada się, że uczeń podchodzi do procesu uczenia się na jeden, dwa lub więcej sposobów wynikających z tejże klasyfikacji. Takie właśnie podejście do zagadnienia ilustruje *Kwestionariusz percepcyjnych preferencji stylu uczenia się* (*the Perceptual Learning Style Preference Survey*), opracowany przez Joy Reid (1987). Skupiając się na percepcyjnym funkcjonowaniu ucznia autorka wyróżnia cztery kanały sensoryczne lub modalności, które są odpowiedzialne za sposób reagowania na nowe bodźce, a tym samym są związane z przyswajaniem inputu językowego:

wizualny, audytywny, kinestetyczny, dotykowy. Alternatywne podejście do zagadnienia polega na dwuwymiarowym sposobie klasyfikacji stylu uczenia się, co w rezultacie daje cztery odrębne kategorie preferencji uczącego się. Typowym przykładem takiego ujęcia stylu uczenia się jest konstrukt stworzony przez Kolba (1984), którego ilustracją jest jego *Inwentarz stylu uczenia* (*the Learning Style Inventory*).

Zdaniem Ehrman i Leaver (2001) poczynając od lat 80. naukowcy zajmujący się tą tematyką zaczęli łączyć odmienne lecz pokrewne style kognitywne w grupy. I tak na przykład zależność od pola została powiązana z globalnym wymiarem stylu uczenia się, ponieważ obie te preferencje są typowe dla jednostek, określanych jako ukierunkowane na innych ludzi. Wynikiem takiego podejścia do zagadnienia było stworzenie bardziej całościowego konstrukt preferencji indywidualnych w zakresie stylu uczenia się, którego przykładem jest *Kwestionariusz analizy stylów* (*the Style Analysis Survey*), stworzony przez Oxford (1993). Autorka grupuje różnice indywidualne związane z preferencjami, stanowiącymi o indywidualnym stylu uczenia się, wokół pięciu dwubiegunowych wymiarów, co w rezultacie tworzy dziesięć odmiennych kategorii predylekcji w zakresie tego konstrukt.

Powyższy skrócony opis zróżnicowanego podejścia do konceptualizacji stylu uczenia się znajduje swe odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, która obfituje w rozległą gamę różnorodnych konstruktów i wynikających z odmiennego podejścia instrumentów stosowanych dla pomiaru indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się. W konsekwencji można powiedzieć, na co zwraca uwagę Dörnyei (2005), że koncepcja stylu uczenia się, choć z jednej strony rozległa, bywa z drugiej niejednokrotnie bardzo ograniczona i najczęściej sprowadza się do instrumentu, który został stworzony do jego pomiaru, tj. styl uczenia się jest tym, co wynika z zastosowania konkretnego instrumentu pomiarowego.

Podsumowując wyniki prac w dziedzinie stylów uczenia się Reid (1995) dzieli je na trzy grupy. Pierwsza to prace dotyczące kognitywnego wymiaru stylu uczenia się, druga jest określona jako sensoryczne preferencje stylu uczenia się.

Trzecia zaś koncentruje się na stylach powiązanych z wymiarami osobowości. Odmiennie kategoryzacje stylu uczenia się, odwołujące się do zupełnie innych instrumentów pomiarowych, rzutują na, jak słusznie zauważa Reid (1995), fragmentaryczność obrazu tego konstruktów. Ta właśnie fragmentaryczność wyjaśnia niewątpliwie liczne, często rozbieżne zastosowanie terminu styl uczenia się oraz brak konsensusu wśród badaczy odnośnie najistotniejszych cech, które determinują to, co określamy jako indywidualny styl uczenia się.



Styl uczenia się – próba definicji

Styl uczenia się jest niezmiernie intrygującym zagadnieniem zarówno dla nauczycieli, jak i naukowców. Niewątpliwie wielu praktykujących nauczycieli często odwołuje się do swego intuicyjnego wycucia wielu różnic indywidualnych, określanych jako preferencje w zakresie stylu uczenia się. W literaturze przedmiotu preferencje te przedstawia się jako dwubiegunowe kontinua, przy czym żaden biegun nie jest uważany za bardziej lub mniej wartościowy. Zatem, jak słusznie zauważa Dörnyei (2005), indywidualne preferencje w zakresie stylu uczenia się w przeciwieństwie do zdolności, nie odzwierciedlają wrodzonych talentów językowych, przesądzających z góry o sukcesie językowym ucznia. Nie mogą być zatem traktowane jako kolejna różnica indywidualna, pomocna dla odróżnienia bardziej i mniej zdolnych uczniów. W rzeczywistości jednak to neutralne i, można również powiedzieć, demokratyczne podejście do rozumienia indywidualnych różnic w zakresie stylu uczenia się nie znajduje zastosowania w odniesieniu do niektórych jego wymiarów. Pewne preferencje stanowiące o indywidualnym stylu uczenia się wydają się być bezpośrednio związane z osiągnięciami językowymi uczniów w określonych sytuacjach i kontekstach uczenia się (zob. Chappelle, 1995).

Brak solidnych teoretycznych podstaw konstruktów stylu uczenia się rzutuje na często pojawiające się problemy odnoszące się do jego konceptualizacji oraz definicji. Pierwszy z nich

dotyczy związku między stylami uczenia się a strategiami uczenia się. Omawiając różnice typowe dla wymiaru osobowości introwersja – ekstrawersja, zaliczanego w przedstawionym niżej konstrukcie do jednego z kontinuuw stylu uczenia się, Eysenck i Eysenck (2003) stwierdzają, że ten poziom różnic indywidualnych ma podłoże fizjologiczne i wynika z odmiennego dla obu typów poziomu pobudzenia kory mózgowej, który przekłada się na zupełnie inne funkcjonowanie typowych introwertyków i ekstrawertyków w sferze społecznej i afektywnej. Dodatkowo, na co zwracają uwagę Oxford i Anderson (1995) oraz Bedell i Oxford (1996), indywidualne preferencje w zakresie stylu uczenia się są także zdeterminowane przez kontekst, w którym odbywa się nauka języka obcego, przy czym kontekst ten jest rozumiany przez wyżej wymienionych autorów zarówno w skali makro, tj. jako kultura, jak i mikro, tj. jako środowisko klasowe czy konkretna metoda nauczania. Tak więc indywidualne preferencje w zakresie stylu uczenia się, z uwagi na swe uwarunkowania fizjologiczne, wykazują z jednej strony pewien stopień stabilności, z drugiej jednak nie są całkowicie wolne od wpływów określonych sytuacji (Dörnyei, 2005) i kontekstu. W zależności od jednostki, niektóre z omawianych preferencji mogą być bardzo łagodne, inne zaś bardzo silne (Ehrman, 1996). W pierwszym przypadku mówimy o elastyczności w zakresie tych preferencji, które pomagają uczącemu się dostosować je do wymogów konkretnej sytuacji czy zadania. Drugi przypadek oznacza ich usztywnienie, w rezultacie czego są one czymś więcej niż zwykłymi preferencjami.

Z kolei strategie uczenia się, będąc powiązane z określonymi preferencjami lub całymi grupami tych preferencji w zakresie stylu uczenia się, są zdeterminowane przez zadanie i kontekst rozumiany w znaczeniu przedstawionym powyżej. Przez strategię uczenia się rozumiem tutaj, za Dakowską (2001), konkretny sposób rozwiązania problemu poznawczego, występującego w trakcie nauki języka obcego czy rozwiązywania zadania językowego. Polega on na dokonaniu wyboru lub skonstruowaniu planu dojścia do celu, optymalnego w świetle warunków i zasobów ucznia. Niezbędnym kontekstem dla

zastosowania strategii jest zadanie poznawcze. Z drugiej jednak strony zakłada się (zob. Oxford i Anderson, 1995; Cohen, 2001), że zastosowane przez ucznia strategie odzwierciedlają jego/jej preferencje w zakresie stylu uczenia się. Preferencje te są uruchamiane w specyficznej sytuacji czy kontekście, które określa konkretne zadanie językowe. W przeciwieństwie do tych preferencji strategii uczenia się są bardziej dynamiczne i mogą być stosowane w pewnych sytuacjach i dla wykonania całej grupy określonego typu zadań językowych. Ponadto, jak zauważają Sternberg i Grigorenko (2001), preferencje w zakresie stylu uczenia się funkcjonują bez udziału świadomości uczącego się, podczas gdy strategii są stosowane z jej większym lub mniejszym udziałem, gdyż ich użycie wynika ze świadomego wyboru alternatywnych rozwiązań.

Kolejne istotne zagadnienie odnoszące się do przedstawionej poniżej koncepcji stylu uczenia się dotyczy związku indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się z osobowością i stylami poznawczymi. Naukowcy zajmujący się tą tematyką podkreślają, że preferencje w zakresie stylu uczenia się nie są równoznaczne z określonymi wymiarami osobowości czy stylami kognitywnymi. Ehrman (1996) zwraca uwagę na fakt, że pewne preferencje tworzące indywidualny profil ucznia w zakresie stylu uczenia się wynikają z określonych cech osobowości i mają swe odpowiedniki w określonych stylach poznawczych. Można również dodać, że pewne cechy osobowości, zwłaszcza te, które dotyczą funkcjonowania jednostki na płaszczyźnie społecznej, jej stosunku do innych, jej emocji i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych mają swe korelaty w określonych wymiarach stylu uczenia się. Jak stwierdza Dakowska (2005), osobowość jednostki obejmuje jej funkcjonowanie kognitywne, społeczne, jak i afektywne. Kognitywny aspekt osobowości dotyczy indywidualnego sposobu percepcji i organizacji życia jednostki w znaczącą dla niej i spójną całość. Społeczny wymiar osobowości odnosi się do funkcjonowania danej osoby w specyficznej strukturze społecznej, zaś afektywny aspekt osobowości ma związek z postawami i uczuciami jednostki w trakcie jej interakcji z innymi w środowisku naturalnym i społecznym.

Przedstawiając w ten sposób związki między stylem uczenia się a osobowością i stylami poznawczymi, wydaje się, że utożsamianie preferencji w zakresie stylu uczenia się z czterema kanałami sensorycznymi, nie jest w żaden sposób uzasadnione. Nie jest również w żaden sposób usprawiedliwione zamienne stosowanie takich pojęć, jak style uczenia się i style kognitywne. Chociaż literatura przedmiotu dostarcza wielu przykładów takiego podejścia, te dwa terminy powinny być rozróżnione. Pojęcie stylów kognitywnych, jak stwierdza Dörnyei (2005), jest pojęciem węższym, odnoszącym się do wewnętrznych, typowych dla danej jednostki sposobów przetwarzania informacji, które stanowią o charakterystycznym dla niej trybie percepcji, myślenia, zapamiętywania czy rozwiązywania problemów (zob. także Griggs, 1991). Natomiast, jak stwierdza Ehrman (1996:49), styl uczenia się odnosi się do „szeroko rozumianych preferencji jednostki w trakcie nauki”.

W tak pojętej konceptualizacji styl uczenia się jawi się jako konglomerat fizjologicznych, kognitywnych, interakcyjnych i afektywnych cech ucznia, które wskazują na bardziej lub mniej stabilne sposoby jego/jej percepcji, interakcji i reakcji na środowisko, w którym odbywa się nauka. Według Dörnyeia (2005) style poznawcze, które są częściowo biologicznie zdeterminowane i wywierają przemożny wpływ na indywidualny sposób reagowania na informacje i sytuacje, stanowią trzon indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się. Style poznawcze, będąc pozbawione jakichkolwiek edukacyjnych, sytuacyjnych czy środowiskowych oddziaływań, są tzw. czystym tworem. Jednakże osadzone w kontekście edukacyjnym, a więc znajdując się pod wpływem wielu behawioralnych, fizjologicznych i afektywnych zmiennych, style poznawcze tworzą profil indywidualnych preferencji ucznia w zakresie stylu uczenia się.

Z powyższego wynika, że indywidualny styl uczenia się języka obcego to wielowymiarowy profil preferencji reprezentujących i charakteryzujących podejście danej jednostki do nauki języka obcego. Konstruktor ten najpełniej oddaje stworzony przez Curry'ego (1987), a przyjęty przez Claxtona i Murrell (1988) *model cebuli*, w którym kolejne warstwy odpowiadają różnym

wymiarom stylu uczenia się. W tym modelu jego autorzy wyodrębniają następujące płaszczyzny:

- ▶ podstawowe cechy osobowości, które tworzą trzon,
- ▶ typowe tryby przetwarzania informacji, które tworzą drugą warstwę,
- ▶ cechy osobnicze, które rzutują na interakcję jednostki w określonym kontekście społecznym, tworzą trzecią warstwę,
- ▶ preferencje jednostki dotyczące określonych form nauczania, które tworzą zewnętrzną warstwę.

Zdaniem autorów trzon cebuli reprezentuje te cechy stylu uczenia się, które są najbardziej stałe i najmniej podatne na zmiany. Natomiast każda z kolejnych warstw odpowiada tym jego charakterystykom, które mogą ulec większym lub mniejszym modyfikacjom.

Konstrukt stylu uczenia się języka obcego stworzony przez Cohena, Oxford i Chi (2001)

Konstrukt stylu uczenia się języka obcego, stworzony przez Cohena, Oxford i Chi (2001), do pewnego stopnia odzwierciedla przedstawiony powyżej *model cebuli*. Po pierwsze jego autorzy zwracają uwagę na przemożny wpływ osobowości w kształtowaniu się indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się (zob. Oxford, 1995; Ehrman, 1996; Cohen i Dörnyei, 2001). Po drugie podkreślają podatność na modyfikację pewnych preferencji, stanowiących indywidualny styl uczenia się, zwłaszcza wskutek oddziaływania szeroko rozumianego kontekstu, w którym odbywa się nauka języka obcego. Z uwagi na ten fakt Cohen i Oxford (2001) twierdzą, że pojęcie *preferencji* jest nieodłączne od koncepcji stylu uczenia się. Ten dodatkowy element jest niezbędny, ponieważ wielu uczniów, wykazując naturalną skłonność do np. indukcji, tj. formułowania reguł na podstawie konkretnych przykładów inputu językowego, może jednak częściej stosować podejście dedukcyjne, tj. rozpoczynać naukę języka od reguł, zaprezentowanych przez nauczyciela, aby spełnić ocze-

kiwania systemu edukacyjnego, szkoły, nauczycieli, rodziców.

Według Cohena, Oxford i Chi (2001), preferencje jednostki w zakresie stylu uczenia się odnoszą się do indywidualnych różnic, które wpływają na duże zróżnicowanie wśród uczniów pod względem ich podejścia do nauki języka obcego. Różnice te to uwarunkowane genetycznie i środowiskowo cechy jednostki, które określają jej zwyczajowe czy też preferowane podejście do procesu uczenia się. Podejście to można oszacować na podstawie *Kwestionariusza stylu uczenia się (the Learning Style Survey – Cohen, Oxford, Chi, 2001)*, który stanowi poszerzoną i udoskonaloną wersję kwestionariusza Oxford z 1993 r. Zasada pomiaru jest podobna, tj. respondent jest proszony o zaznaczenie na pięciostopniowej skali Likerta swej reakcji na preferowane przez niego/nią sposoby stylu uczenia się. Pytania dotyczące preferencji ucznia, stanowiących o jego/jej indywidualnym podejściu do nauki języka obcego, obejmują szereg stwierdzeń, bezpośrednio związanych z różnymi aspektami akwizycji językowej.

W tej poszerzonej i udoskonalonej wersji styl uczenia się staje się złożonym konstruktem, obejmującym jedenaście wymiarów. Wyodrębnione płaszczyzny różnic indywidualnych są przedstawione jako dwubiegunowe kontinua, odnoszące się do określonych wymiarów stylu uczenia się i są wyrażone kontrastowo, jako np. introwersja – ekstrawersja. Każdemu wymiarowi stylu uczenia się odpowiada określony zestaw stwierdzeń, na które respondent ma zareagować na swój indywidualny sposób. Cohen i Oxford (2001) ostrzegają jednak przed zastosowaniem białoczarnej dychotomii twierdząc, że bardziej stosowne jest przedstawianie preferencji jednostki jako „dążących” ku jednemu lub drugiemu biegunowi. Autorzy przedstawianej w niniejszym artykule koncepcji stylu uczenia się wyodrębniają jego następujące dwubiegunowe wymiary, które odzwierciedlają różne aspekty procesu akwizycji języka obcego.

Pierwszy z nich dotyczy poszukiwania okazji do uczenia się i ma swe odzwierciedlenie w wymiarze **ekstrawersja – introwersja**. Typowy ekstrawertyk znajduje przyjemność w wielu spo-

łącznych ćwiczeniach aktywizujących oraz zadaniach, polegających na współpracy, np. gry, konwersacje, debaty. Natomiast typowy introwertyk preferuje pracę samodzielną lub współpracę z osobą, którą dobrze zna.

Kolejny wymiar stylu uczenia się, dotyczący wykorzystywania możliwości, zostaje przełożony na **intuicyjno-rozproszone** podejście do nauki języka obcego i kontrastujące z nim podejście **konkretno-sekwencyjne**. W pierwszym przypadku uczeń, będąc zorientowany na przyszłość, preferuje myślenie abstrakcyjne i swobodny dostęp do informacji. Woli nauczycieli, którzy ułatwią mu/jej naukę i rzadko kiedy bywa zakłopotany, kiedy ma się zmierzyć z nowymi i nieoczekiwanymi zadaniami w klasie (zob. Cohen i Oxford, 2001). W drugim przypadku uczeń, będąc ukierunkowany na teraźniejszość, preferuje działanie według konkretnych, następujących po sobie etapów i chce wiedzieć, w jakim kierunku zmierza w danym momencie nauki. Woli nauczycieli o tradycyjnym podejściu, którzy w nieznoszący sprzeciwu i często autorytatywny sposób wyjaśniają konkretne zagadnienie językowe.

Radzenie sobie z niepewnością i terminami wykonania zadań znajduje swe odzwierciedlenie w indywidualnej skłonności do zamykania i bardziej otwartym podejściu do nauki. Pierwszy typ uczącego się, określany jako **zamykający**, preferuje działanie według z góry wytyczonego planu i jasno sprecyzowane wskazówki. Ten typ uczącego dotrzymuje nieprzekraczalnych terminów związanych z wykonaniem prac, jak również często zadaje pytania, prosząc o sprostowanie niejasnych elementów w przedstawionym materiale. Drugi zaś typ ucznia, określony jako **otwarty**, nie przywiązując wagi do nieprzekraczalnych terminów czy obowiązujących reguł, preferuje naukę na zasadzie „odkrywania”. Przystwaja informacje w sposób naturalny, jest rozluźniony, nawet jeśli nie rozumie wszystkiego w zaprezentowanym zagadnieniu. Wierzy, że wcześniej czy później wszystkie elementy tej układanki znajdą się na właściwym miejscu (zob. Cohen i Oxford, 2001).

Kontrastujące ze sobą sposoby odbioru informacji reprezentują **globalne i lokalne** podejście do postrzegania. W pierwszym przypadku uczeń

postrzega rzeczy w ich ogólnym zarysie i czuje się dość swobodnie, kiedy musi porozumiewać się, nie znając wszystkich słów czy pojęć. Wykazując inklinację do odgórnego przetwarzania, tj. góra – dół, z łatwością wykorzystuje wskazówki kontekstowe i zgaduje znaczenie nowych słów, chociaż nie zawsze dokładnie. W drugim przypadku uczący się, koncentrując się na szczegółach, dobrze zapamiętuje informacje na dany temat, ponieważ wykazuje on/ona tendencję do oddolnego przetwarzania, tj. dół – góra.

Sposoby przetwarzania informacji znajdują swe odzwierciedlenie w **syntetyzującym i analizującym** podejściu. Pierwszy typ uczącego się z łatwością streszcza materiał, zgaduje znaczenie słów, przewiduje wynik, jak również zauważa podobieństwa. W trakcie nauki języka obcego ten typ ucznia jest świadomy istnienia wielu zwrotów, które można wykorzystać w danej sytuacji, aby np. kogoś przeprosić. Często jednak nie opanował ich odpowiedniego zastosowania w konkretnych sytuacjach. Drugi zaś typ uczącego się bez trudu wyodrębnia elementy składowe z całości, z łatwością wykonuje logiczną analizę zdania, jak również przejawia tendencję do koncentrowania się na regułach gramatycznych. W konsekwencji jest świadomy mniejszej liczby zwrotów, aby np. kogoś przeprosić, lecz, ponieważ przeanalizował je wszystkie dokładnie, nie ma problemu z ich właściwym i stosownym do danej sytuacji zastosowaniem (Cohen i Oxford, 2001).

Zapamiętywanie materiału językowego zostaje przełożone na dwa kontrastujące ze sobą podejścia. I tak **zaostrzający** typ uczącego się koncentruje się na różnicach, umiejętnie rozróżnia dźwięki mowy, formy gramatyczne oraz subtelne różnice znaczeniowe, ponieważ zapamiętując informacje gromadzi je oddzielnie. **Wyglądający** typ uczącego się eliminuje różnice między elementami zapamiętywanego materiału i gromadzi je razem. Prawie wyłącznie skupiając się na podobieństwach, nie zwraca uwagi na różnice, sprzyjające zachowaniu dokładności w danym kontekście.

Kontrastujące sposoby przyswajania reguł językowych są ujęte jako dedukcyjne i indukcyjne podejście do nauki. **Dedukcyjny** typ uczącego się, preferując przechodzenie od ogółu do szczegółu, stosuje uogólnienia w stosunku do swego

doświadczenia oraz rozpoczyna naukę od zasad i teorii, a nie konkretnych przykładów. W przeciwieństwie do niego **indukcyjny** typ uczącego się woli przechodzić od szczegółu do ogółu i rozpoczyna naukę od przykładów, a nie od reguł czy teorii. Z powyższego wynika, że prosząc grupę uczących się o sformułowanie reguł rządzących zastosowaniem jakiejś struktury gramatycznej, np. *Present Perfect Tense* w języku angielskim, nauczyciel języka obcego prawdopodobnie odkryje, że znaczna część tej grupy nie będzie w stanie sprostać temu zadaniu z uwagi na zwyczajowe i tradycyjnie stosowane dedukcyjne podejście do tego typu zadań w klasie językowej (także zob. Cohen i Oxford, 2001).

Sposoby radzenia sobie z bogactwem danych językowych zostają przełożone na niezależność i zależność od pola. Jednostki bardziej **niezależne od pola** są w stanie bez trudu wyabstrahować istotną informację z określonego kontekstu. Nawet przy dużej dozie zakłóceń czy dystrakcji w środowisku, w którym funkcjonują czy uczą się, są w stanie zreorganizować swe otoczenie i dostosować je do swych potrzeb. Natomiast typ ucznia określanej jako bardziej **zależny od pola**, który odbiera informację całościowo lub holistycznie, z większym trudem wyodrębnia konkretne informacje z danego kontekstu. Jest mu/jej zdecydowanie też trudniej przeprowadzić reorganizację swego otoczenia, aby dostosować je do swych potrzeb. Z uwagi na holistyczne czy *Gestalt* podejście do napływającej informacji zależność od pola jest związana z ukierunkowaniem na innych ludzi. Ta preferencja zatem jest charakterystyczna dla jednostek, które, w przeciwieństwie do osób niezależnych od pola, wykazując się wrażliwością na swe otoczenie, demonstrują naturalną inklinację do stosowania wielu strategii społecznych, polegających na współpracy z innymi. Z tego też powodu, aby uniknąć pejoratywnych konotacji terminu *zależny od pola*, naukowcy, zajmujący się tą tematyką, proponują określać ten typ podejścia do nauki języka obcego jako *wrażliwość na pole* (zob. Ehrman, 1998).

Ilustrując ten wymiar stylu uczenia się w odniesieniu do zadania językowego, jakim jest napisanie w języku obcym wiadomości e-mailowej do nauczyciela języka z prośbą o przedłużenie

terminu złożenia zaległej pracy pisemnej, Cohen i Oxford (2001) stwierdzają, że bardziej zależny od pola student, z racji podejścia do zadania w odgórnym sposób, najprawdopodobniej popełni w niej szereg błędów gramatycznych, ponieważ przeoczy wiele istotnych szczegółów, takich jak właściwy czas czy zgodność orzeczenia z podmiotem itd. Jego wypowiedź pisemna będzie natomiast poprawna pod względem socjolingwistycznym, gdyż student ten zwróci uwagę na takie jej aspekty jak formalność i zastosowanie stosownych zwrotów grzecznościowych. W przeciwieństwie do tej pracy, wiadomość e-mailowa stworzona przez bardziej niezależnego od pola studenta będzie zdecydowanie bardziej poprawna pod względem gramatycznym. Jednakże z uwagi na typowy dla niego/niej brak podejścia *Gestalt*, nie będzie ona wzorem doskonałości w jej wymiarze socjolingwistycznym.

Szybkość reagowania na bodźce jest wyrażona kontrastowo jako impulsywność i refleksyjność. **Impulsywny** typ uczącego się często nie zastanawia się długo w żadnej sytuacji, wykazując naturalną skłonność do działania, a potem myślenia. W przeciwieństwie do niego **refleksyjny** typ uczącego się, nie ufając swoim instynktownym reakcjom, najpierw stara się wszystko dokładnie przemyśleć, a potem podejmuje konkretne działania.

Metaforyczne lub dosłowne pojmowanie rzeczywistości zostaje przełożone na im odpowiadające podejścia na nauki języka obcego. **Metaforyczny** typ uczącego skuteczniej przyswaja materiał językowy interpretując jego różne aspekty, np. gramatykę w kategoriach przenośni, tj. wyobrażając sobie gramatyczny system danego języka jako silnik, który można zmontować lub zdemontować. Dzięki zastosowaniu rozbudowanej przenośni, przerabiany materiał staje się dla niego/niej bardziej zrozumiały i łatwiejszy do przyswojenia. Z kolei bardziej **dosłowny** typ ucznia, preferując względnie dosłowne przedstawienie pojęć, woli pracować z materiałem językowym mniej więcej tak, jak on z pozoru wygląda.

Ostatni wymiar preferencji indywidualnych w zakresie stylu uczenia się dotyczy określonych reakcji na bodźce językowe za pośrednictwem zmysłów. Wykorzystanie zmysłów w przyswa-

janiu języka obcego zostaje przełożone na trzy modalności: wzrokową, słuchową i dotykowo-ruchową. **Wizualny** typ uczącego się, polegający na zmyśle wzroku, najefektywniej uczy się przy wykorzystaniu środków wizualnych, np. książek, wideo, wykresów, obrazów itd. **Audytywny** typ uczącego się preferuje zajęcia polegające na słuchaniu i mówieniu, np. dyskusje, debaty, taśmy audio, wykłady, odgrywanie ról itd. Natomiast **kinestetyczny** typ uczącego się wydaje się najbardziej korzystać z zajęć, zorientowanych na realizację projektów, pracę z przedmiotami oraz polegających na poruszaniu się po pomieszczeniach, np. budowanie modeli, gry, przeprowadzanie doświadczeń.

Jak podkreślają autorzy przedstawionej powyżej, w skróconej formie, koncepcji stylu uczenia się (także zob. Oxford i Anderson, 1995), poszczególne, odmienne wymiary tego konstruktów, odnoszące się do kontrastowo ujętych preferencji indywidualnych w zakresie podejścia do nauki języka obcego, obejmują sześć powiązanych ze sobą aspektów. Pierwszy z nich to **aspekt kognitywny**, często również określany jako „*style poznawcze*”, który odnosi się do zwyczajowych lub preferowanych form funkcjonowania jednostki i jej sposobów przetwarzania informacji. Kolejny **aspekt wykonawczy** stylu uczenia się odzwierciedla preferencje jednostki w zakresie zarządzania swym procesem uczenia się i jego organizacją. **Spółeczny aspekt** preferencji uczącego się demonstruje, do jakiego stopnia dany uczeń przedkłada współpracę z innymi w trakcie przyswajania języka obcego nad pracę indywidualną. **Afektywny aspekt** stylu uczenia się odnosi się do indywidualnych postaw, wartości i przekonań, które wskazują te elementy procesu nauczania, na które konkretny uczący się prawdopodobnie zwróci uwagę w trakcie nauki. **Fizjologiczny komponent** stylu uczenia się dotyczy częściowo genetycznie zdeterminowanych upodobań sensorycznych jednostki, jak również wymiaru ekstrawersja-introwersja. Natomiast jego **komponent behawioralny** odnosi się do typowych dla danej jednostki sposobów poszukiwania warunków i otoczenia, które, będąc zgodne z jego/jej indywidualnymi preferencjami uczenia się, mogą wywrzeć sprzyjający wpływ na przebieg tego procesu.

Każda z wyżej wymienionych preferencji z zakresu omawianego konstruktów, z wyjątkiem wymiaru *ekstrawersja – introwersja* i *preferencji sensorycznych* (zob. Oxford i Anderson, 1995), obejmuje kognitywny komponent stylu uczenia się. Oznacza to, że niemal wszystkie z omawianych powyżej inklinacji jednostki są w większym lub mniejszym stopniu powiązane z indywidualnym trybem przetwarzania i organizowania informacji językowej, napływającej z otoczenia. Niektóre z tych preferencji odzwierciedlają społeczny komponent stylu uczenia się, np. *ekstrawersja – introwersja*, i/lub jego afektywny aspekt, np. *ekstrawersja – introwersja, impulsywność – refleksyjność*. Również niektóre z nich zawierają wykonawczy komponent stylu uczenia się, tj. są powiązane z zarządzaniem procesem nauki, indywidualnym sposobem jego uporządkowania i organizacji, przejawiającymi się w inklinacji do przyswajania informacji w sposób naturalny na zasadzie *odkrywania* lub do działania według z góry ustalonego planu, np. wymiar *intuicyjny – rozproszony* kontra *konkretno – sekwencyjny*, czy też *zamknięty* kontra *otwarty*. Natomiast wszystkie z wyszczególnionych wymiarów różnic indywidualnych w zakresie stylu uczenia się obejmują jego behawioralny aspekt, tj. mogą być przełożone na konkretne formy zachowań.

Ten właśnie behawioralny aspekt omawianego w niniejszym artykule konstruktów odróżnia styl uczenia się od stylów poznawczych i umożliwia oszacowanie go nie tylko przy pomocy takich instrumentów pomiarowych, jak np. kwestionariusz czy test psychometryczny, ale również czyni go, do pewnego stopnia, dostępnym obserwacji. Abstrahując od precyzji tego typu metody pomiaru preferencji uczenia w zakresie indywidualnego podejścia do nauki języka obcego, można powiedzieć, że koncepcja stylu uczenia się, stworzona przez Cohena, Oxford i Chi (2001) jest niezmiernie użyteczna dla praktykujących nauczycieli. Analizując bowiem i grupując pewne dające się zaobserwować formy zachowań, przypisuje je do określonych dwubiegunowych wymiarów preferencji, składających się na indywidualny profil w zakresie stylu uczenia się. Tym samym umożliwia nauczycielom zrozumienie i zmierzenie się z różnymi formami zachowań w klasie, przygotowując

ich w ten sposób do stosownego reagowania na subiektywne potrzeby swych uczniów.

Praktyczne implikacje stylu uczenia się dla usprawnienia procesu nauczania języków obcych

Jak już wspomniałam, styl uczenia się jako jedna z wielu różnic indywidualnych, od dawna frapując i intrygując praktykujących nauczycieli języków obcych, nie powinien, zgodnie z zaleceniami naukowców (zob. Cohen, 1990; O'Malley i Chamot, 1990, 1994; Oxford, 1995; Oxford i Nam, 1998), być pominięty, gdy pragniemy usprawnić i zoptymalizować proces nauczania języków. Tu jednak wyłaniają się pewne istotne problemy, związane z jego zastosowaniem, które, jak słusznie zauważa Dörnyei (2005), uniemożliwiły jego szerokie i praktyczne wykorzystanie w klasie językowej. Pierwszy z tych problemów, na który zwraca uwagę Reid (1995), dotyczy fragmentaryczności obrazu stylu uczenia się. Wielość oraz różnorodność często ząbających się ze sobą taksonomii tego konstruktów wyłaniająca się z literatury przedmiotu, zaciemniając obraz koncepcji stylu uczenia się powoduje, że przeciętny praktykujący nauczyciel języka obcego może nie być wystarczająco przygotowany do poradzenia sobie z tym zagadnieniem we właściwy i skuteczny sposób.

Wydaje się, że problem ten można rozwiązać przez zorganizowanie odpowiednich, zakrojonych na szeroką skalę szkoleń dla nauczycieli języków obcych. Takie podejście do zagadnienia jest realizowane przez Centrum Badań Naukowych nad Akwizycją Językową (*Center for Advanced Research on Language Acquisition*), działającym przy Uniwersytecie w Minnesocie. Kursy określane jako *Instruktaż w zakresie preferencji stanowiących o indywidualnym stylu uczenia się oraz strategii uczenia się* (*Styles and strategies-based instruction*), promując autonomię ucznia, są ukierunkowane na przygotowanie uczestniczących w nich nauczycieli do połączenia treningu strategicznego ucznia z kształceniem metapoznania, dzięki czemu staje się on/ona świadomy/a konieczności dopasowania indywidualnego repertuaru strategii uczenia się języka obcego

do swych preferencji w zakresie stylu uczenia się. Jak podkreślają autorzy tej zasługującej na uznanie inicjatywy (Weaver i Cohen, 1997; Cohen i Oxford, 2001; także zob. Dörnyei, 2005), szkolenia te mają na celu usprawnienie procesu akwizycji językowej, umożliwiając uczącemu się uzyskanie większej kontroli nad tym procesem.

Rozważając zagadnienie praktycznego zastosowania stylu uczenia się na bardziej realnej płaszczyźnie, wydaje się, że ten dość skomplikowany problem może być sprowadzony do uświadomienia sobie przez nauczyciela istnienia całego spektrum preferencji w zakresie indywidualnego podejścia do nauki języka obcego, co wcale nie implikuje konieczności zagłębiania się w szczegóły, odnoszące się do różnic między odmiennymi grupami preferencji wyszczególnionych w przedstawionym wyżej konstrukcie. Wynikająca z braku tej świadomości sztywność zachowań nauczycieli, może, jak twierdzą Oxford i Lavine (1992), spowodować poważny konflikt w tym zakresie. Autorki publikacji, do której między innymi nawiązuję w tym artykule, opisują wiele przypadków takiego konfliktu, np. sytuację, w której studenci o zdecydowanie introwertycznych preferencjach byli zmuszeni zmierzyć się z ekstrawertycznym nauczycielem, który „zabawił” klasę. Inny przypadek to grupa studentów o preferencji, określanej jako intuicyjno-rozproszona, która miała do czynienia z analitycznym i konkretno-sekwencyjnym podejściem nauczyciela, zwracającego uwagę na szczegóły w prezentowanym zagadnieniu.

Wielu nauczycieli może wątpić, czy praktyczne zastosowanie stylu uczenia się jest w ogóle możliwe, zwłaszcza z uwagi na ogromną heterogeniczność występowania i rozmieszczenia preferencji, stanowiących o indywidualnym podejściu do nauki w klasie lub grupie językowej. Zadania tego nie ułatwiają bynajmniej skomplikowane oddziaływania wielu współwystępujących i często ząbających się ze sobą, pokrewnych wymiarów stylu uczenia się. Pomijając skomplikowany problem treningu w dziedzinie stylu uczenia się w klasie językowej, wydaje się, na co słusznie zwracają uwagę naukowcy, zajmujący się tą tematyką (zob. Oxford i Lavine, 1992; Oxford, 1995; Kinsella, 1995; Dörnyei, 2005), że praktykujący nauczyciel może

uwzględnić pewne dominujące i szeroko rozumiane tendencje dotyczące różnych predylekcyj uczniów w zakresie stylu uczenia się. Autorzy ci zwracają uwagę na fakt, że wielu nauczycieli stosuje strategie nauczania, które odzwierciedlają ich preferowane sposoby funkcjonowania i radzenia sobie z zadaniami językowymi. Zatem nauczyciel, któremu sprawia przyjemność praca w grupie, często stosuje ten rodzaj zadań w klasie językowej. Z kolei nauczyciel, który preferuje bardziej niezależne formy pracy nad przyswajaniem języka obcego, stara się unikać kooperatywnych form zadań językowych w swoich grupach. Omawiając ten problem Kinsella (1995) zauważa też, że około 90% tradycyjnych form nauczania w amerykańskich szkołach średnich wydaje się zaspokajać potrzeby kompetentnych „słuchowców”. Jak wynika z doświadczenia Oxford (1995), uczniowie, określaniani mianem audytywnych, stanowią mniej niż 50% całej populacji.

Na podstawie tych, jak i wielu innych przykładów, których nie skąpi literatura przedmiotu, można wyciągnąć dość jednoznaczny wniosek – nasza świadomość wielu odmiennych preferencji w zakresie stylu uczenia się sprowadza się, w dość ogólnym zarysie, do dostosowania nauczania do różnych potrzeb uczniów w zakresie omawianego podejścia do nauki języka obcego. Oznacza to, że nauczyciel języka obcego powinien dążyć do bardziej zbilansowanego czy też zrównoważonego stylu nauczania, który nie faworyzując przesadnie żadnej predylekcji, stara się uwzględnić i dopasować do różnych dominujących w jego/jej klasie językowej preferencji w zakresie stylu uczenia się. Zgodnie z zaleceniami wyżej wymienionych autorów, zadanie nauczyciela polega na dostarczeniu uczącym się umiejętnie zrównoważonego i urozmaiconego *inputu*, który może obejmować wizualną, jak i werbalną prezentację nowego materiału, utrwalenie nowych treści przez pisanie, mówienie czy nawet rysowanie, odgrywanie ról, pracę indywidualną lub pracę w grupie (Oxford, 1995; Peacock, 2001 w Dörnyei, 2005).

Omawiając kooperatywne formy pracy w klasie językowej i ich praktyczno-dydaktyczne implikacje, wynikające z zastosowania naszej wiedzy o stylu uczenia się, Oxford i Lavine (1992)

proponują restrukturyzację tworzonych na zajęciach grup językowych lub par uczniowskich w ramach specyfiki związanej z określonymi indywidualnymi preferencjami uczniów. Autorki zatem sugerują formowanie homogenicznych bądź heterogenicznych grup, przy czym jednorodność czy różnorodność ich struktur wynika z występowania w nich określonych preferencji stylu uczenia się. Każde z tych rozwiązań ma swoje plusy i minusy. Jednorodność preferencji stylu uczenia w danej grupie lub parze uczniowskiej sprzyja bardziej efektywnej nauce, mimo że uczniowie mogą różnić się pod względem specyficznych umiejętności językowych. Ich różnorodność stwarza okazję uczącym się do poszerzania ich indywidualnego stylu uczenia się, tj. do polegania na preferencjach, wykraczających poza indywidualną „strefę komfortu” (zob. także Ehrman, 1996).

Podsumowując przedstawione w tym artykule rozważania na temat praktyczno-dydaktycznych implikacji stylu uczenia się, pragnę również dodać, że dostosowanie i właściwe reagowanie na różne potrzeby uczniów w zakresie całej rozległej gamy ich indywidualnych preferencji uczenia się mogą również obejmować analizę pewnych problematycznych kwestii w klasie czy grupie językowej, na podstawie której nauczyciel tworzy zestaw strategii mediacyjnych, ukierunkowanych na rozwiązanie problemu czy też złagodzenie konfliktu, występującego na płaszczyźnie nauczyciel/program nauczania – specyficzny uczeń czy też – specyficzna grupa. Strategie te, promujące autonomizację procesu uczenia się, sprowadzają się do wyboru, oferowanego uczniowi przez nauczyciela (*Strategies-Based Instruction*, Oxford, rozmowa osobista autorki, czerwiec, 2001). Ich zastosowanie ma na celu zmniejszenie rozbieżności między określonym stylem uczenia się i stylem nauczania czy też wymogami programu nauczania. W konsekwencji zatem, uwzględniając sugestię Peacocka (2001 w Dörnyei, 2005), nauczyciel może zachęcić uczniów do udziału w planowaniu niektórych lekcji, wyboru zadań językowych, tematów dyskusji czy form pracy w klasie. Jednocześnie wybór oferowany uczniowi przez nauczyciela może dotyczyć również form pracy domowej, zaliczeń śród- czy między-

semestralnych. Zaleca się jednak, aby tego typu podejście do zagadnienia stylu uczenia się było traktowane jako tworzenie strategii mediacyjnych na potrzebę chwili, konkretnego ucznia czy grupy uczących się. Oznacza to, że przez jakiś czas konkretnemu uczniowi pozwala się funkcjonować w tzw. sztywnych ramach, wyznaczonych przez jego preferencje w zakresie stylu uczenia się. Z czasem jednak w wyniku sumiennego wypełniania poleceń nauczyciela co do form pracy w klasie i zadań domowych, uczeń ten może zdecydowanie poszerzyć swe upodobania w zakresie stylu uczenia się oraz zacząć funkcjonować w ramach preferencji, które niegdyś były poza zasięgiem jego/jej indywidualnej „strefy komfortu”.

Oxford (1995), Ehrman (1996) oraz Cohen (SBI, rozmowa osobista autorki, czerwiec, 2001) zgodnie stwierdzają, że elastyczność indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się jest niezmiernie ważna w nauce języka obcego. Przedstawiając argument przemawiający za koniecznością poszerzania i „uelastyczniania” indywidualnego stylu uczenia się, Dörnyei (2005) stwierdza, że z uwagi na niezmiernie złożony charakter zjawiska, jakim jest język, jak również różne formy jego reprezentacji w świecie rzeczywistym, rozsądnym wydaje się założenie, że uczniowie, którzy potrafią elastycznie funkcjonować w całej gamie dostępnych preferencji stylu uczenia się, w zależności od wymogów określonej sytuacji czy zadania językowego, mają szansę odnieść sukces w nauce języka obcego. Oxford i Lavine (1992) dostarczają szeregu przykładów strategii, których zastosowanie w klasie językowej, może pomóc uczniowi poszerzyć gamę dostępnych mu/jej preferencji w zakresie stylu uczenia się. I tak np. impulsywny typ ucznia może spróbować notować swe pomysły przed ich zbyt pośpieszną artykulacją. Natomiast refleksyjny typ uczącego się może być umiejętnie zachęcony do przyspieszenia swych wypowiedzi ustnych, aby nadażyć za rozwijającą się w określonym tempie konwersacją w języku obcym, w której uczestniczy.

Ostatnia poruszana w niniejszym artykule kwestia, wynikająca z praktycznego zastosowania naszej wiedzy o stylu uczenia się, odnosi się do wrażliwości nauczyciela na zróżnicowa-

ne potrzeby indywidualne uczniów, jeśli chodzi o czas niezbędny do wykonania przez nich różnych zadań językowych. Wydaje się oczywiste, że niezależnie od kontekstu nauczania, odpowiednie zarządzanie czasem należy do tych strategii mediacyjnych, które wpływają na dostosowanie się przez nauczyciela do specyficznej dla danej jednostki szybkości reagowania na bodźce. Stosowana przez nauczyciela polityka zarządzania czasem w klasie językowej może, jak stwierdza Yates (2000 w Dörnyei, 2005), wynikać z określonych potrzeb uczniów, związanych z czasem przeznaczonym na prezentację, tempem prezentacji, czasem nieodzownym dla uczniów, aby mogli przemyśleć formę wypowiedzi ustnej. Ponadto może ona dotyczyć czasu niezbędnego dla określonego ucznia na udzielenie odpowiedzi na pytanie w języku obcym, czasu przeznaczanego na zajęcia wyrównawcze, dodatkowe ćwiczenia czy też utrwalenie przerobionego materiału. Odpowiednio dostosowana polityka zarządzania czasem może być również związana ze stosowaniem czasowo ograniczonych lub nieograniczonych formatów, obejmujących zarówno wykonanie określonych zadań językowych, np. przygotowanie prezentacji czy jej wygłoszenie, jak i testów sprawdzających utrwalenie przerobionego materiału. Jak stwierdzają Ehrman i Leaver (2001), nawiązując do praktycznych implikacji wymiaru stylu uczenia się, określanego jako *refleksyjność-impulsywność*, refleksyjny typ ucznia osiąga zdecydowanie lepsze wyniki na nieograniczonym czasowo niż na ograniczonym czasowo formacie testu, nawet jeśli obie formy testu dotyczą tego samego materiału.

Przedstawione powyżej rozważania i sugestie na temat praktycznego zastosowania naszej wiedzy o stylu uczenia się nie wyczerpują wszystkich możliwych i wynikających z tej koncepcji implikacji dydaktycznych. Celem tego artykułu było jedynie zasygnalizowanie tematu, pobieżne omówienie jednej z istniejących, choć dość złożonej koncepcji stylu uczenia się oraz jej ewentualnych konsekwencji dla procesu nauczania języka obcego. Niewątpliwie wielu praktykujących nauczycieli języków obcych zaproponuje i wdroży w życie swoje własne przemyślenia w tej dziedzinie. Jest również niewykluczone,

że w przyszłości naukowcy zajmujący się stylem uczenia się przedstawią dodatkowe propozycje i rozwiązania, które będą zarówno pożyteczne, jak i wykonalne w klasie językowej.

Bibliografia

- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: „Śląsk”.
- Bedell D. A., Oxford R. L. (1996), „Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries”, w: R. L. Oxford (red.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, 47-60. Honolulu: Hawaii University Press.
- Chamot A. U., O'Malley J. M. (1994), *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, New York: Addison Wesley Longman.
- Chapelle C. A. (1995), „Field-dependence/field-independence in the L2 classroom”, w: J. M. Reid (red.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, 158-168. Boston: Heinle and Heinle.
- Claxton C. S., Murrell P. H. (1988), *Learning Styles. ERIC Digest*. Online: <http://ericae.net/edo/ED301143.htm>
- Cohen A. D. (2001), *The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies, and Tasks Meet?* Prezentacja na kursach SBI, 26 czerwca 2001.
- Cohen A. D., Dörnyei Z. (2001), „Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies”, w: W. N. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 1-18.
- Cohen A. D., Oxford R. L. (2001), *Revisiting Style Distinctions: Learning Style Preferences*. Prezentacja na kursach SBI, czerwiec 2001.
- Cohen A. D., Oxford R. L., Chi J. C. (2001), *Learning Style Survey*. Prezentacja na kursach SBI, czerwiec 2001, online: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ehrman M. E. (1996), *Understanding Second Language Difficulties*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman M. E. (1998), „Field independence, field dependence, and field sensitivity in another light”, w: J. M. Reid (red.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, 62-70. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Ehrman M. E., Leaver B. L. (2001), *Development of a Profile Approach to Learning Style Diagnosis*. Wstępna wersja artykułu, kursy SBI, czerwiec 2001.
- Eliason P. A. (1995), „Difficulties in cross-cultural learning styles assessment”, w: Reid J. M. (red.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, 19-33, Boston: Heinle and Heinle.
- Eysenck H., Eysenck M. (2003), *Podpatrywanie umysłu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Griggs S. A. (1991), *Learning Styles Counseling. Eric Digest*, online: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed341890.html
- Kinsella K. (1995), „Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom”, w: Reid J. M. (red.), *Learning Styles in The ESL/EFL Classroom*, 170-194. Boston: Heinle and Heinle.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge/New York: CUP.
- Oxford R. L. (red.), (1996), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu: University of Hawaii Press.
- Oxford R. L., Anderson N. J. (1995), „The crosscultural view of learning styles”, w: *Language Teaching* 28, 201-215.
- Oxford R. L., Lavine R. Z. (1992), „Teacher-student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions”, w: *ADFL Bulletin* 23/2, 38-45.
- Oxford R. L., Nam C. (1998), „Learning styles and strategies of a partially bilingual student diagnosed as learning disabled”, w: J. M. Reid (red.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, 52-61. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Reid J. M., (red.), (1995), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston: Heinle and Heinle.
- Reid J. M. (red.), (1998), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Scovel T. (2001), *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*, Ontario: Heinle & Heinle.
- Sternberg R. J., Grigorenko E. L. (2001), „A capsule history of theory and research on styles”, w: Sternberg R. J., Zhang L. F. (red.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, 1-21. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg R. J., Zhang L. F. (red.), (2001), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tudor I. (1996), *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge: CUP.
- Weaver S. J., Cohen A. D. (1997), *Strategies-Based Instruction: A Teacher Training Manual. CARLA Working Papers Series 7*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Williams M., Burden R. (1999), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

(listopad 2006)

Wpływ strukturalizacji zapamiętywanych informacji na efektywność ich przypominania

Rejestrowanie i kodowanie informacji następuje w pierwszej z trzech faz procesów pamięci, tj. podczas zapamiętywania²⁾. Informacje zapamiętane są przechowywane i mogą zostać przypomniane. Proces wydobywania informacji z pamięci jest bardzo skomplikowany ze względu na praktycznie nieograniczoną pojemność pamięci długotrwałej. Na jego efektywność wpływa w dużym stopniu to, w jaki sposób informacje zostały zakodowane i włączone do istniejących w pamięci długotrwałej struktur. Na przechowywane informacje oddziałują zarówno inne porcje wcześniej zapamiętanego i przechowywanego materiału, jak i nowo przyswajane informacje.

Nasza pamięć niekiedy pracuje z pomyłkami, dotyczącymi głównie dokładności odtwarzania. Zdarza się, że w danym momencie nie potrafimy przypomnieć sobie określonych informacji, które po pewnym czasie niejako same wypływają z pamięci, a więc powstają trudności nie w przechowywaniu informacji, lecz w ich przywoływaniu. Zjawisko to jest powszechnie znane i towarzyszy nam w typowych sytuacjach dnia codziennego, jak również jest nieodłącznym elementem procesu dydaktycznego. Odczuwamy to szczególnie dotkliwie wówczas, gdy nie możemy przypomnieć sobie potrzebnych słów, mimo że kiedyś je słyszeliśmy, a nawet używaliśmy. W danym momencie są one niedostępne i nie można do nich dotrzeć. Dzieje się tak dlatego, że nie wszystkie informacje są przechowywane w uporządkowany i usystematyzowany sposób. Pamięć przechowuje znacznie więcej informacji niż są przypomniane w danym momencie. Podczas przypominania następuje aktualizacja tylko niektórych, najczęściej potrzebnych w danym momencie informacji, chociaż zdarza się rów-

nież przywoływanie z pamięci informacji przypadkowych.

Opisując proces przywoływania informacji z pamięci, badacze tego problemu używają kilku terminów. Najczęściej spotykamy określenia: „aktualizowanie”, „odzyskiwanie” i „przypominanie”. Przypominanie dokonuje się według jakiegoś klucza. W odniesieniu do słownictwa może to być polecenie reprodukcji wcześniej zapamiętanej listy wyrazów lub rozpoznania tych wyrazów w usłyszanym lub przeczytanym tekście i ustalenie ich znaczenia.

Skuteczne wydobywanie informacji z pamięci zależy od dobrego kodowania. Efekty przypominania są najczęściej związane z poziomem organizacji materiału podczas zapamiętywania. Wysoka strukturalizacja materiału przyczynia się do podwyższenia zakresu odtworzeń. Materiał przeznaczony do zapamiętania posiada określoną strukturę, która może być zgodna z indywidualnymi oczekiwaniami poszczególnych uczniów lub może im nie odpowiadać, gdy nie jest zgodna z tym, jak oni sami zorganizowaliby te informacje. W przypadku niezgodności z oczekiwaniami informacje zostają poddane obróbce i dostosowane do indywidualnych wyobrażeń o ich organizacji. Struktura zgodna ze stosowanymi kryteriami organizacji zostaje zaakceptowana i zachowana.

Rezultaty przypomnień są w dużej mierze zależne od warunków poprzedzających aktualizację. Aktualizację danych można usprawnić manipulując podobieństwem sytuacji zapamiętywania do warunków przypominania (Lodzińska, 1986:166). Podobieństwo sytuacyjne przypominania i zapamiętywania jest czymś pożądanym. W przypadku znacznego podobieństwa tych sytuacji przypominamy sobie

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

²⁾ Wyróżniamy trzy fazy procesów pamięci: zapamiętywanie, przechowywanie i przypominanie.

najszybciej, najwięcej i najbardziej dokładnie. Nierzadko dopiero upodobnienie sytuacji przypomnienia do tej, jaka miała miejsce w czasie zapamiętywania, sprawia, że treści zostają zaktualizowane (Włodarski, 1990). Tę prawidłowość warto wykorzystywać w procesie dydaktycznym i ułatwiać przypomnienie, przywołując sytuacje i konteksty, w których miało miejsce zapamiętywanie.

Pozytywny wpływ organizowania zapamiętywanych informacji przejawia się w formie:

- ▶ redukcji (zmniejszenia) ilości informacji niezbędnych do przechowywania w pamięci,
- ▶ łatwiejszego dostępu do informacji aktualnie poszukiwanej, pośród wielu innych, którym nadano pewien ład (Ledzińska, 1986:148).

Informacje, które zostały zapamiętane przez odpowiednią kategoryzację czy klasyfikację, mogą być przywoływane przez odtworzenie całości lub części kodu tworzonego w trakcie uczenia się. Tak na przykład zapamiętując w dowolnym języku wyraz „lekarz”, możemy go zaklasyfikować pod następującymi hasłami: „choroba (chorować)”, „lekarstwo”, „recepta”, „pacjenci”, „leczyć”, „gabinet”, „przychodnia”, „szluzba zdrowia” itp. Przywołanie z pamięci dowolnego z tych haseł powinno sprawić, że po pewnym czasie wyraz zostanie odnaleziony. Hasła te, służące do wydobywania potrzebnych informacji, E. Tulving nazwał „wskazówkami” (ang. *retrieval cues*). Wyrazy „wskazówki” do wydobywania tylko wówczas spełniają swą rolę, gdy zostają podane zarówno podczas wydobywania, jak i podczas uczenia się, stając się w ten sposób częścią procesu klasyfikacji. Zjawisko to opiera się na kojarzeniu wyrazów.

Rezultaty zapamiętywania oceniamy najczęściej analizując proces przypomnienia informacji. F. C. Bartlett (1932) zauważył, że przypomnienie jest aktywnym, twórczym procesem, gdyż przypominając sobie informacje, zazwyczaj dodajemy, pomijamy lub zmieniamy elementy w sposób, który pomaga nadać sens materiałowi na podstawie tego, co już wiemy lub sądzimy, że wiemy. Podczas tego procesu niejednokrotnie następują zakłócenia. Zdaniem J. Arabskiego istnieją trzy powody utrudniające proces przypomnienia:

1. Dane są źle przechowywane, „gdy zostały odłożone na złą półkę”. Źle skojarzone i zintegrowane dane mogą być odnalezione jedynie przez przypadek. Przystawiane dane powinny być na wszelkie sposoby zintegrowane z całym systemem skojarzeń i naszej dotychczasowej wiedzy. Nabywane dane (szczególnie słownictwo obcojęzyczne) korzystniej jest przyswajać w różnych sytuacjach i kontekstach, aby nie kojarzyły się tylko z jednym użyciem,

2. Dane mogą być zablokowane przez inne dane i trudno je wywołać. Przystawione nowe dane są integrowane w dotychczasowy system skojarzeń. Powoduje to zmianę istniejącej struktury i może uniemożliwić wywołanie danych poprzednio łatwo dostępnych. Szczególnie wtedy, gdy przyswajamy informacje podobne, ich oddziaływanie jest intensywniejsze niż informacji niezwiązanych z poprzednio wyuczonymi,

3. Trudne dotarcie do danych może być spowodowane tym, że nie były one wystarczająco często wywoływane i przypomniane. Częste przypomnienie gwarantuje szybkie dotarcie do danych (Arabski, 1997:119-120).

Elementy, których przypomnienie jest utrudnione i nie są przywoływane z pamięci, stopniowo ulegają zapomnieniu. Najczęściej jako przyczyny zapomnienia wymienia się:

- ▶ mało intensywne zapamiętanie (słaby zapis), wywołane najczęściej brakiem skupienia i ukierunkowania uwagi,
- ▶ zapis nieużywany – ślady pamięciowe zacierają się w przypadku braku ponownych doświadczeń mogących je odświeżyć (brak powtórzeń),
- ▶ zapis zakłócony przez inne zapisy pamięciowe – w okresie utrwalania i konsolidacji zapis stale podlega wpływom innych czynności umysłowych (tzw. hamowanie retroaktywne) (Dudley, 1994)³⁾.

Zabiegi ułatwiające zarówno zapamiętanie, jak i aktualizację informacji są uzasadnione szczególnie wówczas, gdy objętość danych znacznie przekracza zakres pamięci bezpośredniej człowieka. Sposobem przeciwdziałania

³⁾ Hamowanie retroaktywne odnosi się do faktu obniżonego przechowywania jakiegoś zadania A w wyniku uczenia się nowego zadania B, które nakłada się na odtwarzanie A.

zapominaniu jest m. in. możliwie spójne organizowanie przyswajanych treści, rozkładanie uczenia się w czasie, dokonywanie powtórzeń po całkowitym zapamiętaniu materiału, unikanie takiego następstwa czynności, które powoduje hamowanie retroaktywne itd. (Włodarski, 1990:263). Wzmoczone hamowanie reoaktywne ma miejsce również wówczas, gdy przystępujemy do uczenia się nowych treści przed odpowiednim utrwaleniem poznanych wcześniej. Wyniki badań eksperymentalnych dowodzą, że zapamiętywane wyrazy są organizowane w magazynie pamięciowym w najczęściej jednorodnej pod względem semantycznym grupie i kategorii, tak że odtwarzanie ich przebiega w porządku wyznaczonym przez te kategorie, a nie przez kolejność, w jakiej zostały zapamiętane (Marton, 1978:127).

Skojarzenie to też niezbędny warunek przypomnienia sobie danej informacji. Skojarzenia są istotne nie tylko przy zapamiętywaniu informacji, ale też przy ich odtwarzaniu. Zapamiętywanie nowego materiału wzrasta wraz ze znajomością jego elementów składowych, i to tym bardziej, im lepiej są utrwalone w poprzednim doświadczeniu najbardziej istotne z tych elementów (Szewczuk, 2000:205). Zapamiętując porównujemy podobieństwa i różnice między nowymi informacjami i zapamiętanymi dawniej. Powiązanie nowych informacji z już posiadanymi sprzyja lepszemu ich zapamiętywaniu i przechowywaniu. Wiązanie składników może być dokonywane na podstawie ich:

- ▶ obiektywnych zależności,
- ▶ treściowego podobieństwa,
- ▶ sensorycznego podobieństwa (Szewczuk, 2000:211).

Zapamiętywanie zależy od struktury zapamiętywanego materiału. Łatwe włączenie informacji w system wiedzy, który posiadamy i trwałe jej przechowywanie zapewnia zapamiętywanie logiczne, tj. w sposób zorganizowany, uszeregowany i uporządkowany, tak aby przyswajane informacje tworzyły logiczną całość. Według A. M. Wejn i B. J. Kamienieckiej, logiczne przyswajanie informacji w porównaniu z zapamiętywaniem mechanicznym daje dwudziestokrotnie większe efekty i to zarówno w odniesieniu do

informacji zapisanych, jak i usłyszanych (Wejn, Kamieniecka, 1976:253). Warunkiem sensowności materiału jest jego zrozumienie i powiązanie go z wcześniej przyswojonym. Im wyższy poziom zrozumienia, tym lepsze rezultaty zapamiętywania. Nowe treści są integrowane i kojarzone z już istniejącymi w pamięci punktami odniesienia, z dotychczasowym doświadczeniem.

Szybkość zapamiętywania wzrasta, gdy materiał jest zorganizowany w związki znaczeniowe. Wewnętrzna spójność, sensowność związków między elementami, ich logiczna kolejność, korzystnie wpływają na szybkość i trwałość zapamiętywania. Im wyższy stopień spójności zapamiętywanych informacji, tym wyższy jest stopień jego organizacji i wyższe rezultaty przypominania. Gdy materiał przeznaczony do zapamiętania nie jest zbyt sensowny, człowiek sam usiłuje nadać mu sens (Bartlett, 1932; Maruszewski, 1976; Włodarski, 1990). Duże znaczenie odgrywa wówczas zdolność kojarzenia i wyobraźnia.

Przeznaczone do zapamiętania treści są często grupowane i porządkowane przez autorów podręczników czy też nauczycieli w formie planów, schematów, tabel. Takie próby organizacji materiału zazwyczaj ułatwiają przyswajanie informacji, chociaż nie można ich uznać za wystarczające. Uczący się niekiedy sam organizuje zapamiętywane informacje w indywidualny, a zarazem najbardziej odpowiedni dla siebie sposób. Jego udział w uporządkowaniu struktury przyswajanych informacji korzystnie wpływa na odtwarzanie. Aktywność jednostki powoduje zwiększenie zakresu odtworzeń, zwiększa się trwałość zapamiętywania i efektywność odtwarzania informacji. Jak twierdzi Z. Włodarski (1990), wysiłek włożony w organizowanie informacji powoduje polepszenie przypomnień. Wobec tego warto wypracowywać u uczniów strategię organizacji materiału, który jest przeznaczony do zapamiętania. Odpowiednio prowadzone, początkowo pod kierunkiem nauczyciela, ćwiczenia w organizacji zapamiętywanych informacji prowadzą do wypracowywania u uczniów umiejętności tworzenia i stosowania indywidualnych strategii w zadaniach pamięciowych.

Bibliografia:

- Anderson R. A. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Baddeley A. (1998), *Pamięć: poradnik użytkownika* (tłum. E. Kołodziej-Józefowicz), Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Bartlett F. C. (1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley G. A. (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się: techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji* (tłum. z ang. M. Czekański), Warszawa: Medium.
- Hankała A. (2001), *Wybiorność ludzkiej pamięci*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kurcz I. (1992), „Pamięć. Uczenie się. Język” w: *Psychologia ogólna* (red. T. Tomaszewski), Warszawa: PWN.
- Lebiedziński W. (1998), *Poznanie, pamięć, przewidywanie*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Ledzińska M. (1986), „Wydobywanie informacji przechowywanych w pamięci”, w: *Psychologiczne problemy pamięci* (red. Z. Włodarski), Warszawa: PWN.
- Lieury A. (1999), *Pamięć i sukces w szkole* (tłum. K. Szeżyńska-Mackowiak), Katowice: „Książnica”.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Maruszewski M. (1976), „Mózgowe mechanizmy zachowania”, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Strelau J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szewczuk W. (2000), *Podstawy psychologii: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Wejn A. M., Kamieniecka B. J. (1976), *Tajemnice pamięci* (tłum. J. Dancygier), Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Włodarski Z. (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, (wyd. II poprawione), Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., Matczak A. (1992), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: WSiP.
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.

(marzec 2006)

Marek Derenowski¹⁾
Konin

Rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej jako niezbędny element w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli

Gdy rozważamy własne wyobrażenia na temat uczenia się i nauczania uderzają nas zmiany, jakie zaszły w ostatnim czasie. Dwadzieścia lat temu nauczanie było postrzegane jako produkt dostarczany przez nauczycieli. Na treści patrzyliśmy z perspektywy wiedzy. Jednakże zmiany w procesie uczenia się i nauczania wymusiły ponowne zdefiniowanie roli nauczyciela. Obecnie to nie nauczyciel, ale uczniowie znajdują się w centrum uwagi. Dla nauczycieli taka zmiana wiąże się z podjęciem nowych ról i spełnianiem nowych oczekiwań. Żeby właściwie spełniać połączane w nich oczekiwania, nauczyciele muszą stać się jeszcze bardziej świadomi zachodzących zmian. Zmian zachodzących zarówno wokół nich, jak w nich samych. Jednym ze sposobów,

mających ułatwić postrzeganie tych zmian, jest rozwijanie własnej refleksyjności. Rozwój nauczycieli nie powinien ograniczać się tylko do doskonalenia swojego warsztatu zawodowego. Dzięki rozwijaniu własnej refleksyjności nauczyciele będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie, co pozwoli im na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojego zawodu. Bardziej refleksyjny nauczyciel to doskonały „partner” dla ucznia, który sam także stanie się bardziej niezależny i świadomy swoich zachowań w klasie i poza nią.

Rogers (1969:04) napisał, że: „Człowieka można nazwać wyedukowanym tylko wtedy, gdy nauczył się przystosowywać do zmian. Gdy zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest bezpieczna, i że

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

tylko ciągle poszukiwanie nowej wiedzy daje prawdziwą gwarancję bezpieczeństwa”. Podobnie pisze Dakowska (1999:3), która twierdzi, że proces nauki nie powinien być traktowany jedynie jako sfera czynności praktycznych, ale powinien być postrzegany także jako obiekt refleksji i świadomych procesów myślowych. Każde doświadczenie związane z nauką powinno być postrzegane w kontekście, który pozwoli uczniom na rozwijanie poczucia własnej tożsamości i większe zorientowanie w przyszłych celach.

Tradycyjne rozumienie nauczania jako przekazywania wiedzy lub dostarczania uczniowi potrzebnych informacji jest wysoce niewłaściwe. Stevick (1980) wierzy, że najważniejsze z punktu widzenia nauczyciela jest rozwijanie świadomości refleksyjnej przez analizę tego, co dzieje się wewnątrz i między uczniami. Radzi on nauczycielom, by jak najlepiej poznali swoich uczniów. Zdobyta wiedza pozwoli im na odpowiednie dopasowanie i zmodyfikowanie swoich zachowań nauczycielskich, co korzystnie wpłynie na nauczanie.

Jednym z głównych celów współczesnej edukacji jest wprowadzenie ułatwień w samodzielnej pracy ucznia. We współczesnej klasie nauczanie, jak się uczyć, stało się ważniejsze niż samo nauczanie przez nauczyciela, który samodzielnie decyduje o tym, co powinno być nauczane. Takie podejście do edukacji stawia nowe wyzwania przed nauczycielami. Wymaga od nich takich zachowań, które ułatwią uczniom przyswajanie wiedzy i samodzielny, autonomiczny rozwój. Może to zostać osiągnięte tylko przez nawiązanie ścisłego związku z uczniami. Związku opartego na partnerstwie i zaufaniu. Nauczyciele muszą komunikować się otwarcie i empatycznie ze swoimi uczniami. Muszą stać się refleksyjnymi praktykami. Tacy nauczyciele nie tylko będą lepiej rozumieć siebie, ale staną się efektywnymi pedagogami, którzy w pełni zrealizują swoje obowiązki edukacyjne i wychowawcze.

Cruikshank (1981:4) definiuje świadomość refleksyjną jako „świadome postrzeganie i myślenie o tym, co się dzieje w klasie podczas zajęć, oraz myślenie o alternatywnych sposobach osiągnięcia wyznaczonych celów”. Zeichner i Liston (1985:24) proponują inną perspektywę. Refleksyjny nauczyciel jest zdefiniowany jako ten, który nieprzerwanie poddaje ocenie swoją pra-

cę na wszystkich jej poziomach. W nauczaniu, jeżeli istnieje rozbieżność między przekonaniem nauczyciela a jego zachowaniem w klasie, uczniowie są narażeni na otrzymywanie sprzecznych komunikatów. Żeby lepiej to zobrazować, niektórzy uczeni wprowadzili pojęcie refleksji krytycznej (Boud, Keogh, Walker, 1985). Brak świadomości refleksyjnej wśród nauczycieli, w czasach przekazywania uczniom dużej części odpowiedzialności za powodzenie w procesie uczenia się, może stać się powodem ich niepowodzeń w nauce. Czasami zdarza się też tak, że nauczyciele, którzy są świadomi zachodzących zmian, odmawiają wprowadzenia modyfikacji w swoim zachowaniu.

Jak pisze Appel (1995:xiv) „Nacisk na wprowadzenie zmian nie musi koniecznie iść w parze z zachowaniami nauczycieli. Niechęć nauczycieli do wprowadzanych zmian była często tematem narzekań i krytyki. Problem może okazać się nawet poważniejszy, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, iż wielu nauczycieli jest przekonanych, że ‘wykonują swoją pracę’. Jest różnica między ‘Nie wiem’ a ‘Wydaje mi się, że wiem’”.

Jeżeli nauczyciel dobrowolnie wyrazi zgodę na bierne „zanurzenie się” w istniejący „system”, jeżeli pozwoli na bycie zdefiniowanym przez poglądy innych na temat tego, co powinien robić i kim być, to w pewnym sensie rezygnuje ze swojej własnej swobody rozumienia i określania samego siebie. Jeżeli jednak z drugiej strony nauczyciel jest chętny do stworzenia nowej wizji tego, co ważne i niezbędne w jego pracy, może stać się osobą otwartą na swoich uczniów, otaczający świat i na potrzebne zmiany (Greene, 1973:270).

Oczywiste jest stwierdzenie, że istnieje ścisły związek między tym, kim jesteśmy jako nauczyciele a tym, kim jesteśmy jako ludzie. Im bardziej w naszej pracy zachowamy tożsamość, tym autentyczniej i naturalniej możemy zachowywać się w obecności uczniów. (Chociaż dla uczniów dziwnym wydaje się fakt, że „nauczyciel też człowiek”. Często słyszałem od moich uczniów zdanie, że nauczyciel jest jak nietoperz – nic nie widzi i wszystkiego się czepia). Odkrywanie samych siebie i przenoszenie doświadczeń życiowych do nauczania ma duży wpływ na nasz rozwój refleksyjny i bardziej świadome nauczanie.

Analizując ten specyficzny związek między „nauczycielem” a „osobą” zaczynamy zadawać

sobie pytania na temat własnego rozwoju osobowego i zawodowego. Im bardziej rozwijamy się zarówno osobowościowo, jak i zawodowo, nasze pytania ulegają zmianie. Niektóre z tych pytań stają się ważniejsze, znalezienie odpowiedzi na inne przestaje nas interesować. W dzisiejszych czasach jedno z najważniejszych pytań dotyczy efektywnego rozwoju refleksyjności wśród nauczycieli.

Głównym powodem rozwijania refleksyjności jest poszerzenie świadomości na temat przekonania i zachowań. Przyjęcie przez nauczyciela roli badacza i poszukiwacza wymaga od niego ciągłego zbierania danych przez analizę swoich zachowań, jak i obserwacji zachowań innych. Nauczyciele mogą zbierać dane również przez doświadczenia, rozmowy z innymi nauczycielami, a także przez pisanie dzienników, w których zostaną zapisane codzienne obserwacje. Gebhard i Oprandy (1999) uważają, że nauczyciele powinni budować swoją refleksyjną świadomość wokół dziewięciu punktów:

1. Odpowiedzialność za swoje nauczanie.
2. Zwrócenie uwagi na potrzeby innych.
3. Wyjaśnianie zamiast narzucania.
4. Podejście niekrytykujące.
5. Zwrócenie uwagi na zachowanie uczniów.
6. Zwiększanie swojej świadomości przez odkrywanie.
7. Osobisty związek z nauczaniem.
8. Zwrócenie baczonej uwagi na proces.
9. Umysł początkujący.

Szósty punkt skupia się na sposobach rozwijania świadomości refleksyjnej przez odkrywanie. Gebhard i Oprandy (ibid.) wierzą, że istnieją cztery „ścieżki do świadomości”, które proponują różne sposoby na odkrywanie aspektów nauczania:

1. Rozwiązywanie zaistniałych problemów.
2. Postrzeganie tego, co się dzieje przez:
 - ▶ próbowanie czegoś odwrotnego,
 - ▶ adaptowanie przypadkowych zachowań nauczycielskich.
3. Postrzeganie tego, co jest przez:
 - ▶ kontrastowanie tego, co robimy, z tym, co nam się wydaje, że robimy,
 - ▶ rozważanie tego, w co wierzymy w świetle tego, co robimy.
4. Analizę naszych uczuć.

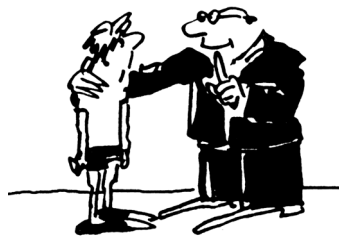
Pierwszy ze sposobów wydaje się być najczęściej używany przez nauczycieli. Głównie dlatego, że rozwiązywanie problemów jest naturalną częścią nauczania. Rzadziej używanym sposobem odkrywania jest po prostu czekanie na to, co się stanie. Odkrywanie w taki sposób, według Fanselow (1997), wymaga od nauczycieli zachowań odmiennych od codziennych zachowań i dokładnej analizy tego, co się stanie.

Niezależnie od tego, który ze sposobów wybierzemy, naszym głównym celem pozostaje nadal nieustające zdobywanie wiedzy na temat tego, jakimi ludźmi i nauczycielami jesteśmy. Nauczyciele muszą systematycznie i z otwartym umysłem poddawać swoje zachowanie nieustającej analizie. Powinni zrozumieć, że ciągła zmiana jest wpisana na stałe w zawód. Dobry nauczyciel nigdy nie powinien dojść do wniosku, że już wszystko potrafi, wszystko wie i nie musi nic już w sobie zmieniać. To, co sprawia, że zawód nauczyciela jest tak pasjonujący, to ciągłe odkrywanie nowej wiedzy i zdobywanie nowych doświadczeń. Rozwój refleksyjności nauczycielskiej jest warunkiem niezbędnym dla prawidłowego rozwoju nauczycieli zarówno zawodowego, jak i osobistego.

Bibliografia:

- Apple M. (1975), *Scientific interests and the nature of educational instructions*. Berkley, California: McCutchen.
- Boud D., Keogh D., Walker D. (red.), (1985), *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Cruikshank D. R., Applegate J. H. (1981), „Reflective teaching as a strategy for teacher growth”, w: *Educational Leadership* 38, 553-4.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fanselow J. F. (1997), *Post card realities*, Englewood Cliffs: Lawrence Erlbaum.
- Gebhard J. G., Oprandy R. (1999), *Language teaching awareness*, Cambridge: CUP.
- Greene M. (1973), *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, California: Wadsworth.
- Rogers C. (1969), *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Stevick E. W. (1980), *Teaching languages: A way and ways*, Rowley Mass.: Newbury House.
- Zeichner K. M., Liston D. P. (1985), „Teaching student teachers to reflect”, *Harvard Educational Review* 57/1. 23-48.

(październik 2006)



Marzena Wysocka¹⁾
Katowice

Śladami Austina – o wykorzystaniu teorii aktów mowy w nauce języka angielskiego

Szacuje się, że około 2 miliony Polaków wyjechało w ostatnim czasie za granicę, a odsetek tych, którzy planują wyjazd, jest równie imponujący. Najczęstszym miejscem przeznaczenia – niezależnie od wieku, długości planowanego pobytu czy celu osoby wyjeżdżającej – są kraje anglojęzyczne. Choć wiek i okres pobytu mogą się różnić, cel wyjazdu jest jeden i określa się go mianem celu zarobkowego. Zatrudnienie, jakie oferują przyjeżdżającym Polakom kraje anglojęzyczne, jak np. Wielka Brytania czy Irlandia, jest różnorodne: od opiekunki do dziecka i pomocy domowej po prace w handlu, branży hotelarsko-gastronomicznej i budownictwie. Zainteresowanie pracą jest ogromne, o czym świadczą nie tylko statystyki, ale przede wszystkim opustoszałe półki księgarń, sklepów papierniczych, kiosków Ruchu i supermarketów. Słowniki, podręczniki do nauki języka angielskiego, rozmówki polsko-angielskie i poradniki znikają z regałów sklepowych. Wydawnictwa i księgarze nie nadążają, żeby sprostać oczekiwaniom klientów pytających o pozycje, które pomogą pozbyć się bariery językowej, odświeżyć język i/lub znaleźć i podjąć pracę komunikując się w języku docelowym.

Język specjalistyczny, czyli *English for Specific Purposes*

Najczęściej poszukiwane materiały do nauki języka mieszczą się w zakresie języka specjali-

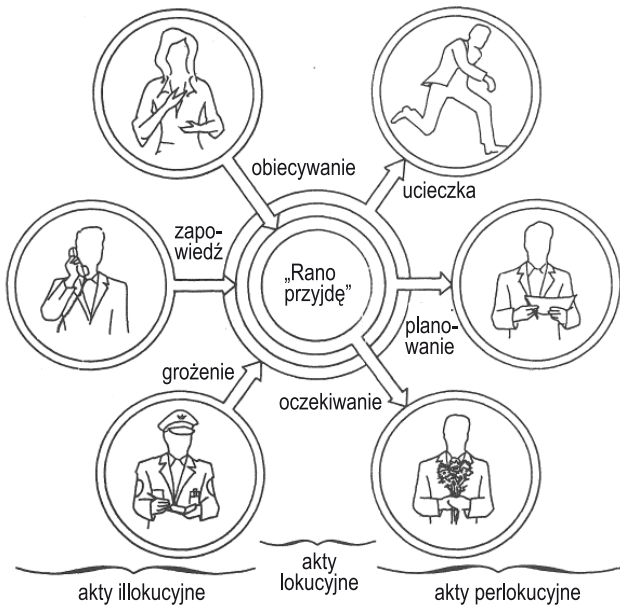
stycznego, tzw. *English for Specific Purposes*, a potencjalni odbiorcy szukają pomocy dydaktycznych z kategorii „dla wyjeżdżających do pracy”. I choć słowniki polsko-angielskie, począwszy od wersji kieszonkowych po te o znacznie większych gabarytach, pozwalają na wyszukanie angielskiego odpowiednika dowolnego słowa lub słów, popularniejsze wydają się być słowniki tematyczne, oferujące, jak sama nazwa wskazuje, hasła uporządkowane tematycznie. Jeśli chodzi o podręczniki, liczą się te z języka specjalistycznego, np. z serii *Business English*. Z kategorii rozmówek polsko-angielskich najczęściej poszukiwane są te z rodzaju „szukam pracy”, które oprócz tzw. ogólnych zwrotów językowych, oferują gotowe wzory wypowiedzi i zachowań dla pracowników określonej branży. Natomiast dla grupy poradników językowych wybierane są te, które zawierają wskazówki, w jaki sposób posługiwać się językiem, a czego unikać.

Podejście komunikacyjne w nauczaniu/uczeniu się języka

Posługiwanie się językiem to podstawa. Wiedzą o tym nie tylko ci, którzy na własną rękę przygotowują się do wyjazdu, ale i ci, którzy uczestniczą w kursach języka angielskiego lub uczęszczają na zajęcia z języka w szkole, w większości których nacisk jest kładziony na komu-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

nikatywność i płynność językową²⁾. Tendencje w nauczaniu są dyktowane przez tzw. podejście komunikacyjne, które na pierwszym miejscu stawia umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Cytując H. Komorowską (1993:25) „celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność porozumiewania się w sposób odpowiedni w danej sytuacji”. Sposób odpowiedni oznacza płynny, czyli taki, który pozwala na formułowanie wypowiedzi rozumianych przez nadawców komunikatu, jak i gwarantuje rozumienie treści wypowiedzianych przez adresata komunikatu.



Rys. 1. Teoria aktów mowy Austina

Śladami Austina

Skoro nadrzędnym celem uczących się języka jest wyżej wspomniana komunikatywność i płynność językowa, proponuję sposób, w jaki można by ten cel osiągnąć na własną rękę. Wystarczy przed planowanym wyjazdem do kraju języka docelowego „wybrać się w podróż” śladami Austina. Nie chodzi tu bynajmniej o wyjazd do Anglii i zwiedzanie miejsc, w których przebywał i żył John L. Austin, choć można by taki zaplanować przy okazji, lecz o „szybki kurs” języka na podstawie teorii aktów mowy.

Teoria aktów mowy

Według Austina akt mowy ma miejsce wtedy, kiedy za pomocą słów mówiący pragnie coś uczynić lub coś osiągnąć. Biorąc pod uwagę wyjeżdżających za granicę, którzy pragną znaleźć pracę i ją utrzymać, teoria aktów mowy wydaje się być jak znalazł. Aby jednak wypowiedzi gwarantowały skuteczność w działaniu, a co za tym idzie – osiągnięcie zamiaru, należy zaznajomić się z trzema rodzajami aktów mowy, jakie wyróżnił Austin (Kunzmann, Burkard i Wiedmann 2003: 222):

▼ **Akty lokucyjne** – to takie, które powstają wraz z najprostszą wypowiedzią i stanowią treść wyrażanego sądu. I tak np. zdanie *Rano przyjdę* wskazuje na czas (*rano*) oraz formę danej czynności (*przyjdę*), w tym przypadku wizyty.

▼ **Akty illokucyjne** – to wypowiedzi, które wyrażają intencję mówiącego, czyli to, co chce on osiągnąć. Formuluje się je używając tzw. czasowników performatywnych, które gwarantują, że wraz z wypowiedzianym zdaniem zostaną spełnione pewne działania będące zamiarem mówiącego. Czasowniki performatywne to takie jak np. *informować, stwierdzać, zaprzeczać, pytać, rozkazywać, prosić, obiecywać, gratulować, dziękować, ogłaszać* itp. Zdania te przyjmują postać, którą wyraża się następującym wzorem:

Ja + czasownik performatywny + *tobie/wam/ ciebie/do was* itp. + właściwa treść zdania.

Przykładowo więc zdanie *Ogłaszam ci, że rano przyjdę* lub *Informuję cię, że rano przyjdę* nie tylko oznacza wcześniej wspomnianą wizytę i jej termin, ale przede wszystkim cel, w jakim dana wypowiedź została skonstruowana, tj. informowanie adresata wypowiedzi o teście wizycie.

²⁾ Obrany cel prowadzonych zajęć wydaje się być jak najbardziej słuszny, zwłaszcza w dobie otwartych granic Unii Europejskiej.

▼ **Akty perlokucyjne** – wyrażają to, co powodujemy lub osiągamy przez powiedzenie czegoś, czyli określają skutek, jaki dana wypowiedź odnosi, odniesie lub odniosła na odbiorcy. Efekt naszych wypowiedzi może być zamierzony lub niezamierzony, a zamiar, z którym zostaje sformułowana dana wypowiedź, może, ale i nie musi zostać spełniony. Jeśli chodzi o skutek danego komunikatu, może to być np. zaskoczenie, wprowadzenie w błąd, planowanie, oczekiwanie czy też ucieczka. Wracając do naszego przykładu, zdanie *Rano przyjdę*, w zależności od zamiaru, może dać pozytywny lub negatywny skutek, a innymi słowy może pozytywnie lub negatywnie wpłynąć na naszego rozmówcę. Negatywny wpływ będzie miała zdecydowanie wypowiedź, która przybierze formę groźby *Ostrzegam cię, że rano przyjdę* i spowoduje strach lub nawet ucieczkę adresata komunikatu. Pozytywne emocje z kolei na pewno wzbudzi np. wypowiedź *Obiecuję ci, że rano przyjdę*. Bezpośrednim skutkiem będzie zadowolenie, przygotowanie i oczekiwanie na przyście naszego rozmówcy z wizytą.

Wykorzystanie teorii w nauce języka

Na podstawie aktów mowy można sformułować wzór, który spełni oczekiwania uczących się wyjeżdżających za granicę. Zanim jednak „podstawimy do wzoru”, ważny jest zamiar i skutek naszej planowanej wypowiedzi, a co za tym idzie wybór odpowiedniego czasownika performatywnego. Czynności te można podzielić na trzy etapy:

▼ 1. Zamiar + skutek

To punkt wyjścia. Bez sprecyzowanych intencji mówiący może odnieść niepowodzenie, a jego wypowiedź może w efekcie zostać opatrnie zrozumiana. W tym miejscu należy obrać sobie cel i jasno go zdefiniować, np. znaleźć pracę, zapytać o drogę do urzędu pracy, kupić bilet, zaprezentować swoje kwalifikacje, zadzwonić i poinformować pracodawcę o chorobie/spóźnieniu do pracy. Pożądanym skutkiem wydaje się być podjęcie pracy, wizyta w urzędzie pracy, zakupienie biletu, prezentacja kwalifikacji, zwol-

nienie lekarskie oraz usprawiedliwione niepunktualne przyście do pracy.

▼ 2. Czasownik performatywny

Sukces tego etapu zależy od znajomości czasowników performatywnych. Należy wybrać taki czasownik, który pozwoli nam na wypowiedzenie i zrealizowanie zamiarów. Jeśli przykładowo zamierzamy podjąć pracę, właściwym czasownikiem będzie *zamierzać* (ang. *to be going to/ to intend*). Jeśli zobowiązaliśmy się, że przyjdziemy na rozmowę o pracę i zaprezentujemy swoje kwalifikacje, proponowanym czasownikiem będzie *obiecować* (ang. *to promise*). W sytuacji, gdy chcemy podziękować za ofertę pracy, którą otrzymaliśmy przez urząd pracy bądź jesteśmy wdzięczni za wyrozumiałość szefa/szefowej w dniu, kiedy spóźniliśmy się do pracy, sugeruje się użycie czasownika *dziękować* (ang. *to thank*).

▼ 3. Ja + czasownik performatywny + tobie/wam + właściwa treść zdania

Kiedy już poradzimy sobie z wyborem odpowiedniego czasownika, kolejnym etapem jest podstawienie do wzoru przedstawionego powyżej. Pierwsza osoba liczby pojedynczej podkreśla, że to właśnie 'ja' przedstawiam pewne ustalenia, wywieram wpływ, zobowiązuję się do zrobienia czegoś, wyrażam emocje i poglądy, formułuję deklaracje itp. Czasownik, który następuje pełni funkcję sprawczą bądź wykonawczą i ma za zadanie sprawić, by działania zostały spełnione. Dopełnienie najczęściej wskazuje osobę lub miejsce, które będzie uczestniczyło lub okaże się niezbędne w spełnieniu określonej czynności, bądź rzecz, która jest celem sama w sobie lub częścią czynności bliżej określonej w dalszej części wypowiedzi, tj. w tzw. właściwej treści zdania. Ta część zdania, w zależności od wypowiedzi, może zostać pominięta, a kiedy następuje po dopełnieniu może określać rodzaj bądź miejsce pracy, czy np. cel podróży. Całość można zaprezentować w następujący sposób:

I + THANK + YOU. (I thank you).

I + PROMISE + YOU + THIS. (I promise you this.)

I + NEED + A JOB. (I need a job.)

I + NEED + A RETURN TICKET TO LIVERPOOL.

(I need a return ticket to Liverpool).

- I + PROMISE + YOU + TO WORK HARD.
(I promise you to work hard.)
I + CONGRATULATE + YOU + ON YOUR JOB.
(I congratulate you on your job).

Za pomocą wzoru możemy sformułować dziesiątki, jeśli nie setki zdań o różnej treści, długości i o różnym stopniu trudności. Wzór może być np. rozbudowany o operatora danego czasu i zdanie będzie miało odniesienie do przyszłości: *I will accept this job* lub może przyjąć formę zdania przeczącego: *I don't want to sign it*.



Teoria w praktyce

Ćwiczenia, które przygotowują mówiącego do samodzielnej wypowiedzi, mogą przyjąć różnorodną formę. Jedną z nich są tzw. gotowce, czyli gotowe wzory wyrażen i zdań, które wystarczy zastosować w danej sytuacji. Są to na przykład zdania:

1. I need a visa.
2. I need a job.
3. I don't need it.
4. I want this job.
5. I promise you to come.
6. I need a single/ double room.
7. I will inform you about my decision.
8. I want to buy a bus ticket.
9. I will take it.
10. I intend to finish this course

Za pomocą tych sformułowań jesteśmy w stanie wyrazić:

- ▶ potrzebę uzyskania wizy (zdanie nr 1),
- ▶ potrzebę znalezienia pracy (zdanie nr 2),
- ▶ zainteresowanie lub brak zainteresowania konkretnymi ofertami pracy (zdanie nr 3, 4, 7, 9),
- ▶ potrzebę wynajęcia/ rezerwacji pokoju (zdanie nr 6),
- ▶ obietnicę (zdanie nr 5),
- ▶ chęć zakupu biletu autobusowego (zdanie nr 8),
- ▶ zamiar ukończenia kursu (zdanie nr 10).

Drugim sposobem na przygotowanie uczących się języka do formułowania własnych myśli są zdania do przetłumaczenia. Niczym dryle języ-

kowe mają one za zadanie „oswoić” uczących się ze sposobem wypowiedzania swoich zamiarów. Do tej grupy należą następujące wypowiedzi:

1. Chciałbym reklamować ekspres do kawy.
2. Chciałbym podbić gwarancję.
3. Potrzebuję czarną pastę do butów.
4. Poproszę puszkę sardynek, słoik dżemu i tabliczkę czekolady.
5. Chciałbym rozmiąć 50 euro.
6. Chciałbym wymienić 1000 euro.
7. Zamierzam zmienić pracę.
8. Zamierzam mianować go moim zastępcą.
9. Chciałbym zamówić 2 bilety na „Upiór w operze”.
10. Obiecuję, że jutro zadzwonię.

Tym razem przetłumaczone zdania pozwolą nam wypowiedzieć:

- ▶ chęć reklamacji zakupionego towaru i podbicia gwarancji (zdanie nr 1 i 2),
- ▶ potrzebę zakupu konkretnego towaru (zdanie nr 3 i 4),
- ▶ brak drobnych pieniędzy (zdanie nr 5),
- ▶ chęć wymiany waluty (zdanie nr 6),
- ▶ zamiar zmiany pracy i nominacji (zdanie nr 7 i 8),
- ▶ chęć zamówienia biletów do opery (zdanie nr 9),
- ▶ obietnicę wykonania telefonu (zdanie nr 10).

Trzecią grupę stanowi ćwiczenie powszechnie określane mianem „situacji komunikacyjnych”. Składają się one z polecenia przedstawiającego daną sytuację oraz polecenia wymagającego danego zachowania od uczącego się języka.

1. Your colleague is looking for a job. Promise that you'll help her.
2. Your neighbour has broken his leg. Offer to do shopping for him.
3. You are looking for a supermarket. Ask the way.
4. You are hungry. Order a meal in a snack bar.
5. Your friend is ill. Promise to give him a lift to the doctor.
6. You want to go to the cinema tomorrow. Invite your friend.
7. You go into a youth hostel to find a room for yourself. Book it.
8. You are on the phone. Congratulate your brother on his success.
9. Your neighbour has lent you a car. Thank her for this.

10. You go into a bank. Open a bank account.

Gdy wykonamy polecenie zawarte w tym ćwiczeniu, to:

- ▶ obiecamy pomóc koleżance/ koledze (zdanie nr 1 i 5),
- ▶ zaoferujemy zrobić zakupy (zdanie nr 2),
- ▶ znajdziemy drogę do sklepu (zdanie nr 3),
- ▶ zamówimy posiłek w barze (zdanie nr 4),
- ▶ zaprosimy koleżankę/ kolegę do kina (zdanie nr 6),
- ▶ zarezerwujemy pokój (zdanie nr 7),
- ▶ złożymy gratulacje (zdanie nr 8),
- ▶ podziękujemy za okazaną pomoc (zdanie nr 9),
- ▶ otworzymy konto w banku (zdanie nr 10).

O ile ćwiczenie pierwsze jest w całości podporządkowane regule Austina zapisanej w postaci wzoru, w przypadku ćwiczenia drugiego i trzeciego znajomość wzoru i czasowników performatywnych nie wystarczy. Te ostatnie przedstawiają sytuacje, w jakich się znajdujemy na co dzień i w większości wymagają nieco bardziej „rozbudowanych” i „zaawansowanych” zachowań werbalnych. Żeby sprostać zadaniom, które czyhają na nas w krajach anglojęzycznych, należy wcześniej zadbać o słownictwo. Chodzi tu o taki zasób słownictwa, który pozwoli przekazać informacje i porozumieć się w każdej sytuacji. Zatem przepisem na sukces wydaje się być znajomość słownictwa i wzoru.

Warto spróbować

Zaprezentowany sposób nauki języka nie wyklucza ani też nie odstepuje od użycia słowników czy rozmówek polsko-angielskich przez przygotowujących się do wyjazdu za granicę. Właśnie te pomoce naukowe oferują szeroki zasób słownictwa, który jest niezbędnym elementem komunikacji. „Droga” do języka przedstawiona w artykule, choć niekonwencjonalna, proponuje to, czego nie znajdziemy ani w słownikach, ani w rozmówkach, nawet tych przeznaczonych dla poszukujących pracy, a mianowicie sposób formułowania i wyrażania myśli. Wypowiedzi, które powstają na drodze wytyczonej śladami Austina, to zdania zbudowane samodzielnie i bardziej naturalne niż te wyuczone na pamięć bądź wycytane z rozmówek. Gwarantują większą swobodę wypowiedzi niż zdania, których nauczyliśmy się na pamięć, a które pod wpływem procesu ścierania się języka nierzadko tracą na jakości, świeżości i naturalności języka. Może więc warto spróbować?

Bibliografia

- Austin J. (1962), *How to do Things with Words*, Oxford: OUP.
- Ayer A. J. (2000), *Filozofia w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Kunzmann P., Burkard F. P., Wiedmann F. (2003), *Atlas Filozofii*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

(lipiec 2006)

Eliza Borczyk¹⁾
Zawiercie

O roli notowania w pracy samokształceniowej

Do napisania tego artykułu zainspirowała mnie lektura dwu książek: *Sztuka samokształcenia* Stanisława Karasia²⁾ oraz *Jak uczyć się efektywnie* E. A. Locke³⁾. Tematyka tych pozycji jest silnie związana z nowym podejściem do procesu

przyswajania języka obcego, który przejawia się w tendencjach samokształceniowych i silnym zainteresowaniu kwestią autonomii ucznia.

Współczesny włoski dydaktyk Marco Mezzadri (2003:37) definiuje autonomię jako *zdolność*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach i doktorantką Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁾ S. Karaś (1994), *Sztuka samokształcenia*, Warszawa: WSP TWP.

³⁾ E. A. Locke (2004), *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*: Poznań: RK.

wzięcia odpowiedzialności za przebieg własnego procesu uczenia się. Scaglioso dodaje, iż przejawia się ona w umiejętności identyfikowania celów, a także właściwych narzędzi i odpowiednim ich wykorzystaniu (2005:37) w procesie uczenia się. Podobnie Stanisław Karaś samokształcenie określa jako *samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych* (1994:10). Autor książki przypomina nam, iż samokształcenie nie jest nową tendencją, niegdyś było bardzo popularne. Fakt ten potwierdzają słowa cytowanego przez S. Karasia Russella (ibid, s. 7), który za główny cel wykształcenia uważał wyrobienie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. Później na jakiś czas zapomniano o samokształceniu, ale dziś znów powraca pod hasłem autonomii, której to w coraz większym stopniu wymaga się od uczniów i studentów.

W różnych publikacjach akcentuje się potrzebę nowych kompetencji i umiejętności przyswajania wiedzy. Uczący się powinni stać się arbitrami własnego procesu uczenia się, odpowiedzialnymi za jego efekty, które w ogromnej mierze zależą od zaangażowania i zdolności korzystania z każdej możliwości do nauczenia się czegoś nowego.

Głównym powodem konieczności nabywania zdolności samokształceniowych jest głęboki kryzys skuteczności systemu kształcenia. Zdaniem wielu dydaktyków nadal dominuje w nim encyklopedyzm i werbalizm. Stosowane metody nauczania często blokują inicjatywę i autonomię uczących się. Szkoła nie przygotowuje do pracy, do działalności społecznej, nie uczy, jak dokonywać właściwych wyborów, realizować w odpowiedzialny sposób własne cele (Scaglioso, 2005:100), nie jest nawet w stanie przekazać wszelkich niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania informacji. Dlatego też narodziła się idea kształcenia ustawicznego, konceptu *longlife learning*. Związany jest on z koniecznością systematycznego nabywania i uzupełniania wiedzy, zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, aby sprostać wymogom rynku pracy i postępowi technologicznemu.

Stanisław Karaś definiuje trzy główne warunki powodzenia w samokształceniu:

- ▶ Na pierwszym miejscu stawia samodzielność, odpowiedni wybór metod postępowania, jak

również konieczność kontroli przebiegu procesu uczenia się i oceny jego rezultatów.

- ▶ Na drugim miejscu umieszcza konieczność dążenia do realizacji wytyczonego przez uczącego się celu.
- ▶ Trzecim istotnym warunkiem sukcesu jest opanowanie określonego zasobu wiedzy oraz rozwinięcie indywidualnych zainteresowań.

Nietrudno zauważyć, iż są to bardzo ogólne i zawierające wiele kwestii stwierdzenia. Moim celem nie jest jednak dokładne ich omówienie, a raczej zaakcentowanie kilku bardziej szczegółowych komponentów.

Aby praca samokształceniowa przebiegała właściwie, uczeń powinien przede wszystkim odpowiednio zorganizować swój warsztat pracy w domu. I nie chodzi tu tylko o dostęp do niezbędnych słowników, podręczników, encyklopedii czy Internetu, choć nie sposób zaprzeczyć, iż dobór odpowiednich źródeł i umiejętne korzystanie z nich są niezwykle istotne. E. A. Locke wspomina o fizycznym kontekście uczenia się. Zaleca stałe miejsce do nauki i stałe godziny, co pomaga w tworzeniu dobrych nawyków w procesie uczenia się. Miejsce do nauki powinno być dobrze oświetlone, wygodne i niezakłócone przez dystraktory wizualne czy audytywne.

O powodzeniu samokształcenia decyduje także umiejętność planowania pracy. Planowanie i organizowanie własnej aktywności zwiększa świadomość i skuteczność realizowania wytyczonego celu, zdolność autoewaluacji oraz przyjęcie odpowiedzialności za przebieg procesu uczenia się. Umiejętność planowania bywa rozumiana także jako właściwe gospodarowanie czasem. Według Locke problemy związane z czasem wynikają z niewłaściwego wykorzystania go (spowodowane głównie brakiem celu czy też odpowiedniego poziomu motywacji) lub nadmiernej ilości zajęć.

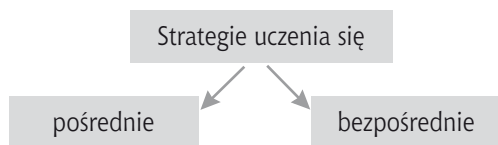
Wielu dydaktyków sugeruje, iż synonimami uczenia się w sposób autonomiczny są: uczenie się w sposób krytyczny i refleksyjny, umiejętność wyciągania wniosków i, przede wszystkim, przyjmowanie postawy aktywnej. Potwierdzają to między innymi słowa Janowskiego (2004:245): *skuteczne samokształcenie związane jest z aktywnością*. Uczeń powinien być aktywnie i świadomie zaangażowany w każdym momen-

cie procesu dydaktycznego. Aktywność ta winna przejawiać się na wiele sposobów, począwszy od systematycznego i czynnego uczestnictwa w zajęciach, włączając zabieranie głosu i notowanie, do którego wróćę w dalszej części rozważań, na lekturze nadobowiązkowej i poszukiwaniu okazji do praktyki językowej skończywszy.

Aby uczyć się mógł być silnie zaangażowany w każdym etapie procesu przyswajania wiedzy, powinien być świadomym wszelkich czynności, które należy wykonywać, aby proces ten przebiegał prawidłowo i aby mógł pokonywać wszelkie trudności. Swoistą receptą w tym aspekcie mogą być strategie uczenia się, termin ostatnimi czasy bardzo modny w glottodydaktyce, choć często poddawany wielu dyskusjom. Przyjrzyjmy się bliżej temu zagadnieniu, gdyż związane jest ściśle z tematem niniejszego artykułu.

Strategie używane są od tysięcy lat, ale dopiero w ostatnich dziesięcioleciach badacze identyfikują je, klasyfikują i ewaluują. Strategie uczenia się, stanowiące część strategii dydaktycznych (wraz ze strategiami uczenia), są to zdolności czy też procesy poznawcze, często trudne do zaobserwowania i naukowego wyjaśnienia. Bywają definiowane jako specyficzne czynności, zachowania czy techniki, których używają uczący się (często intencjonalnie), aby ułatwić sobie, m.in. interioryzację, magazynowanie, odzyskiwanie i użycie nowego materiału językowego.

Aby zaprezentować szeroki wachlarz strategii uczenia się, warto odnieść się do niezwykle szczegółowej klasyfikacji opracowanej przez Reбекę Oxford (1990). W swej typologii wyróżzyła ona dwie podstawowe ich grupy: strategie bezpośrednie i pośrednie.



Rys.1. Diagram strategii uczenia się.

Na potrzeby artykułu, rozpocznijmy analizę od strategii pośrednich.

Strategie **pośrednie** są stosowane nie tylko w uczeniu się języka, są ściśle związane z zarzą-

daniem własnym procesem uczenia się w ogóle: z organizowaniem, kontrolowaniem, korygowaniem i dodawaniem sobie odwagi. Możemy wyróżnić trzy podgrupy strategii pośrednich:

- ▶ Strategie metakognitywne – służą skutecznemu koordynowaniu procesu uczenia się, gdyż dotyczą funkcji wykonawczych, takich jak: planowanie nauki, monitoring i ewaluacja produkcji języka.
- ▶ Strategie afektywne – mają na celu kontrolowanie i regulowanie emocji podczas nauki czy interakcji, jak również rozwijanie zdolności empatycznych, pokonywanie zahamowań, szoku kulturowego, tolerowanie dwuznaczności językowych. Przykładami tych strategii mogą być ćwiczenia relaksacyjne, afirmacje, opisywanie własnych emocji.
- ▶ Strategie społeczne – umożliwiają współpracę i interakcję z innymi uczącymi się. Używane są głównie w trakcie słuchania i konwersacji. Najbardziej typowe strategie tego rodzaju to zadawanie pytań czy też prośba o wyjaśnienie.

Strategie bezpośrednie dotyczą już ściśle uczenia się języka. W ich skład wchodzi trzy podgrupy:

- ▶ Strategie mnemoniczne (pamięci) – umożliwiają uczącym się zapamiętywanie i odzyskiwanie nowych informacji. Ułatwiają również komunikację i, ogólnie rzecz biorąc, produkcję języka. Są bardziej efektywne, kiedy towarzyszą im strategie metakognitywne (np. uwaga) czy też afektywne (np. zmniejszanie napięcia za pomocą głębokiego oddychania). Przykładem strategii pamięci są asocjacje.
- ▶ Strategie kompensacyjne – są uważane przez wielu dydaktyków za najważniejsze, gdyż umożliwiają produkcję języka pomimo ograniczeń i luk leksykalnych czy gramatycznych. Znajdujemy wśród nich takie techniki, jak odgadywanie znaczenia niezrozumiałych słów lub wyrażen posługując się kluczami językowymi (np. sufiksy, prefiksy, szyk wyrazów) lub niejęzykowymi (znajomość kontekstu sytuacyjnego, relacji osobowych, obserwacja języka niewerbalnego).
- ▶ Strategie kognitywne – według Anity Wenden (1991:18) są to działania świadome,

choć często wykonywane również w sposób automatyczny; mają charakter jakościowy i dotyczą sposobu realizacji zadania językowego, są bezpośrednio związane z rozumieniem i produkowaniem języka.

To właśnie w klasyfikacji strategii kognitywnych odnajdujemy techniki dotyczące notowania, czynności, którą często deprecjonuje się lub wręcz pomija w rozważaniach nad czynnikami determinującymi dobre wyniki w przyswajaniu języka obcego i nie tylko.

E. A. Locke (ibid.:105,106) podkreśla, iż umiejętność notowania jest niezwykle istotne, gdyż wymaga dyscypliny umysłowej, jak również właściwej selekcji materiału, która ma ogromne znaczenie dla prawidłowego zapamiętywania nowych informacji. Ponadto notowanie rozwija percepcję i pozwala na korygowanie sądów.

Można wyróżnić wiele technik notowania, mniej lub bardziej zaawansowanych, o przeróżnych formach graficznych, takich jak: listy słów na marginesie tekstu, mapy semantyczne, słowa klucze, podsumowania, opinie o treści, cytaty, tabele, plany, notatki bibliograficzne. Warto zauważyć, że tego typu struktury są często używane łącznie. Powszechnie stosowana strategia polega na streszczaniu dłuższych fragmentów lub tekstów oryginalnych, tworząc w ten sposób ich krótsze wersje. Istnieje również wiele technik emfaticznych – jest to rodzaj notatek czy streszczeń, w których na określoną ilość informacji zwraca się szczególną uwagę, używając kolorów, podkreśleń, wytłuszczeń czy dużych liter.

Locke podkreśla dużą wagę regularnego konstruowania notatek, zwłaszcza z wykładów: wymagają one skupienia i mają najwyższą wartość, gdy są robione samodzielnie. Studiując podręczniki czy czytając lekturę należy również pamiętać, aby notować tylko przy powtórnym czytaniu.

Najczęściej popełniane błędy w notatkach to opuszczanie niektórych informacji. Przyczyny takiego zjawiska mogą być różne. Locke wymienia błędną ocenę znaczenia dobrych notatek, zmęczenie, znudzenie, zbyt szybkie tempo wykładu, zamiar zapisania każdego słowa, trudności w zrozumieniu, dystraktory. Dodaje także, iż błędy w notatkach mogą być zamierzone lub nie.

Aby ocenić, jaką wagę uczący się przypisują notowaniu, czynności moim zdaniem bardzo istotnej w procesie uczenia się (nie tylko w samokształceniu), postanowiłam przy okazji prowadzenia badań empirycznych do pracy doktorskiej zadać w kwestionariuszu kilka dodatkowych pytań studentom I, II i III roku sekcji włoskiej gliwickiego kolegium. Poniżej przedstawiam wyniki badań oraz kilka wniosków.

Pierwsze pytanie dotyczyło najczęściej stosowanych form notatek. Odpowiedzi wskazują, iż:

- ▶ 80% studentów najczęściej stosuje streszczenia,
- ▶ 73% dużą wagę przywiązuje do schematów,
- ▶ 27% zapisuje własne opinie,
- ▶ 25% preferuje tabele bądź plany,
- ▶ tylko 9 % notuje cytaty,
- ▶ niespełna 2% zapisuje notatki bibliograficzne.

Pozytywnie zaskoczył mnie fakt, iż 100% studentów regularnie robi notatki podczas ćwiczeń i wykładów. Nieco gorzej wypada statystyka dotycząca notowania podczas nauki z podręcznika: tylko 70% respondentów czyni to w sposób regularny, pozostałe 30% – rzadko. Co piąty student nigdy nie notuje czytając lektury, tylko 35% robi to regularnie.

Kolejne pytanie dotyczyło kwestii przepisywania bądź też korygowania sporządzonych notatek. Taką potrzebę czuje 45% wypełniających kwestionariusz, 42% – rzadko, natomiast 13% – nigdy nie przepisuje ani nie transformuje zapisanych treści. Trudno ocenić, czy jest to fakt pozytywny, czy negatywny, tzn. czy wynika on ze staranności sporządzonych notatek i trafności zawartych w nich informacji, czy też jest związany z niewielką wagą przywiązywaną do formy notatek. Być może wyjaśnienia należy poszukać w odpowiedziach na kolejne pytania. Wskazują one, iż 80% studentów stosuje techniki emfaticzne, głównie kolory i podkreślenia, 86% przechowuje notatki, natomiast aż 90% przyznaje, iż są one uporządkowane i posegregowane, co świadczy jednak o odpowiedzialnym podejściu do czynności notowania. Jednym z motywów takiej postawy może być fakt, iż 84% respondentów uczy się tylko z notatek, co, moim zdaniem, nie jest już tak pozytywnym zjawiskiem.

Przypomnijmy, iż znajomość języka może być implicytna (intuicyjna, praktyczna) lub eks-

płycytna (analityczna, oparta na refleksji meta-językowej). Wiele badań wskazuje, iż większość uczących się przyswaja język w sposób mechaniczny, bez głębszego zrozumienia. Często spotykamy się z brakiem postępów u naszych podopiecznych, spowodowanym ich sposobem uczenia się: są nieaktywni i używają błędnych strategii.

Biggs (u Fontany, 1998:74) wyróżnił dwa rodzaje uczniów:

- ▶ z podejściem powierzchownym – których wysiłek jest minimalny, poświęcają niewiele czasu na naukę, nie koncentrują się na rozumieniu,
- ▶ z podejściem głębokim – zainteresowanych materiałem do nauczenia się i strategiami ułatwiającymi zrozumienie.

Notowanie nieodłącznym czynnikiem prawidłowego przebiegu i efektów procesu uczenia się. Podejście ucznia czy studenta do tego typu

aktywności odzwierciedla jego postawę, świadomość i zaangażowanie w proces przyswajania języka obcego.

Bibliografia:

- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Janowski A. (2004), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karaś S. (1994), *Sztuka samokształcenia*, Warszawa: WSP TWP.
- Locke E. A. (2004), *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*: Poznań, RK.
- Mezzadri M. (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Scaglioso C. (2005), *Autonomia e sistema formativo nazionale*, Roma: Armado Editore.
- Wenden A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, New York: Prentice Hall.

(październik 2006)

Dorota Tomczuk¹⁾
Lublin

Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedzenia się w języku obcym

Wprowadzenie: sprawność wypowiedzenia się a proces komunikacji

Wyszkolenie umiejętności swobodnego wypowiedzenia się stanowi jeden z najistotniejszych celów nauki języków obcych, ponieważ człowiek pragnący porozumieć się w sposób werbalny z obcokrajowcem musi być w stanie nawiązać z nim kontakt ustny, a następnie odnaleźć się w zaistniałej sytuacji komunikacyjnej, kształtując ją zgodnie ze swoimi własnymi intencjami oraz reagując odpowiednio do wypowiedzi rozmówcy.

W zależności od sytuacji komunikacyjnej akt mówienia spełnia różne funkcje. Przez swoje wypowiedzi mówiący może chcieć nawiązać

lub podtrzymać kontakt z jednym lub kilkoma rozmówcami, kierować wspólnymi działaniami, skłaniać partnera do podjęcia pewnego działania lub wywołać reakcję językową. Celem może być także wyrażenie własnych uczuć i emocji lub wywołanie określonych reakcji u innych osób, ewentualnie przekazanie lub zasięgnięcie informacji. Powyższe funkcje są realizowane językowo przez określone działania komunikacyjne (pytania, wezwania, prośby, komunikaty) oraz formy wypowiedzi (*uwagam, chciałbym, wydaje mi się...*).

Umiejętność porozumiewania się w języku obcym w zasadzie wymaga opanowania czterech sprawności, wyróżnianych w zależności od roli, jaką uczący się przyjmuje w danym akcie

¹⁾ Dr Dorota Tomczuk jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

komunikacji. Ponieważ dla porozumiewania się w języku obcym niezbędna jest tak umiejętność wytwarzania (produkcji), jak i odbierania (repcji) znaków językowych, zaś ich przekazywanie może następować w formie ustnej bądź pisemnej, dlatego dla osiągnięcia pełnej zdolności porozumiewania się niezbędne są sprawności: mówienia, rozumienia ze słuchu, pisanie oraz rozumienia tekstu czytanego. Opanowanie i wykorzystywanie tych sprawności często występuje w formie łączonej, przeważnie w kombinacji rozumienie ze słuchu + mówienie (w rozmowie) lub rozumienie tekstu czytanego + pisanie (w korespondencji), czasami także w kombinacji rozumienie ze słuchu + pisanie lub rozumienie tekstu czytanego + mówienie²⁾.

Cel oraz metody i formy pracy w prowadzeniu ćwiczeń konwersacyjnych

Jako podstawowy cel ćwiczeń konwersacyjnych należałoby zatem wymienić osiągnięcie przez ucznia kompetencji leksykalnych oraz gramatycznych, a także kompetencji w zakresie prawidłowej wymowy. W związku z powyższym szczególnie ważne wydaje się uwrażliwienie ucznia na przebieg prowadzonych rozmów i dyskusji, którym powinien się w miarę upływu czasu nie tylko coraz uważniej przysłuchiwać, ale i świadomie w nich uczestniczyć, formułując własne wypowiedzi. W tym celu należy wprowadzać do słownictwa i stopniowo rozszerzać zasoby typowych zwrotów używanych w dyskusjach oraz dążyć do biernego i aktywnego ich opanowania. Uczący się powinni być w stanie dokonywać tak ustnej, jak i pisemnej analizy i oceny tekstów argumentacyjnych, używając następnie opanowanych zwrotów w swobodnie prowadzonych rozmowach i dyskusjach.

Rozwój sprawności swobodnego wypowiadania się jest możliwy tylko wtedy, gdy w wystarczającym stopniu zostają zaktywizowane wymagane językowe środki wyrazu. Jako przygotowanie do prowadzenia rozmów, później zaś jako element towarzyszący im, muszą występować zatem od-

powiednie ćwiczenia językowe, przede wszystkim leksykalne. Ćwiczenia przygotowujące są szczególnie ważne, ponieważ uczeń musi dysponować odpowiednim zasobem słownictwa, aby móc wyrażać się w sposób poprawny i płynny. Tymczasem bywa, że najczęściej stosowane ćwiczenia mają niewiele wspólnego z „żywym” językiem, opanowaniu którego mają służyć. Są to ćwiczenia polegające na uzupełnianiu, przekształcaniu lub zastępowaniu pewnych form innymi, odzwierciedlające jedynie wycinkowe fragmenty języka, podlegające określonym manipulacjom w zależności od strukturalnych wymogów danego ćwiczenia. Zazwyczaj są one wydrukowane w podręczniku, ewentualnie przekazane uczniom w formie kserokopii. Tymczasem podczas ćwiczeń konwersacyjnych powinny być preferowane ćwiczenia komunikacyjne, które od konwencjonalnych różnią się tym, iż ich forma zostaje określona naturalnym ustnym sposobem posługiwania się językiem, nie zaś językiem kształtowanym według zasad ustalonych dla potrzeb danego ćwiczenia³⁾.

Dobry punkt wyjścia dla ćwiczeń konwersacyjnych mogą stanowić teksty: krótkie artykuły prasowe, dotyczące aktualnych wydarzeń politycznych i kulturalnych czy też zjawisk społecznych, jak również krótkie teksty literackie lub ich fragmenty. Żeby jednak teksty te mogły służyć za podstawę do jakiegokolwiek dyskusji, powinny być starannie dobrane: stosownie do wieku uczniów, napisane prostym językiem, zaś w odniesieniu do tematu, interesujące z punktu widzenia uczących się.

Podstawową zasadą jest przy tym możliwie duża różnorodność stosowanych technik, gdyż podręczniki, zawierające podobne schematy ćwiczeń (zestawionych według jednej metody) towarzyszące kolejnym lekcjom (skonstruowanym według podobnej zasady) przez swą monotonię szybko prowadzą u uczniów do znużenia czy wręcz zniechęcenia do nauki języka. Tymczasem kształcenie sprawności mówienia (czyli umiejętności swobodnego wypowiadania się z zachowaniem zasad prawidłowej wymowy i intonacji) na podstawie autentycznych tekstów otwiera wiele możliwości komunikacyjnych. Po pierwsze

²⁾ Patrz także: P. Doyé (1992), *Typologie der Testaufgaben (Typologia zadań testowych)*, Berlin: Langenscheidt, s. 9.

³⁾ Por.: I. C. Schwerdtfeger (1993), *Sehen und Verstehen (Widzieć i rozumieć)*, Berlin: Langenscheidt, s. 42-43.

stwarza okazję do subiektywnych wypowiedzi, czy dany tekst się podobał, czy też nie, jakich informacji dostarczył uczniowi, które fragmenty pozostały dla niego niezrozumiałe, pozwalając dalej na aranżowanie minidyskusji na temat określonych fragmentów tekstu czy jego zrozumienia. Istotne jest przy tym, iż uczeń wypowiada się w swoim własnym imieniu, odnosząc się do własnych doświadczeń czytelniczych i poglądów, łącząc tym samym oczekiwaną reakcję językową w języku obcym z doświadczeniami nabytymi uprzednio w sytuacjach mających miejsce w środowisku jego języka ojczystego. Kolejne środki dydaktyczne może stanowić głośna lektura tekstu, służąca kształceniu prawidłowej wymowy i intonacji, a nawet odgrywanie scenek związanych z treścią tekstu (czy wręcz odzwierciedlających jego fragmenty) lub czytanie fragmentów z podziałem na role⁴⁾.

Kształcenie umiejętności formułowania wypowiedzi monologowych oraz prowadzenia dialogów i dyskusji

Odmienne formy ćwiczeń powinny znaleźć zastosowanie w kształceniu umiejętności wypowiedzi dialogowych i monologowych. Między tymi dwiema formami wypowiedzi istnieje szereg różnic, dotyczących nabycia odmiennych umiejętności i pociągających za sobą odpowiednio odmienne trudności. Uczeń dążący do zdobycia umiejętności posługiwania się językiem obcym powinien opanować obie formy wypowiadania się, a zatem nauczyć się takiego formułowania własnych myśli, aby osiągać pożądaną reakcję rozmówcy, a także być w stanie używać wyuczonych form językowych w sposób swobodny, a przy tym odpowiedni do sytuacji.

Przy prowadzeniu dialogów replika musi stanowić stosowną reakcję na poprzedzającą ją wypowiedź. Dlatego też rozmówca powinien uważnie słuchać wypowiedzi partnera, być

w stanie je zrozumieć i równocześnie w myślach przygotowywać własną odpowiedź. Wymaga to dużego skupienia uwagi i uniemożliwia wcześniejsze przygotowanie, w związku z czym dialogi są w znacznym stopniu wypowiedziami spontanicznymi. Monologi natomiast w dużej mierze mogą być uprzednio przygotowywane, toteż tok myśli w nich przedstawiany jest przeważnie bardziej spójny, logiczny i konsekwentny.

Prowadzenie dialogów jest zalecane z wielu względów: pozwalają na tworzenie sytuacji charakteryzujących się określoną akcją i dynamiką, zaś stanowiąc dłuższą, zamkniętą w sobie całość wymagają używania zróżnicowanych środków językowych, mogących znaleźć zastosowanie także w wielu innych sytuacjach (np. wyrażanie oburzenia, zaskoczenia, radości, dezaprobaty itd.). Ponadto ćwiczenia dialogowe wymagają wyszukiwania na bieżąco w pamięci określonych struktur i zwrotów, rozwijając tym samym umiejętności komunikacyjne⁵⁾.

Uczniowie na poziomie zaawansowanym mogą pokusić się o prowadzenie różnych debat, przy czym należy wziąć pod uwagę, iż zasadniczym celem nie jest tu rozwój umiejętności debatowania jako takiej, lecz przede wszystkim zdolności wypowiadania się w języku obcym. Dlatego też należy uważnie dobrać tematy, koncentrując się na problematyce bliskiej uczniom, aby przy odnoszeniu się do niej mogli wyrażać swoje własne uczucia i poglądy.

Diskusje i debaty można uznać za szczególny rodzaj „rozmowy sterowanej”, podczas której uczestnicy w wyczerpujący sposób zajmują stanowisko wobec określonych problemów, posługując się dłuższymi, powiązаныmi logicznie wypowiedziami. Poszczególne kwestie stanowią przy tym przeważnie rezultat bardziej skomplikowanych toków myślowych, stąd wymagają znajomości bardziej zaawansowanego słownictwa.

Przygotowując się do prowadzenia konkretnej dyskusji należy sformułować zczasu kilka prowokujących tez, upewniając się przy tym, iż uczestnicy posiadają niezbędną wiedzę na dany

⁴⁾ Patrz także: B. Kast (1992), *Jugendliteratur im kommunikaiven Deutschunterricht (Literatura młodzieżowa na lekcjach języka niemieckiego – podejście komunikacyjne)*, Berlin: Langenscheidt, s. 35-36.

⁵⁾ Por. M.-L. Brandt, H. Dommel, M. Sprenger (1994), *Deutsch ohne Lehrbuch (Niemiecki bez podręcznika)*, w: B.-D. Müller (1994), „Anders lernen im Fremdsprachenunterricht” („Uczyć inaczej na lekcjach języka obcego”), Berlin: Langenscheidt, s. 138-139.

temat. Po podaniu do wiadomości dyskutantów czasu trwania dyskusji prowadzący powinien – zwłaszcza w fazie początkowej – służyć pomocą mniej zaawansowanym językowo uczestnikom przez przekształcanie ich (często nie do końca rozumiających) wywodów w taki sposób, by intencje i poglądy wyrażone w ich wypowiedziach stały się całkowicie zrozumiałe dla pozostałych dyskutantów. Dla całej grupy będzie także pomocne częste podsumowywanie dotychczasowego przebiegu obrad, zaś krótkie streszczenia i pytania zwrotne dotyczące poszczególnych wypowiedzi nadadzą im przejrzystość, pozwalając na wypracowanie przeciwstawnych stanowisk i zestawienie argumentów. Istotne jest przy tym, aby przy ożywionej dyskusji prowadzący wstrzymywał się od wypowiadania własnych opinii (i opowiadania się tym samym po jednej ze stron), wkraczając dopiero wtedy, gdy dyskusja się urywa lub uczestnicy nie przestrzegają ustalonych zasad. Na zakończenie zaś jego zadaniem jest podsumowanie całej dyskusji, streszczające krótko jej przebieg i komentujące wysnute wnioski⁶⁾.

Z powyższego wywodu wynika, iż nauczyciel przyjmuje podczas dyskusji rolę moderatora, kierując wymianą opinii i dbając o harmonijną współpracę wszystkich członków grupy. Zwykle moderator wprowadza uczestników w przedmiot dyskusji, czyli jej temat, później jednak pozostawia im w dużym stopniu wolną rękę, pozwalając kierować rozmową wedle własnych intencji. Taki swobodny tok prowadzenia rozmowy jest zalecany zwłaszcza wtedy, gdy chodzi o omawianie problematyki bliskiej i dobrze znanej wszystkim uczestnikom. W innych bowiem przypadkach może pojawiać się problem upartego milczenia poszczególnych uczniów, co z kolei działa deprymująco na pozostałych, podobnie jak zachowanie osób zbyt rozmownych, w przypadku których pojawia się z kolei niebezpieczeństwo zdominowania przez nich całej dyskusji i niedopuszczania do głosu pozostałych.

W obu przypadkach niezbędna staje się interwencja moderatora.

W przypadku grup na poziomie zaawansowanym zadania moderatora może przejąć jeden z uczniów, który na wstępie wprowadzi pozostałych uczestników w temat rozmowy, który powinien być sformułowany w sposób zrozumiały, łatwy do zapamiętania, a przy tym powinien dotyczyć spraw angażujących emocjonalnie uczestników. Pomocne i wskazane jest zapisanie tematu na tablicy, co pozwoli uczestnikom na większą koncentrację i nieodbieganie od niego.

Prowadzący dyskusję powinien nie tylko zachęcać uczestników do swobodnego wyrażania swoich opinii, ale i dbać o pozytywną atmosferę podczas zajęć, czyli uważnie słuchać, utrzymywać kontakt wzrokowy z uczestnikami, jak również z aprobatą przyjmować także te wypowiedzi, z którymi może się nie zgadzać⁷⁾.

Należy podkreślić, iż przy rozwijaniu kompetencji mówienia szczególnie wiele korzyści przynosi praca w małych grupach, dająca możliwość wypowiedzenia się na dany temat każdemu z uczestników. Ćwiczenie w małej grupie jest także pomocne w przewyżczeniu zahamowań związanych z zabieraniem głosu wobec większego gremium. Małe grupy pracują bez bezpośredniego sterowania przez prowadzącego zajęcia, co zmusza uczniów do samodzielnej konfrontacji z tematem, rozdzielenia ról i pracy zespołowej. Naturalnie i tu mogą wystąpić trudności i problemy, związane np. z konfliktami osobowymi, wzajemnymi antypatiami czy też biernością niektórych uczniów, jednak w dużej mierze można im zapobiec przez odpowiednie zestawienie grup⁸⁾.

Kolejną technikę kształcenia sprawności mówienia stanowią ćwiczenia monologowe, pozwalające uczniom na rozwijanie umiejętności formułowania dłuższych wypowiedzi, skierowanych do określonego kręgu odbiorców. Na początku mogą być one odtwarzaniem poglądów osób trzecich (np. zawartych w treści arty-

⁶⁾ Por. K. Köhl (1987), *Nur wissende Trainer können sachkundig diskutieren (lassen)* (Rzeczowo dyskutować mogą (pozwolić) tylko trenerzy znający się na rzeczy), w: „Seminar für Trainer” („Seminarium dla trenerów”), Hamburg: Windmühle, Verl. und Vertrieb von Medien, s. 64-69.

⁷⁾ Patrz także: K. Köhl (1987), *Gruppen-Gespräche begleiten, statt sie zu lenken* (Towarzyszyć w rozmowach, zamiast je prowadzić), w: „Seminar für Trainer”, s. 70-77.

⁸⁾ K. Köhl (1987), *Keine Scheu, die Zügel aus der Hand zu geben!* (Bez strachu popuścić cugli!), w: „Seminar für Trainer”, s. 87-95.

kułu prasowego), później zaś przedstawianiem własnych opinii (np. w formie opisu przeżyć czy też komentarza dotyczącego treści tekstu). Obie możliwości znakomicie wspierają rozwój umiejętności swobodnego wypowiedzania się, lecz naturalnie istnieją także inne formy ćwiczeń, jak choćby rozwijanie umiejętności opowiadania (historie o sobie samym, zalecane nawet u początkujących uczniów z racji możliwości posługiwania się prostymi środkami wyrazu, wymyślanie historii na podstawie zdjęcia czy obrazka, kontynuacja tekstu bajki, rozwijanie historii, której punkt wyjścia stanowi wiersz, notatka prasowa, a nawet muzyka). Ciekawą formą są ćwiczenia grupowe, podczas których kolejni uczestnicy na przykład kontynuują opowiadanie rozpoczęte przez poprzednika albo kolejno opowiadają przytoczoną przez kogoś historyjkę z coraz to innej perspektywy (osobowej lub czasowej)⁹⁾.

Nierzwykłe pomocne może stać się wykorzystywanie utworów muzycznych z tekstami obcojęzycznymi, zwłaszcza znanych przebojów młodzieżowych, tematycznie dopasowanych do aktualnie omawianej problematyki. W zdydaktyzowanej formie utwory te doskonale nadają się do ćwiczenia umiejętności rozumienia ze słuchu i ćwiczeń w swobodnym wypowiedzaniu się¹⁰⁾.

Również wszelkiego rodzaju gry językowe (typu domino słowno-obrazkowe, skojarzenia, memory, tabu) rozwijają umiejętność porozumiewania się i mogą znaleźć zastosowanie przy kształceniu wszystkich sprawności językowych jako atrakcyjny środek rozwijający kreatywność, redukujący strach i zahamowania oraz umożliwiający równoczesny aktywny udział w zajęciach wielu uczniów.

Uwagi końcowe: formułowanie pytań i korygowanie błędów

Warto pamiętać, że na każdych zajęciach, a szczególnie na zajęciach z języka obcego, nie-

zwykle istotny jest sposób formułowania pytań kierowanych do uczniów. Pytania nauczyciela mają służyć pobudzeniu uczniów do myślenia i aktywności, zaś technika ich zadawania często decyduje o odpowiedzi pytanego ucznia, a źle sformułowane pytania są podstawą błędnych odpowiedzi lub ich braku. Pytania należy zatem formułować w sposób konkretny i jednoznaczny. Do uczniów należy zwracać się w sposób osobowy, przy czym pytanie powinno być najpierw skierowane do całej grupy, ponieważ zwrócenie się od razu bezpośrednio do jednej osoby powoduje automatyczne „wyłączenie się” pozostałych, zaś u zapytanego może wywołać pewnego rodzaju blokadę. Pomocne są też pytania uszczegółowujące dane zagadnienie, które stanowią skuteczną pomoc w naprowadzeniu toku myślenia zapytanego ucznia na właściwe tory. Należy jednak unikać formułowania pytań sugerujących zarazem odpowiedź, gdyż podsuwanie gotowych rozwiązań znacznie ogranicza kreatywność i zdolność samodzielnego myślenia. Błędem jest również stawianie pytań wieloczęłonowych, dotyczących dwu lub więcej kwestii, gdyż takie sformułowania wprowadzają dezorientację pytanego, który nie wie, na które pytanie powinien najpierw udzielić odpowiedzi. Zawsze należy przy tym zostawić uczniom chwilę czasu do namysłu: jeżeli rolę pytań ma być wzbudzenie refleksji, to potrzeba na to czasu, zatem krótka przerwa między postawieniem pytania a otrzymaniem na nie odpowiedzi jest niezbędna¹¹⁾.

Omawiając zagadnienie rozwoju kompetencji mówienia należy odnieść się także do problemu ustnej poprawy błędów, ściśle związanej z zahamowaniami uczniów w mówieniu czy nawet strachem przed zabieraniem głosu w języku obcym. W literaturze przedmiotu pisze się czasem wręcz o negatywnych skutkach poprawy błędów¹²⁾. Należy przy tym odróżnić korektę dokonaną przez samego ucznia, który popełnił błąd, a następnie się poprawił, od wskazania mu popełnionego błędu przez nauczyciela bądź

⁹⁾ B.-D. Müller (1994), *Geschichten erzählen (Opowiadanie historyjek)*, w: B.-D. Müller (1994), „Anders lernen im Fremdsprachenunterricht” („Uczyć inaczej na lekcjach języka obcego”), Berlin: Langenscheidt, s. 122-127.

¹⁰⁾ M.-L. Brandi, M. Dommel, M. Sprenger (1994), *Deutsch ohne Lehrbuch (Niemiecki bez podręcznika)*, s. 139.

¹¹⁾ Por. K. Köhl, *Fragen wie Sokrates – zur geistigen „Entbindung” (Pytań jak Sokrates – do umysłowego „rozwiązania”)*, w: „Seminar für Trainer”, s. 42-48.

¹²⁾ I. C. Schwerdtfeger (1993), *Sehen und Verstehen (Patrzeć i rozumieć)*, s. 19.

innego ucznia sygnałem niewerbalnym (gest niezrozumienia, mimika), i wreszcie od ustnego poprawienia popełnionego błędu przez nauczyciela przez wypowiedzenie poprawnie brzmiącej formy. W każdym przypadku korekta stanowi reakcję na wypowiedź zawierającą błędne sformułowanie czy niewłaściwą formę językową¹³⁾.

Korygowanie błędów jest bardzo ważne w procesie nauczania języka obcego, gdyż uczniowie nie mający zbyt wiele okazji do obcowania z autentycznym językiem są niejako „skazani” na zajęcia i poprawki nauczyciela, o ile dążą do poprawnego posługiwania się językiem. Jednak aby poprawianie przez nauczyciela nie stało się zbyt natarczywe i nie działało deprymująco przez ciągłe przerywanie wątku wypowiedzi ucznia, próbującego sformułować myśl, należy traktować korekty jako ćwiczenie i zabawę. Pozwalają na to np. dialogi lub scenki odgrywane z podziałem na role, które nauczyciel nagrywa na taśmy magnetofonowe lub wideo, a następnie odtwarza, polecając całej klasie wyszukać błędy. Można też poprosić o pisemne utrwalenie uprzednio przeprowadzonych dialogów, a następnie, po odczytaniu ich przez uczniów, kazać odnaleźć błędy. Dobrym rozwiązaniem jest także notowanie przez nauczyciela błędów popełnianych przez uczniów w trakcie wypowiedzania się, a następnie odczytanie ich i prośba do uczniów o samodzielne dokonanie poprawek. Wszystkie te rozwiązania są znacznie lepsze niż przerywanie uczniowi wypowiedzi, kiedy to – po pierwsze dokonuje on podświadomie poprawek w swojej wypowiedzi – po drugie zaś, jest on w momencie wypowiedzania się tak skoncentrowany na treści tego, co mówi, że i tak nie jest w stanie uświadomić sobie rodzaju popełnianych błędów, stosując swoisty mechanizm obronny przed zakłócaniem ciągłości swojej wypowiedzi. W związku z powyższym należy próbować poprawiać tylko niektóre błędy, korygując je w sposób pośredni i unikając tym samym negatywnych reakcji

psychologicznych u ucznia. Jeżeli nauczyciel nie bierze bezpośredniego udziału w pracach grup, które w danym momencie na przykład prezentują wyniki przeprowadzonej przez siebie dyskusji, może wykorzystać ten czas do zanotowania popełnianych przez uczniów błędów i później dokładnie je omówić na forum klasy, traktując je jako materiał do ćwiczeń i wskazania najczęstszych problemów, nie tylko jednostkowych¹⁴⁾.

Literatura:

- Bausch Karl Richard i in. (red.) (2000), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr.
- Börner Wolfgang, Vogel Klaus (2000), *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- Brandi Marie-Luise, Dommel Hermann, Sprenger Margret (1994), „Deutsch ohne Lehrbuch”, w: Müller B. D. (1994), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, s. 132-142.
- Doyé Peter (1992), *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Freudenstein Reinhold (2000), „Vom gesteuerten Dialog zum freien Diskurs”, w: Bausch K. R i in., *Interaktion im Kontext...*, s. 77-83.
- Heyd Gertraude (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*, Tübingen: Narr.
- Kast Bernd (1992), *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*, München: Langenscheidt.
- Köhl Karl (1987), *Seminar für Trainer. Das situative Lehrtraining: Trainer lernen lehren*, Hamburg: Windmühle, Verl. und Vertrieb von Medien.
- Lennon Paul (2000), „Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenz”, w: Börner W. i in., *Normen im Fremdsprachenunterricht*, s. 165-176.
- Müller Bernd-Dietrich (1994), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*, Berlin: Langenscheidt.
- Müller Bernd-Dietrich (1994), „Geschichten erzählen”, w: Müller B. D., *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, s. 108-131.
- Schwerdtfeger Inge C. (1993), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

(wrzesień 2006)

¹³⁾ Por. K. Kleppin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur (Błędy i korekta błędów)*, s. 83.

¹⁴⁾ Jak wyżej, s. 93.

Krytyczna analiza sposobów testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego

O zmianach związanych z nową strukturą i formą pisemnej matury z języków obcych na poziomie rozszerzonym dyskutuje się bardzo intensywnie wśród zdezorientowanych nowymi decyzjami uczniów i nauczycieli. Znowelizowany rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 8 września 2006 roku egzamin pisemny dla poziomu rozszerzonego skłonił mnie do krytycznego spojrzenia na obowiązujące w maju 2005 i 2006 roku na poziomie podstawowym i rozszerzonym testy „rozumienie ze słuchu” i porównania ich z propozycją na rok 2007. Podstawą wnikliwej analizy stały się opublikowane na stronie internetowej²⁾ Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu egzaminy maturalne z języka niemieckiego. Moimi wnioskami chciałabym się podzielić na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

Jednak zanim poruszę zagadnienia związane z problematyką kontrolowania i oceniania umiejętności recepcji tekstów słuchanych u polskich maturzystów, przedstawię kilka uwag, wprowadzających w tematykę testowania percepcji audialnej, koncentrując się głównie na:

- ▶ skrótowej charakterystyce najważniejszych stylów rozumienia ze słuchu,
- ▶ prezentacji kryteriów doboru odpowiednich do testowania percepcji audialnej tekstów audytywnych³⁾ oraz
- ▶ wymienieniu zalet i ograniczeń stosowanych w testach rozumienia ze słuchu technik kontrolnych.



Style rozumienia ze słuchu

Stopień trudności testów rozumienia ze słuchu jest uzależniony od wyselekcjonowanych tekstów audialnych, przygotowanych do nich zadań, a także wymaganych do ich rozwiązania stylów słuchania.

By sprawność rozumienia ze słuchu była więc prawidłowo testowana i oceniana, należy w sposób nader przemyślany dobrać różne typy poleceń i powiązane z nimi style rozumienia ze słuchu do odpowiednich tekstów słuchowych. W związku z tym w tej części artykułu krótko scharakteryzuję⁴⁾ najczęściej kontrolowane style słuchania, do których należą:

- ▶ *Słuchanie w celu szczegółowego zrozumienia:* przywiązuje wielką wagę do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu i kładzie w związku z tym najsilniejszy nacisk na szczegóły, które mogą dotyczyć nie tylko treści, ale także gramatyki, leksyki, frazeologii czy intonacji.
- ▶ *Słuchanie w celu globalnego zrozumienia:* wiąże się ze słuchaniem całego tekstu w celu orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Przy tym stylu słuchania uwaga uczniów jest ukierunkowana przede wszystkim na zogniskowaniu tematyki, tzn. zaszeregowaniu wypowiedzi do danej grupy tematycznej, rozpoznaniu struktury i pojęć kluczowych

¹⁾ Dr Sylwia Adamczak-Krysztofowicz jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Zob. arkusze egzaminacyjne udostępnione w aneksie 2007 pod adresem: www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/aneks_niemiecki.pdf.

³⁾ Terminy audialny i audytywny traktuję w niniejszym artykule synonimicznie do pojęcia słuchowy.

⁴⁾ Bardziej precyzyjne uwagi na temat celów i stylów rozumienia ze słuchu przedstawiam w artykule: *Kontrola i ocena rozumienia ze słuchu w dydaktyce języka niemieckiego dla dorosłych*, który znajduje się w druku w zbiorze materiałów pokonferencyjnych konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Krakowie.

tekstu, identyfikacji intencji interlokutorów oraz charakterystyce miejsca akcji.

- ▶ *Słuchanie selektywne*: wiąże się ze słuchaniem całego tekstu w celu uchwycenia konkretnych informacji. Uczniowie kierują przez postawione im przed słuchaniem określone zadania swoje oczekiwania na zawężony krąg informacji, który może dotyczyć wybranych dat, nazw własnych, liczb, ale także i konkretnych definicji, argumentów za i przeciw oraz tez i faktów.

Wymienione style słuchania pozostają w ścisłym związku z wybranymi do rozwijania i testowania rozumienia ze słuchu tekstami obcojęzycznymi. Przed analizą części egzaminu maturalnego „rozumienie ze słuchu” warto więc zastanowić się nad odpowiedzią na pytanie, jakie grupy tekstów audytywnych pozwalają w sposób prawidłowy rozwijać i testować słuchanie ze zrozumieniem. Na wnikliwą uwagę zasługuje jeszcze kwestia dotycząca bezpośrednio kryteriów glotodydaktycznych, które powinny determinować dobór tekstów stanowiących podstawę do egzaminowania sprawności rozumienia ze słuchu.

Teksty audialne

Ze względu na różnorodność rodzajów tekstów słuchanych, a tym samym ilość propozycji ich klasyfikacji, zwrócę uwagę jedynie na wybrane typologie, a mianowicie na propozycję Wenera Hüllena⁵⁾, który kierując się możliwościami formy prezentacji tekstów audialnych wyróżnia ich trzy główne grupy. Są to:

- ▶ *monologowe teksty audialne*: do tej grupy należą komunikaty, ogłoszenia, wiadomości, sprawozdania, komentarze, przemówienia, wykłady, prezentacje i kazania,
- ▶ *dialogowe teksty audialne*: do tej grupy należą rozmowy telefoniczne, dialogi i wywiady,
- ▶ *multilogowe teksty audialne*: do tej grupy należą wywiady grupowe, rozmowy, debaty i dyskusje publiczne.

Dietrich Eggers⁶⁾ zwraca natomiast szczególną uwagę przy klasyfikacji tekstów słuchanych na język mówiony i wyróżnia w związku z tym *teksty produkowane spontanicznie*, np. w trakcie rozmowy, w toku dialogu lub multilogu i *teksty wcześniej przygotowane*, do których należą przykładowo wiadomości, komentarze, wykłady i doniesienia.

Nie wnikając głębiej w różne typologie tekstów audialnych chciałabym skoncentrować się na konkretnych postulatach doboru takich tekstów audialnych, za pomocą których sprawność rozumienia ze słuchu będzie prawidłowo testowana i oceniana. Jakie więc warunki powinny spełniać przeznaczone do kontrolowania sprawności słuchania ze zrozumieniem teksty?

- ▶ Po pierwsze ważne jest, aby dany tekst mówiony dotyczył tematów i sytuacji komunikacyjnych, do których uczniowie mogą się odnieść wykorzystując swoją wiedzę ogólną i językową w celu aktywizacji własnych schematów wiedzy o świecie, ich konfrontacji ze schematami przekazywanymi w tekście oraz tworzenia dodatkowych, koniecznych dla recepcji dyskursu hipotez.
- ▶ Wyselekcjonowane do testowania rozumienia ze słuchu dyskursy powinny też uwzględniać oczekiwania uczniów, tzn. być dostatecznie interesujące, by pobudzić motywację, wytworzyć sens i cel słuchania oraz skupić uwagę słuchających.
- ▶ Ważne jest też, aby wybrane do testowania sprawności rozumienia ze słuchu teksty audytywne posiadały ważne cechy naturalnego typu dyskursu, do których należą między innymi przejęzyczenia, wyrażenia redundantne, urwane w połowie zdania, zakłócenia spowodowane nakładaniem się głosów, przerwy w mówieniu oraz elementy zabarwień dialektałnych i mowy potocznej.
- ▶ Z drugiej jednak strony teksty te muszą być dostosowane do możliwości przetwarzania i poziomu wiedzy adresata, którym jest uczeń języka obcego, to znaczy powinny zawierać:
 - ▲ zaakcentowane lub wyrażone *explicite* informacje ważne,

⁵⁾ Zob. W. Hüllen (1977), *Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*, w: R. Dirven (red.), „Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht”, Kronberg: Scriptor, s. 27-39.

⁶⁾ Zob. D. Eggers (1996), *Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, w: P. Kühn (red.), „Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis”, Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, s. 13-44.

- ▲ dodatkowe, występujące w zdaniach wtrąconych, redundancje (w celu wyjaśnienia nieznanego terminu),
- ▲ powtórzenia i parafrazy (mające przykładowo na celu doprecyzowanie treści) oraz
- ▲ kompletne frazy rzeczownikowe zamiast zaimków.
- ▶ Teksty te powinny w związku z powyższym unikać także zbyt wielu:
 - ▲ elips, niedopowiedzeń i aluzji, których uczeń może nie umieć prawidłowo zrekonstruować, a także
 - ▲ nowych elementów języka (to znaczy dużej liczby nieznanach wyrazów, zwrotów, struktur gramatycznych), aby nie zablokować procesu globalnego rozumienia tekstu⁷⁾.
- ▶ Aby zmniejszyć deficyty informacyjno-sprawnościowe uczących się i ukierunkować procesy antycypacji, odpowiednie teksty audialne muszą ponadto być wyraźnie podzielone na sensowne części, eksponować cechy typologiczne danego typu dyskursu przez wykorzystanie śródtytułów i łączników między elementami wypowiedzi (głównie w celu ich łatwiejszego przetwarzania oraz zawężania zakresu hipotez na temat całej sytuacji komunikacyjnej).
- ▶ Teksty dialogowe i multilogowe powinny być poza tym z założenia dłuższe niż teksty monologowe, aby słuchacze mogli dysponować bogatszym kontekstem dla tworzenia hipotez i dekodowania informacji⁸⁾.

Gdy dysponujemy już odpowiednio wyselekcjonowanymi tekstami audytywnymi, należy postawić przed maturzystami określone, wcześniej dokładnie przemyślane zadania, które staną się bodźcem w utrzymaniu uwagi przy słuchaniu, a jednocześnie będą sprawdzianem zrozumienia usłyszanego tekstu.

Formy technik testujących wykształcenie sprawności rozumienia ze słuchu mogą być w zależności od ich stopnia otwartości różne i wiążą się w związku z tym z trzema grupami zadań skutecznego rozwijania i zarazem kontrolowania obu sprawności receptywnych. Są to: zadania testowe otwarte, zadania testowe zamknięte i zadania testowe półotwarte⁹⁾.

- ▶ **Zadania testowe otwarte:** są skierowane na rekonstrukcję treści usłyszanego dyskursu przez udzielanie informacji przez zdających na temat zrozumianych fragmentów tekstu w formie dłuższych wypowiedzi czy też w formie odpowiedzi na zadane do poszczególnych fragmentów tekstu otwarte pytania. Zadania otwarte mogą sprawdzać zarówno słuchanie intensywne, jak i ekstensywne i dotyczyć najróżniejszych typów dyskursu. Zaletą poleceń otwartych jest ich mało intensywna i czasochłonna konstrukcja, wadą natomiast trudności związane z formułowaniem odpowiedzi, jakie mogą towarzyszyć często uczącym się, u których występuje duża rozbieżność między poziomem rozwoju sprawności słuchania ze zrozumieniem, a poziomem rozwoju umiejętności pisania.
- ▶ **Zadania testowe zamknięte:** testują zarówno rozumienie globalne, jak i szczegółowe oraz selektywne tekstu. Polecenia te obejmują takie techniki, jak: test wielokrotnego wyboru, dopasowywanie odpowiednich zdań, obrazków, podtytułów do usłyszanego dyskursu czy też test alternatywnej odpowiedzi (tzn. test wyboru wypowiedzi zgodnej z usłyszonym tekstem za pomocą techniki typu „prawda-fałsz” lub techniki typu „tak-nie”). Zaletą zadań testowych zamkniętych jest prostota w udzielaniu odpowiedzi oraz skrócony czas

⁷⁾ Nieznane jednostki leksykalne powinny dlatego raczej dotyczyć treściowo redundantnych fragmentów dyskursu.

⁸⁾ Niektóre z wymienionych powyżej kryteriów analizują dokładniej Maria Dakowska (2001:125nn.) i Kazimiera Myczko (1995:76nn.). Zob.: K. Myczko (1995), *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; M. Dakowska (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁹⁾ Wymienione w niniejszym artykule typy poleceń wraz z ich zaletami i wadami opisują dokładniej we wspomnianej już wcześniej znajdującej się w druku publikacji. Zadania i techniki werbalne i niewerbalne towarzyszące testowaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem omawiają również Hanna Komorowska (2002:96nn.) i Iwona Czerwińska (2004:84). Zob.: H. Komorowska (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna; I. Czerwińska (2004), *O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/2004, s. 82-87.

korekty przez egzaminatorów. Do wad można natomiast zaliczyć trudne i czasochłonne przygotowanie odpowiedniego i przemyślanego zestawu przeznaczonych do wyboru zadań oraz niebezpieczeństwo zaznaczenia przez zgadnięcie lub eliminację nielogicznych dystraktorów właściwego rozwiązania.

- ▶ **Zadania testowe półotwarte:** wymagają od słuchających uzupełnienia wybranych fragmentów tekstu z lukami brakującymi słowami lub częściami zdań z usłyszanego tekstu, względnie są skierowane na uzupełnianie podanej w arkuszu kontrolnym niekompletnej tabeli lub diagramu konkretnymi informacjami z usłyszanego tekstu (m.in. liczbami, nazwiskami, słowami kluczowymi). Zadania testowe półotwarte sprawdzają przede wszystkim szczegółowe zrozumienie usłyszanego tekstu i nadają się głównie do kontroli takich typów tekstów audytywnych, jak: wiadomości, prognozy pogody, komunikaty drogowe, fragmenty wypowiedzi monologowych lub reklam. Wadą zadań testowych półotwartych są trudności związane z dużą liczbą umiejętności składowych, niezbędnych do prawidłowego uzupełnienia licznych luk (m. in. umiejętności dobrego radzenia sobie ze sprawnościami czytania i pisanie, dobrej pamięci i koncentracji oraz zdolności szybkiego zapisu brakujących wyrazów lub fragmentów zdań).

Zadania przedstawione powyżej wraz z opisanymi już wcześniej głównymi stylami słuchania i kryteriami doboru tekstów audytywnych będą stanowić podstawę analizy sposobów testowania sprawności rozumienia ze słuchu u uczniów szkół średnich na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego.

Analiza części „słuchanie ze zrozumieniem” na egzaminie dojrzałości¹⁰⁾

Rozumienie ze słuchu jest testowane zarówno w części pisemnej, jak i ustnej egzaminu

maturalnego, w której zdający jako uczestnicy komunikacji bezpośredniej występują zarówno w roli mówiących, jak i słuchających. W niniejszym artykule skoncentruję się na analizie sposobów kontroli osiągnięć w rozumieniu ze słuchu w części pisemnej egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i zaawansowanym. Analizując udostępnione na stronach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu arkusze egzaminacyjne i informatory maturalne¹¹⁾ odpowiem na następujące pytania:

- ▶ Co jest dokładnie wymagane i sprawdzane? (Które style słuchania ze zrozumieniem są najważniejsze?)
- ▶ W jaki sposób egzaminatorzy testują rozumienie ze słuchu? (Jakie teksty audialne i zadania testowe są preferowane?)
- ▶ Jak wygląda punktacja poszczególnych zadań w analizowanej części egzaminu?

Cele egzaminu i związane z nimi testowane style rozumienia ze słuchu

Celem egzaminu zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym jest wykazanie, że zdający zrozumieli po dwukrotnym wysłuchaniu nagrania ogólny jego sens, określili główne jego myśli, intencję autora, rozróżnili formalny i nieformalny styl tekstu, określili kontekst sytuacyjny (a więc miejsce, czas, warunki, uczestników), a także wyselekcjonowali istotne informacje szczegółowe dotyczące przykładowo wybranych liczb, dat lub nazw własnych¹²⁾. W związku z zamiarem sprawdzenia zarówno słuchania intensywnego, jak i ekstensywnego test rozumienia ze słuchu egzaminu dojrzałości na obu poziomach dzieli się na dwie (poziom podstawowy) lub ewentualnie dwie lub trzy różne części (poziom rozszerzony). W analizowanych testach rozumienia ze słuchu zarówno w zakresie poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego brak jest jednak konkretnego rozróżnienia umiejętności globalnego rozumienia

¹⁰⁾ Aktualne informacje na temat egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne są m. in. dostępne na stronie internetowej www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/niemiecki.pdf.

¹¹⁾ Zob. www.oke.poznan.pl/pliki/arkusze/matura2005 oraz www.oke.poznan.pl/pliki/arkusze/matura2006 lub arkusze z lat 2005 i 2006 zamieszczone w *Aneksie 2007* pod adresem www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/ aneks_niemiecki.pdf.

¹²⁾ Zob. stronę 35 informatora maturalnego od 2005 roku pod adresem: www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/niemiecki.pdf.

tekstu od wyselekcjonowania jego informacji szczegółowych. Wszystkie części testu słuchania na obu poziomach koncentrują się raczej na selektywnym wychwyceniu konkretnych informacji szczegółowych, różnicując jedynie poziom zaawansowania recepcji audialnej długością, a także złożonością językową i tematyczno-treściową¹³⁾ nagranych dla celów egzaminu tekstów audialnych.

▼ Rodzaje wyselekcjonowanych tekstów audytywnych

Nagrania wykorzystywane na egzaminie dojrzałości z języka niemieckiego obejmują na poziomie podstawowym dwa, na poziomie rozszerzonym trzy lub dwa dłuższe teksty adaptowane o łącznym czasie trwania ok. 6 minut (całe nagranie z dwukrotnie odczytanymi tekstami, poleceniami i przerwami na wykonanie zadań trwa na poziomie podstawowym ok. 20 minut, na poziomie rozszerzonym ok. 25 minut). Reprezentują one w zakresie obu poziomów następujące związane z obowiązującymi na egzaminie blokami tematycznymi typy dyskursu: teksty informacyjne (komunikaty i instrukcje), wywiady i rozmowy oraz teksty narracyjne¹⁴⁾. Wszystkie wypowiedzi zostały dostosowane do potrzeb egzaminu i zdających, nie posiadają więc zbyt dużej liczby nieznanach jednostek leksykalnych lub wyrażań regionalnych. Analizowane nagrania z roku 2005 oraz transkrypcje tekstów z roku 2006¹⁵⁾ zachowują istotne z punktu widzenia komunikacji strukturalne cechy dyskursu, tzn. wyrażają sensowną intencję autora skierowaną do realnego adresata w konkretnym komunikacyjnym celu i na określony temat. Wyselekcjonowane dla celów egzaminu teksty monologowe i dialogowe nie są jednak zbyt zróżnicowane, nie odpowiadają normalnej

dynamice mowy, charakteryzują się sztuczną intonacją (por. nagrania z roku 2005) oraz nie posiadają powtórzeń, przejrzyczeń, zakłóceń, urwanych w połowie zdań czy też przerw, które są ważnymi cechami języka mówionego (por. nagrania z roku 2005 oraz transkrypcje z roku 2006). W związku z tym analizowane teksty audialne budzą zastrzeżenia merytoryczne, ponieważ nie spełniają podstawowych kryteriów autentycznego¹⁶⁾, względnie dydaktycznie autentycznego dyskursu, nadają się bardziej do testowania sprawności czytania ze zrozumieniem.

▼ Stosowane typy zadań testowych i ich kryteria oceniania

Analizowane zadania testu rozumienia ze słuchu na poziomie podstawowym zawierają wyłącznie zdania wymagające od maturzystów zastosowania zamkniętej techniki typu „prawda-fałsz”, względnie techniki dobierania (tzn. oznaczenia znakiem X w tabeli, do kogo z uczestniczących w rozmowie dwóch osób odnoszą się podane w zadaniu informacje). Sformułowane krótko i nieskomplikowane do przeczytania stwierdzenia mają charakter sumaryczny, tzn. są wykonywane po dwukrotnym 2-minutowym zapoznaniu się z ich treścią na podstawie dwukrotnego wysłuchania całego pierwszego, a potem drugiego nagrania. Polecenia do usłyszanego tekstu wymagają od zdających głównie zrozumienia szczegółowego, zaniebując testowanie zrozumienia globalnego i selektywnego, na które powinien zostać położony na tym poziomie większy nacisk.

Za każdy prawidłowo określony element poszczególnych zadań jest przyznawany 1 punkt. W całej części testu rozumienia ze słuchu w zakresie poziomu podstawowego można więc uzyskać maksymalnie 15 punktów, co stanowi 30%

¹³⁾ Złożoność językowa jest uzależniona od liczby nowego słownictwa, rzadko spotykanych zwrotów i struktur gramatycznych, mniej lub bardziej skomplikowanej składni. Na złożoność tematyczno-treściową tekstu wpływają natomiast: stopień znajomości tematu, redundancja, znajomość zakładanej wiedzy tematycznej i socjokulturowej, ilość informacji nowych, sprzecznych lub zaskakujących.

¹⁴⁾ Zob. s. 23 i 24 informatora maturalnego od 2005 roku pod adresem: www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/niemiecki.pdf oraz s. 10 i 12 aneksu na rok 2007 pod adresem: www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/aneks_niemiecki.pdf.

¹⁵⁾ Zamieszczona w aneksie propozycja części „słuchanie ze zrozumieniem” na rok 2007 jest identyczna z fragmentem egzaminu dojrzałości przeprowadzonego w maju 2006 roku.

¹⁶⁾ Istotą problemu autentyczności tekstów obcojęzycznych zajmują się dokładniej w książce pt. *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač. Zob. Adamczak-Krysztofowicz (2003:85nn.).

udziału części słuchanie ze zrozumieniem w wyniku końcowym egzaminu pisemnego. W związku z istniejącym zbyt dużym prawdopodobieństwem zakreślenia prawidłowej odpowiedzi (50% dla proponowanych przez egzaminatorów technik!) kontrola i ocena recepcji tekstów adytywnych w tej części egzaminu dojrzałości nie jest całkowicie obiektywna.

W analizowanych arkuszach egzaminacyjnych testu słuchowego na poziomie rozszerzonym zostały umieszczone dwa do trzech zadań, które dotyczą jednego z dwóch lub trzech dwukrotnie całościowo zaprezentowanych tekstów audialnych i obejmują następujące techniki zamknięte: polecenia typu „prawda-fałsz” oraz składający się z trzech (por. arkusz II, maj 2005) lub czterech (por. arkusz II, maj 2006) dystryktorów test wielokrotnego wyboru. Sformułowane w sposób zbyt skomplikowany i długi, mające charakter sumaryczny stwierdzenia, testują w rzeczywistości również sprawność czytania ze zrozumieniem, co nie powinno mieć miejsca w tej części egzaminu. Niektóre z podanych w arkuszu zdań zakładają poza zrozumieniem informacji wyraźnie obecnych w tekście również wykorzystanie umiejętności wnioskowania, co może sprawić trudności przy dokonaniu prawidłowego wyboru nie zawsze prosto i precyzyjnie sformułowanej wypowiedzi.

Za prawidłowe rozwiązanie testu słuchowego w zakresie poziomu rozszerzonego można uzyskać również 15 punktów (1 punkt za każdy element poszczególnych zadań). Maksymalny udział części słuchanie ze zrozumieniem w wyniku końcowym egzaminu pisemnego na poziomie rozszerzonym wynosi podobnie jak w przypadku poziomu podstawowego 30%.

Propozycje optymalizacji sposobów testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie maturalnym

Krytyczna analiza sposobów kontroli i oceny osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie

maturalnym z języka niemieckiego pozwala na sformułowanie kilku postulatów metodyczno-dydaktycznych, istotnych dla optymalizacji przygotowania tej części egzaminu. Oto niektóre z nich:

- ▶ zasada dyferencjacji poziomów polegająca na zróżnicowaniu długości, a także złożoności językowej i tematyczno-treściowej nagrań, przeznaczonych dla celów egzaminu, przygotowania odmiennych dla każdego poziomu typów zadań i położeniu nacisku na poziomie podstawowym na testowanie rozumienia globalnego i selektywnego, natomiast na poziomie rozszerzonym na kontrolowanie słuchania szczegółowego,
- ▶ zasada różnorodności tematycznej, gatunkowej i stylistycznej wyselekcjonowanych dla celów egzaminu nagrań, tzn. zastosowania bogatszej niż do tej pory palety tekstów audialnych (jako wzorzec mogą posłużyć zróżnicowane nagrania przygotowywane do egzaminu *Zertifikat Deutsch*¹⁷⁾),
- ▶ zasada wykorzystania autentycznych lub też dydaktycznie autentycznych tekstów adytywnych polegająca na doborze tylko takich wypowiedzi, które posiadają podstawowe cechy naturalnego dyskursu i są charakterystyczne dla języka mówionego (jako dobry przykład mogą posłużyć ponownie nagrania wykorzystane na egzaminie *Zertifikat Deutsch*),
- ▶ zasada bardziej przemyślanego doboru różnych typów poleceń i powiązanych z nimi stylów rozumienia ze słuchu do odpowiednich tekstów adytywnych,
- ▶ zasada kontrastywnej prezentacji wyselekcjonowanych nagrań, tzn. zróżnicowania przeznaczonego na rozwiązanie poszczególnych zadań czasu, a także ilości odtwarzania nagrań (np. słuchanie jednokrotne w celu zrozumienia globalnego bądź selektywnego krótkich zapowiedzi, słuchanie dwukrotne w celu szczegółowego zrozumienia dłuższego dyskursu),
- ▶ zasada zastosowania różnych stylów słuchania przy testowaniu percepcji audialnej zdających,
- ▶ zasada wspierania autentycznej recepcji tekstów audialnych przez przygotowanie zadań

¹⁷⁾ Egzamin *Zertifikat Deutsch* (ZD) odpowiada poziomowi językowemu B1 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i w ostatnich latach zastąpił egzamin *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (ZDaF). Aktualne informacje na temat tego egzaminu oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne są dostępne na stronie internetowej www.goethe.de/lrn/prf/deindex.htm.

do jednokrotnie wysłuchanego nagrania dla każdego poziomu,

- ▶ zasada różnorodności typów zadań zamkniętych na poziomie podstawowym, mająca na celu wzbogacenie raczej monotonnego i mało obiektywnego dla zdających testu alternatywnych odpowiedzi o inne techniki zamknięte,
- ▶ zasada przygotowania krótkich, nieskomplikowanych i precyzyjnych instrukcji, stwierdzeń i dystraktorów, które nie staną się dla maturzystów sprawdzianem czytania ze zrozumieniem ani też testem ich pamięci i koncentracji,
- ▶ zasada dobrej organizacji egzaminu pisemnego oraz mało czasochłonnej i bezbłędnej korekty zadań egzaminacyjnych.

Te metodyczno-dydaktyczne postulaty oraz przedstawione w części teoretycznej artykułu uwagi na temat najważniejszych celów i technik sprawdzania słuchania ze zrozumieniem a także kryteriów doboru odpowiednich dla celów testowania percepcji audialnej typów dyskursu mogą stanowić punkt odniesienia nie tylko przy dalszym usprawnianiu procesu kontroli i oceny osiągnięć w rozumieniu ze słuchu w części pisemnej egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego, ale również przy preparacji nowych, przygotowujących efektywnie do odbioru obcojęzycznych tekstów audytywnych materiałów glottodydaktycznych.

Bibliografia

Adamczak-Krysztofowicz S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur*

Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen, Hamburg: Dr. Kovač.

Adamczak-Krysztofowicz S. (w druku). „Kontrola i ocena rozumienia ze słuchu w dydaktyce języka niemieckiego dla dorosłych”, w: *Zbiór materiałów pokonferencyjnych konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Krakowie*.

Czerwińska I. (2004). „O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu”, w: *Języki Obce w Szkole 3/2004*, s. 82-87.

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

Eggers D. (1996). „Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven”, w: P. Kühn (red.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, s. 13-44.

Hüllen W. (1977). „Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I”, w: R. Dirven (red.), *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht*, Kronberg: Scriptor, s. 27-39.

Komorowska H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Myczko K. (1995). *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Strony internetowe:

www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/ aneks_niemiecki.pdf.

www.oke.poznan.pl/pliki/informatory/niemiecki.pdf.

www.oke.poznan.pl/pliki/arkusze/matura2005

www.oke.poznan.pl/pliki/arkusze/matura2006

www.goethe.de/lrn/prf/deindex.htm

(październik 2006)

Anna Turula¹⁾

Katowice

Czy pedagogika dialogu to specjalność nauczycielska?

Komu z nas nie zdarzyło się wracać w euforii z konferencji naukowej? Nowe metody i techniki, zwłaszcza jeśli prezentowane przez bardzo do nich przekonanych teoretyków, wydają się zazwyczaj niezwykle godne uwagi. Z drugiej strony jednak równie znanym i popularnym uczuciem

jest zniechęcenie, jakie towarzyszy rozczarowaniu innowacjami, kiedy okazuje się, że to, co ładnie wygląda w konferencyjnym opakowaniu, w praktyce szkolnej nie do końca się sprawdza. W wielu przypadkach wina leży po stronie proponowanych rozwiązań – nie wszystkie z nich

¹⁾ Dr Anna Turula jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Brała udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem, pomagamy sobie i wzajemnie inspirujemy – o współpracy nauczycieli*.

przystają do szkolnej rzeczywistości. Prawdą jednak jest i to, że nie zawsze my, nauczyciele, potrafimy sobie radzić z edukacyjnymi innowacjami. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Karavas-Doukas (1998), nauczyciele nie zawsze w pełni rozumieją istotę proponowanych nowatorskich rozwiązań; często też brakuje im dystansu poznawczego, dzięki któremu mogliby poddać krytycznej ocenie sposób, w jaki sami wdrażają innowację, refleksji, która umożliwiłaby adaptację nowych metod do konkretnego kontekstu, ich stałą ocenę i rewizję stosowanych środków dydaktycznych. U podstaw takiego braku umiejętności często leży fakt, iż próbując realizować różne pomysły, nauczyciele działają w osamotnieniu. Komunikacja między autorem innowacji a nauczycielem praktycznie nie istnieje; co więcej, ten ostatni nie otrzymuje także żadnego wsparcia w swojej szkole, w gronie kolegów po fachu (Karavas-Doukas, 1998:47).

Przeprowadzone w szkołach w Grecji, cytowane powyżej badanie (Karavas-Doukas, 1998) wydaje się dość adekwatnie opisywać sytuację polskiego nauczyciela języków obcych. Z jednej strony często zastanawiamy się bowiem, jak radzić sobie z mnogością nowości dydaktycznych. Z drugiej, niejednokrotnie mamy poczucie, że brak nam spojrzenia z innej perspektywy i na innowacje, i na nasze z nimi zmagania. W swoim artykule postaram się odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju wsparcie byłoby nam, nauczycielom, szczególnie potrzebne, pokazując dwa rozwiązania bazujące na pedagogice dialogu (Kramach, 1993):

- ▶ kurs doskonalenia nauczycieli oparty na współdziałaniu w rozwiązywaniu zadań (*task-based collaborative work*; Uniwersytet w Warwick, Wielka Brytania; Hedge, 1998) oraz
- ▶ wewnętrzny system oceny nauczycieli (wdrożony w szkole językowej BUSEL, Bilkent, Turcja; Anderson, 1998).

Celem prezentacji obu wymienionych projektów jest oczywiście promocja tego typu rozwiązań w polskiej szkole. Wydaje się jednak, że o wiele łatwiej będzie wdrażać takie pomysły, gdy będą one padać na podatny grunt – nauczycieli, którzy w czasie przygotowania do zawodu na studiach neofilologicznych o specjalności na-

uczycielskiej zostali przekonani do filozofii dialogu i przygotowani do współpracy. Dlatego też postaram się pokazać, w jaki sposób elementy rozwiązań z Warwick i BUSEL mogą stać się częścią uczelnianego programu kształcenia nauczycieli, tak aby pedagogika dialogu miała szansę stać się „specjalnością nauczycielską”.

Współdziałanie wobec problemu

Opisany przez Hedge (1998) *task-based collaborative work*, 50-godzinny kurs przeprowadzony podczas studiów podyplomowych na Uniwersytecie w Warwick w Wielkiej Brytanii, to forma doskonalenia zawodowego czynnych już zawodowo nauczycieli, polegająca na pedagogice dialogu. Wspólne rozwiązywanie problemów, które stanowiło podstawę kształcenia, miało różnorodną formę – od 15-minutowych dyskusji na temat programu nauczania do wielogodzinnych sesji poświęconych np. materiałom własnym uczniów i nauczycieli. Całość kursu została podzielona na pięć etapów, z których każdy zakładał inny poziom współpracy jego uczestników. W części pierwszej nauczycieli biorących udział w zajęciach zachęcano do refleksji nad własnymi doświadczeniami zawodowymi. Introspekcja ta była w dużej mierze wspomagana zalecaną lekturą, obserwacjami oraz udziałem w wykładach i prezentacjach w wykonaniu prowadzącego zajęcia i innych biorących udział w szkoleniu nauczycieli. Podczas drugiego etapu uczestnicy kursu przez dyskusje i zadania do wykonania, a także odwołując się do własnych doświadczeń, mogli poddać prezentowane na kursie metody nauczania krytycznej ocenie, po to, by w części trzeciej zastanowić się, w jaki sposób i w jakim zakresie propozycje te mogłyby zostać zrealizowane w ich własnym wąskim kontekście edukacyjnym (kraju, miasta, szkoły, klasy). Takie indywidualne projekty były potem poddawane ocenie innych uczestników kursu w części czwartej a w części piątej owocowały konkretnymi rozwiązaniami praktycznymi – np. opracowaniem materiałów dydaktycznych. Jednocześnie podczas każdego z pięciu etapów szkolenia za-

chęcano jego uczestników do krytycznej refleksji nad współpracą jako formą wspomagania rozwoju zawodowego nauczyciela.

Jak wynika z powyższego opisu, kurs w Warwick był formą doskonalenia zawodowego opartego na szeroko rozumianym doświadczeniu:

- ▶ własnym, do którego dostęp był możliwy na drodze autorefleksji,
- ▶ kolegów po fachu, poznawanym w trakcie prezentacji i dyskusji,
- ▶ własnym, po raz drugi, ale tym razem widzianym z innej, zewnętrznej perspektywy pozostałych uczestników szkolenia,
- ▶ i wreszcie doświadczeniu przez praktyczne testowanie proponowanych teoretycznych rozwiązań.

Takie doświadczenie pod czterema postaciami było ważne dla uczestników kursu, a świadczą o tym zamieszczone poniżej wypowiedzi uczestników kursu:

„Współdziałanie w grupie pomogło mi znaleźć rozwiązania, do których nie mogłam dojść samodzielnie opierając się wyłącznie na własnym doświadczeniu czy poznanej teorii”.

„Taka forma pracy – niezbędna na kursach dla nauczycieli – pomaga uczestnikom poczuć, że są częścią problemu do rozwiązania”.

„Praca w grupie była najlepszą formą instruktażu – moi koledzy bardzo dużo mnie nauczyli”.

„Praca w grupie była czasem irytująca – tyle punktów widzenia, miałam wrażenie, że nie posuwamy się naprzód, chciałam wtrącić się i forsować swoje zdanie... Dzięki temu jednak rozumiem teraz, jakie trudności mogą mieć moi uczniowie, gdy pracują w grupach”.

(na podstawie Hedge, 1998:137, tłumaczenie własne – A. T.)

Wewnętrzny system oceny nauczycieli

Podczas gdy opisany wyżej kurs uniwersytecki miał charakter szkolenia zewnętrznego, projekt BUSEL wdrożony w tureckiej szkole językowej (Anderson, 1998) był formą podnoszenia kwalifikacji nauczyciela opartą na wewnątrzszkolnym systemie kontroli i oceny jakości pracy. Zacerpnięty ze świata biznesu pomysł, wprowadzony w 1992 roku a następnie realizowany przez

5 lat, za punkt wyjścia przyjmował założenie, iż system oceny, polegający na obserwacji nauczyciela przy pracy połączonej z omówieniem wyników takiej obserwacji jest czynnikiem wspomagającym rozwój zawodowy (Randell, 1994) oraz że istnieje ścisły związek między takim systemem ocen a odpowiedzialnością ocenianego i poziomem jego aktywności zawodowej w sferze organizacji, programu pracy i szczegółowych rozwiązań (Weir, Roberts, 1994). Jeżeli chodzi o rozwiązania praktyczne, każdy z nauczycieli szkoły BUSEL – system dotyczył głównie, ale nie wyłącznie, nowych pracowników – był oceniany przez opiekuna zespołu (*senior teacher*), którego zadaniem była obserwacja nauczyciela przy pracy i tzw. konstruktywna informacja zwrotna (*constructive feedback*). Jednocześnie w ramach realizowanego projektu wiedza jego uczestników na temat roli ewaluacji w rozwoju zawodowym nauczyciela była systematycznie rozwijana. Warto wspomnieć, iż sam projekt był poddawany ocenie zaangażowanego weń personelu.

Zdaniem Anderson (1998), opisany wyżej system oceny wewnętrznej, mimo iż przyjęty w szkole bez entuzjazmu, wpłynął na poprawę jakości pracy w BUSEL. Niemniej, jak sama autorka przyznaje, aby przedsięwzięcie takie dało oczekiwane rezultaty – rozwój zawodowy nauczyciela będący tu celem nadrzędnym – w szkole musi istnieć odpowiedni klimat dla takiej innowacji. Oceniani nauczyciele muszą mieć świadomość, że ewaluacja nie jest formą represji, lecz służy ich rozwojowi zawodowemu i poprawie standardów nauczania w szkole. Powinni być przekonani, że organizacja pracy w szkole umożliwi im krytyczną autorefleksję nad własnym warsztatem; wreszcie muszą czuć, że ten warsztat właśnie – a nie oni osobiście – podlega ocenie.

Współdziałanie wobec problemu i wewnętrzny system oceny nauczycieli jako formy „działania się wiedzą i doświadczeniem” w Polskiej szkole?

Postawiony w śródtytule znak zapytania nie ma bynajmniej kwestionować sensu wprowa-

dzania podobnych rozwiązań w naszej rzeczywistości edukacyjnej. Jego zadaniem jest nadanie wyrażonej w taki sposób propozycji charakteru nieśmiałej sugestii. Bo dlaczego nie? Omawianie problemów metodycznych z kolegami po fachu powinno być – i w wielu szkołach jest – standardem. Dzielenie się szczególnie skutecznymi rozwiązaniami praktycznymi może stać się nie tylko początkiem szkolnego banku pomysłów, który wszystkim pracującym tam pedagogom ułatwi życie, ale i formą poddania własnych rozwiązań pod zewnętrzną ocenę w nadziei uzyskania krytycznej acz konstruktywnej informacji zwrotnej. Wreszcie – niedoceniana chyba jako narzędzie rozwoju zawodowego – koleżeńską obserwacja zajęć (*peer observation*) to szansa na świeże spojrzenie na stare, czasem pozornie nierozwiązywalne problemy, dodatkowa motywacja do szczególnie solidnego przygotowania do zajęć (nauczyciel prowadzący lekcję) czy wreszcie szansa na poszerzenie repertuaru metod i technik pracy z uczniami (nauczyciel obserwujący zajęcia). Wszystkie te – i im podobne rozwiązania – zasługują na popularyzację. Moim celem jednak jest nie tyle przekonanie nauczycieli, że opisane w artykule projekty z Warwick i Bilkent zasługują na uwagę. Jako nauczyciel akademicki postaram się raczej odnieść je do własnego obszaru działania i na przykładzie rozwiązań wdrożonych w mojej uczelni pokazać, w jaki sposób oba pomysły mogą stać się inspiracją do opracowania programu edukacji przyszłych nauczycieli na studiach neofilologicznych.

Edukacja przyszłych nauczycieli – spotkanie jako metoda pracy

Zanim zaprezentuję rozwiązania szczegółowe, chciałabym raz jeszcze podkreślić wagę uczenia się przez spotkanie (ang. *encounter*, nie *meeting*). Idea ta to odniesienie wprost do *methodology of encounter* (Easen, 1985), w myśl której „wartość innych ludzi polega na tym, że są oni jak okulary – wkładamy je i widzimy stare rzeczy w zupełnie nowy sposób” (Easen, 1985:83, tłumaczenie własne – A. T.). Dzieje się tak dzięki

temu, że grupa, z którą współuczmy się, „pozwała nam wyjść poza własny sposób rozumienia świata, a jednocześnie sprawić, że ten nasz mały, oparty na indywidualnym doświadczeniu wkład uzyskuje nową jakość stając się częścią większego obszaru wiedzy, z którego skorzystają wszyscy członkowie grupy” (Handy, Aitken, 1996:64; tłumaczenie własne – A. T.).

W praktyce oznacza to, że aby skutecznie przygotować studentów do pracy w zawodzie nauczyciela i jednocześnie zachęcić ich do zawodowego dialogu w przyszłości, kursy akademickie dotyczące przedmiotów tzw. „nauczycielskich” powinny mieć charakter wykładów prowadzonych metodą dialogową oraz warsztatów, gdzie doświadczenie – w poczwornym, opisanym już wcześniej rozumieniu, jako wiedza autobiograficzna, spotkanie z innym człowiekiem, jego poglądami i konstruktywną krytyką, czy wreszcie doświadczanie teorii w praktyce – jest podstawą edukacji akademickiej w tej dziedzinie wiedzy. Jeśli chodzi o formy pracy, zajęcia takie powinny stanowić połączenie kilku różnych rozwiązań organizacyjnych:

- ▶ praca całą grupą, podczas której wykładowca przedstawia konkretne zagadnienie z zakresu teorii lub metodyki nauczania języków obcych,
- ▶ praca indywidualna, której celem jest autorefleksja – odniesienie prezentowanych rozwiązań teoretycznych do własnych doświadczeń – zaawansowanego już ucznia języka obcego czy rozpoczynającego praktykę nauczyciela – oraz wspomnień byłego ucznia szkoły, w której rozwijał się pod opieką konkretnego pedagoga,
- ▶ praca w grupach, gdzie indywidualne doświadczenia mają szansę spotkać się i kiedy można, używając opisanej wyżej metafory, „założyć okulary” i zmienić perspektywę,
- ▶ zajęcia praktyczne w małych grupach, podczas których studenci próbują nadać poznanej teorii realny kształt w postaci konkretnych technik i/lub materiałów do wykorzystania w klasie,
- ▶ czy wreszcie – fragmenty lekcji prowadzone dla kolegów z roku i przez tych kolegów oceniane.

Te dość ogólne – i dotyczące głównie rozwiązań formalnych – uwagi postanowiłam uzupełnić o

...Methodology of encounter **– rozwiązania szczegółowe,**

czyli dwa przykładowe scenariusze zajęć i wewnętrzny system ewaluacji, zaczerpnięte z kursów teorii uczenia się i nauczania oraz metodyki nauczania języków obcych, które od kilku lat prowadzę w mojej uczelni.

(1) Scenariusz 1: Teoria inteligencji wielorakich (*multiple intelligences theory*)

- 1.1. Wprowadzenie do teorii inteligencji wielorakich (m.in. Gardner, 1983) – wykładowca.
- 1.2. Test diagnozujący profil inteligencji wielorakich – studenci – indywidualnie.
- 1.3. Analiza wyników testu – studenci indywidualnie oraz studenci w parach.
- 1.4. Prezentacja istniejących już pomysłów na adaptację teorii MI w klasie językowej (m.in. Wingate, 1997) – wykładowca.
- 1.5. Opracowanie technik uczenia poszczególnych umiejętności (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie, gramatyka, słownictwo itd.) – studenci w grupach dobranych na podstawie profilu inteligencji (np. studenci, u których dominuje inteligencja muzyczna).
- 1.6. Prezentacja technik – studenci w grupach.
- 1.7. Krytyczna acz konstruktywna ocena zaproponowanych rozwiązań – studenci w parach.

(2) Scenariusz 2 – Utrzymanie dyscypliny w klasie

- 2.1. Refleksja nad potencjalnymi i/lub zaobserwowanymi bądź doświadczonymi (np. w trakcie praktyki pedagogicznej) problemami z utrzymaniem dyscypliny w klasie – studenci indywidualnie.
- 2.2. Informacja zwrotna – wszyscy studenci, wykładowca zapisuje listę problemów na tablicy, tablica zostaje zasłonięta.
- 2.3. Prezentacja problemów z dyscypliną (z uwzględnieniem podziału wg potencjalnych przyczyn i wieku uczniów) oraz sugerowanych rozwiązań (m.in. Komorowska, 2003, Harmer, 2001 i Brown, 2001) – wykładowca.

- 2.4. Wideoprezentacja lekcji nieudanej pod względem dyscypliny – wykładowca.
- 2.5. Próba diagnozy – dlaczego problem zaistniał, co można było zrobić, by mu zapobiec – studenci w parach.
- 2.6. Wideoprezentacja lekcji udanej pod względem dyscypliny – wykładowca.
- 2.7. Prezentacja szczegółowych rozwiązań dotyczących zapobiegania konfliktom w klasie i ich rozwiązywania (wg Delaney, 2004) – wykładowca.
- 2.8. Ocena przedstawionych rozwiązań – studenci w grupach.
- 2.9. Odsłonięcie tablicy z listą problemów, próba odniesienia rozważań teoretycznych z wykładu do zebranych na początku zajęć problemów – studenci w grupach.

(3) Prowadzenie fragmentów lekcji – system oceny wewnętrznej

Zanim rozwiązanie to zostanie zaprezentowane, wymaga kilka słów komentarza wstępnego. System prowadzenia fragmentów lekcji został wprowadzony między innymi dlatego, że sam system praktyk pedagogicznych – podczas których student znajduje się pod opieką nauczyciela-mentora i podlega tylko jego ocenie – wydawał się niewystarczający. Z przyczyn wspomnianych już w niniejszym artykule uznaliśmy, iż zasadne jest, by informacja zwrotna była jak najszerza i pochodziła od osób o podobnym – choć nie tym samym – doświadczeniu, oraz by przepływ informacji nie był niczym skrępowany, np. by dystans (wieku, społeczny, poznawczy) dzielący obserwującego od obserwowanego nie uniemożliwiał otwartej wymiany myśli. W efekcie pojawił się projekt prowadzenia fragmentów lekcji, a wraz z nim prezentowany poniżej system oceny wewnętrznej:

- 3.1. Każdy student otrzymuje tekst, który stanowi punkt wyjścia do fragmentu lekcji, którą student ma przeprowadzić.
- 3.2. Studenci w czasie 2 miesięcy zapoznają się z materiałami dydaktycznymi dotyczącymi przygotowania lekcji w ogóle i rozwiązań, dotyczących poszczególnych umiejętności w szczególności oraz biorą udział w warsztatach prowadzonych przez wykładowcę, podczas których są prezentowane podstawy teo-

retyczne i szczegółowe rozwiązania dotyczące metod i technik nauczania.

- 3.3. Studenci opracowują własne materiały dydaktyczne niezbędne do przeprowadzenia lekcji i przygotowują jej konspekt. W trakcie tych przygotowań mogą skorzystać z indywidualnych konsultacji z wykładowcą.
- 3.4. Student, który ma przeprowadzić lekcję, umieszcza przygotowane materiały – w tym test czytania ze zrozumieniem, przygotowany dla swojego tekstu – w Internecie na specjalnym forum dyskusyjnym założonym na potrzeby omawianego przedsięwzięcia. Pozostali studenci, którzy występują w charakterze uczniów, mają za zadanie ocenić wszystkie przygotowane materiały, ze szczególnym uwzględnieniem testu czytania ze zrozumieniem, który rozwiązują i dzielą się opiniami z autorem.
- 3.5. Student przeprowadza lekcję opartą na wspólnym tekście. Lekcja jest oceniana przez
 - ▲ wykładowcę,
 - ▲ biorących w niej udział pozostałych studentów,
 - ▲ dwóch studentów-obszerników, którzy nie uczestniczą w lekcji, a jedynie ją monitorują.
- 3.6. Student otrzymuje informację zwrotną na temat przeprowadzonej przez siebie lekcji na podstawie oceny ogólnej uczestników zajęć i oceny szczegółowej trojga obserwatorów (2 studentów i wykładowcy).

Czy takie rozwiązania metodyczne są właściwe i skuteczne? Trudno mi na to pytanie odpowiedzieć z całkowitą pewnością, ponieważ jestem uczestniczką zdarzeń, nie zaś obiektywną ich obserwatorką. Jednak na podstawie opinii studentów – jako wyznawczyni pedagogiki dialogu – nie mogłabym nie poddać swojego projektu pod ocenę wszystkich jego uczestników – wiem, że to właśnie te odwołujące się do szeroko rozumianego doświadczenia formy pracy zyskują największe uznanie w grupach, których przygotowanie do zawodu nauczyciela odbywa się z moim udziałem. To, co studenci cenią sobie najbardziej, to właśnie możliwość odwołania się do własnych doświadczeń, umożliwiającą wymianę poglądów praca w grupach i wspólne

poszukiwanie rozwiązań praktycznych. Czy to oznacza, że gdy podejmą pracę w szkole, będą odczuwać potrzebę dzielenia się wiedzą i doświadczeniem w przedsięwzięciach takich jak te z Warwick i Bilkent, czy w innych opartych na współdziałaniu projektach mających na celu rozwój zawodowy? Czy będą bardziej aktywni, twórczy i krytyczni wobec innowacji? Nie wiem, mam jednak nadzieję, że tak.

Bibliografia

- Anderson J. (1998), „Managing and evaluating change: the case of teacher appraisal”, w: P. Rea-Dickins i K. P. Germaine, *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 159-186.
- Brown H. D. (2001 – wyd. 2.), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, London: Longman.
- Delaney M. (2004), *Teaching the 'Unteachable'* – warsztat przeprowadzony podczas Pilgrims 30th Anniversary Conference „Humanistic Teaching in the 21st century”. 22-28.08.2004, Canterbury.
- Easen P. (1985), *Making School Centred INSET Work*, Milton Keynes: The Open University/ Croom Helm.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Handy C., R. Aitken (1986), *Understanding Schools as Organisations*, Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Harmer J. (2001 – wyd. 3), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- Hedge T. (1998), „Managing developmental evaluation activities in teacher education: empowering teachers in a new mode of learning”, w: P. Rea-Dickins, K. P. Germaine, *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 132-158.
- Karavas-Doukas K. (1998), „Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past”, w: P. Rea-Dickins, K. P. Germaine, *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 25-50.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kramersch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Randell G. (1994), „Employee appraisal”, w: K. Sisson, *Personnel Management*, Oxford: Blackwell.
- Weir C., J. Roberts (1994), *Evaluation in ELT*, Oxford: Blackwell.
- Wingate J. (1997), „Multiple intelligences and lesson planning”, *English Teaching Professional* 2. s. 28-31.

(listopad 2006)



Ewa Pobiedzińska¹⁾
Wałbrzych

Wczoraj i dziś kształcenia humanistycznego w polskiej szkole

„...beznadziejnym, Ikarowym lotem byłby cały wysiłek kultury nowoczesnej, gdyby przez nierozwagę straciła podporę tych skrzydeł, które jej przypiął geniusz kultury antycznej”.

Gustaw Przychocki

Kilka słów o dziedzictwie

Trzeba zdawać sobie sprawę, że szkół w Polsce, gdzie jeszcze się uczy języka łacińskiego w klasach licealnych, jest bardzo niewiele. Są to zaledwie wyspy, bynajmniej nie archipelagi, na oceanie „pragmatycznych” programów edukacyjnych. Może dlatego tak się dzieje, ponieważ uznano łacinę za anachronizm.

Tymczasem truizmem jest powiedzieć, że kozeniami tkwimy w przeszłości, że znajomość przeszłości to warunek europejskiej samoświadomości. I chociaż „europejskość” odmieniamy przez wszystkie przypadki przy różnych okazjach, to jednak pozostaje ona pustym hasłem, jeśli nie wiemy, że „bez greckiej filozofii nie byłoby w ogóle europejskiej filozofii i teologii, bez prawa rzymskiego nie byłoby prawdopodobnie w ogóle praw człowieka i państwa prawa, a bez greckiej i rzymskiej literatury nie byłoby nie tylko kilku nieśmiertelnych arcydzieł, ale także np. całej wielkiej literatury polskiej. Dotyczy to zresztą wszystkich niemal pozostałych dziedzin kultury, choćby sztuk plastycznych.

Europa jest tworem polifonicznym, leżącym na skrzyżowaniu różnych tradycji, greckiej, rzymskiej

i judaistycznej. Chrześcijaństwo te tradycje w znacznej mierze zintegrowało, wzbogaciło, przemieniło, tworząc religijno-kulturową syntezę. W czasach nowożytnych ich oddziaływanie zostało osłabione, a komunizm wypowiedział wojnę zarówno chrześcijanom, jak i antykowi”. Tak można było przeczytać dawno temu we wstępnym artykule redakcyjnym miesięcznika Znak poświęconym antykowi (44/1992).

Europa – wieża Babel, czy wspólny dom?

Dziś, mimo idei zjednoczenia Europy, która pochodzi z poczucia wspólnoty cywilizacyjnej, wieją przeciwnie wiatry. Ostro zarysowują się przedziały państw narodowych, odzywają więzi plemienne; żaden z języków europejskich nie pełni funkcji *kojnę* – języka wspólnego, w którym moglibyśmy porozumiewać się na wyższym piętze duchowym. Język angielski pełni wprawdzie rolę środka komunikacji, ale jakby „na parterze”, bo w dziedzinie techniki, handlu, częściowo polityki oraz turystyki.

Technika i ekonomia – tylko one zdejmują z człowieka trudy życia, zapewniają życie inten-

¹⁾ Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka łacińskiego i przewodniczącą Sekcji dydaktyki Koła Wrocławskiego Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

sywne, z mocnymi przeżyciami i przygodą, przy czym obiecują jeszcze więcej. Czy to nie sygnał, że blisko stąd do hedonizmu? Ale jeżeli już tak być musi, że bez tego parteru nie zbuduje się wyższych pięter wykształcenia średniego, niech i tak będzie. Nie udawajmy jednak, że jednorodność wyczerpuje możliwości życia i jest jedyną rzeczywistością wartą akceptacji.

„Europa jest przede wszystkim doświadczeniem ducha i kultury, niezmiernie bogatym i intensywnym (...). Prymat tego, co duchowe – w najszerzym sensie tego terminu – stanowi zasadę, której ludy Europy nie mogą ignorować bez zadania gwałtu własnej genezie historycznej”²⁾.

Czy łacina jest człowiekowi koniecznie potrzebna?

Wszyscy zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, że system edukacji w wolnej Polsce wymagał kompleksowej reformy. Szkoła polska od 1949 roku była poddawana wielu reformom wprowadzanym odgórnie. Każdą z nich nauczyciel realizował jako wytyczne programów rządowych i nie identyfikował się z nimi, a uczeń nie był tych reform podmiotem, a przedmiotem.

Warto przypomnieć źródła pierwszej reformy.

Zgodnie z tajną (ujawnioną po upadku reżimu komunistycznego) instrukcją z 2 czerwca 1947 r., przygotowaną przez Komitet Gosudarstwiennoj Biezopastnosti (KGB) dla ambasady radzieckiej w Warszawie, pkt. 35 (razem było punktów czterdzieści pięć) dotyczący polityki oświatowej, brzmi: „doprowadzić do zerwania korelacji między przedmiotami (...), do usunięcia ze szkół średnich łaciny, greki, filozofii ogólnej, logiki”³⁾. Język łaciński był więc rugowany od 1949 r. (w wyniku reformy oświaty według wzorca sowieckiego – patrz: instrukcja), a następnie w latach 60. w ramach polityki antyinteligentkiej. Coraz słabsze wykształcenie klasyczne, tak na poziomie szkoły średniej, jak i wyższej, spowodowało w latach 90. i następnych dalszą redukcję resztek łaciny ze szkół licealnych. Walka z łaciną w okresie panowania komunizmu była rzeczą zrozumiałą, bowiem język ten nie dawał się zideologizować.

Klasyczność tego języka nie pozwalała na dowolne nim manipulowanie, używanie go jako środka nowomowy, służącej fałszowaniu rzeczywistości. Język natomiast, którym się nie mówi, nie może w żaden sposób tej funkcji spełniać. Wręcz przeciwnie, proza i poezja łacińska odkrywała przed młodym czytelnikiem świat alternatywny, niezakłamy, bliski i zrozumiały.

Uczenie języka łacińskiego, a było jeszcze w PRL trochę szkół, w których istniał – w programach klas humanistycznych i przyrodniczych – niewątpliwie służyło wyeliminowaniu destrukcyjnych skutków tej instrukcji nie tyle administracyjnych, ale przede wszystkim mentalnych.

I oto w wolnej Polsce brak języka łacińskiego w programach szkół średnich nikogo dzisiaj ani nie niepokoi, ani nie dziwi. Przyjęliśmy *status quo ante* (stan poprzedni) za obowiązujący dziś i za swój własny (przywykliśmy do znikomej obecności lub nieobecności tego przedmiotu w polskich szkołach).

Gdy uświadomimy sobie, że priorytetem w procesie szkolnym jest wychowanie, (czego dowodem jest myśl o Narodowym Instytucie Wychowania), że młodzież oczekuje od swoich nauczycieli „uzasadnionych racji życia”, a coraz mniej „bogatyć środków do życia”, znalezienie wystarczających racji dla łaciny w wykształceniu ogólnym nie będzie trudne. Od początku bowiem w Europie problem wychowania człowieka wiązał się ze studiami nad starożytnością. Uchodziła ona w oczach późniejszych epok za niewyczerpane źródło wiedzy i kultury.

Na lekcjach łaciny przeprowadza się taką analizę pojęć, sądów (zdań), myśli (a należy to do istoty programu lekcyjnego), która kształci w uczniu uważny stosunek do słowa. Dzięki temu łatwiej odrzucić wszelkie bezwartościowe, miałkie treści powodujące duchowy chaos i zamęt intelektualny. Czytanie autorów starożytnych i średniowiecznych służy wprowadzaniu ładu (kosmosu) w sferę intelektualną i duchową człowieka.

Uczniowie dzięki nauce łaciny zyskują niebanalną wiedzę o świecie, a kształcenie szkolne pozostaje w nurcie tradycji humanistycznych i jednocześnie otwiera się na nowe wyzwania

²⁾ Jan Paweł II, z wystąpienia do przewodniczących Konfederacji Przemysłowych Europy – *L'Osservatore Romano* 3 XII 1990.

³⁾ Zob. artykuł prof. Jacka Juliusza Jadackiego (2002), *Myśli o wychowaniu narodu*, w: „Odra” nr 4/2002, s. 11-14.

kulturalne zjednoczonej Europy. Język łaciński zgodnie z podstawą programową zapewnia pełną edukację kulturową, w tym edukację obywatelską i patriotyczną, wprowadza najpełniej w dziedzictwo Europy po antyku.

Rzecz w tym, że co innego zatwierdzony program, a co innego wytyczne ministerialne w sprawie tzw. siatki godzin. Otóż stan obecny przedstawia się następująco:

1. W siatce godzin dla 3-letniego liceum ogólnokształcącego, ustalonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, nie przewidziano godzin dla przedmiotu język łaciński i kultura antyczna. Jeżeli w jakiejś szkole łacina jeszcze istnieje, jest realizowana z puli godzin do dyspozycji dyrektora. Dlatego jest zrozumiałe, że godzin przeznaczonych w 3-letnim cyklu nie może być wiele: z doświadczenia wiemy, że często jest to 1 godzina tygodniowo przez dwa lata, lub nawet tylko przez jeden rok.
2. Program 3-letniego gimnazjum również nie przewiduje nauki języka łacińskiego.
3. Zgodnie na przykład z programem nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej poziom podstawowy (nr dopuszczenia MENiS: DKOS-5002-45/05) powinien być realizowany w wymiarze 175 godzin (np. kl. I – 70; kl. II – 70; kl. III – 35) zaś rozszerzony w wymiarze – 220.
4. W 4-letnim liceum ogólnokształcącym na początku lat 90. język łaciński obowiązywał w profilu humanistycznym w wymiarze minimalnym 8 godzin w cyklu (w sumie około 280 godzin). Poszczególni dyrektorzy mieli możliwość i dobrą wolę powiększenia liczby godzin do 10 i więcej, zwłaszcza w klasach z programem autorskim.
5. Ciśnie się pod pióro postulat: wprowadzić przedmiot – język łaciński i kultura antyczna do programu liceum ogólnokształcącego zagwarantować mu właściwą siatkę godzin.



Kilka uwag praktycznych

Obecnie istnieje również ważna problematyka korelacji polskich i zachodnioeuropejskich standardów edukacyjnych. Rozbieżności dotyczą zwłaszcza nauki języka łacińskiego. Przy-

kład: W gimnazjum matematyczno-przyrodniczym w Zurychu (Realgymnasium Raemibuel) łacina jest nauczana obowiązkowo jako drugi język obcy w wymiarze 4-5 godzin tygodniowo (2 lata), w klasach następnych – sprofilowanych – jako drugi lub trzeci język (3-6 godz.) do wyboru; w gimnazjum w Bazylei godziny języka łacińskiego od klasy 1-5 wynoszą 17 godzin w cyklu⁴⁾. Warunkiem przyjęcia na wiele kierunków studiów w Niemczech (humanistycznych, społeczno-politycznych, przyrodniczych) oraz na studia doktoranckie jest tzw. Latinum (określona liczba godzin języka łacińskiego w szkole średniej; tylko pojedyncze polskie szkoły odpowiadałyby tym standardom). Kandydat z Polski chcąc podjąć studia na zachodzie Europy nie będzie mógł liczyć na wyjątkowe potraktowanie.

Obecnie istnieje też tendencja ograniczania wymiaru godzin języka łacińskiego na lektoratach wydziałów humanistycznych na wielu uczelniach w Polsce, a uzasadnieniem jest dostosowanie do standardów na uczelniach europejskich. Tylko nikt nie liczy i nie porównuje godzin łaciny, jakie obowiązują ucznia gimnazjum i liceum w np. Szwajcarii czy Danii, a jakie ucznia liceum (tylko w 3-letnim liceum!) w Polsce.

Sprowadzając łacinę do wymiaru 2 lub 3 godzin w cyklu szkolnym czynimy z niej przedmiot bezużyteczny. Z punktu widzenia ucznia nie można wykorzystać znajomości początkowej języka do prostej komunikacji życia codziennego, co osiąga się prawie w trybie natychmiastowym przy nauce języka nowożytnego.

W nauce języka łacińskiego i kultury antycznej chodzi o ważkość przekazu słownego (poetyckiego, filozoficznego, prawnego, mitologicznego, religijnego), jaki pozostawiła nam literatura antyku i myśl chrześcijańska. Wymaga on odpowiednio częstego kontaktu.

Rzecz w tym, że szkoła typu licealnego (najlepiej poprzedzona odpowiednio skonstruowanym gimnazjum) nie ma (nie powinna mieć!) bezpośrednio na celu praktycznej użyteczności, lecz badanie poznawcze. Łacina i związana z nią kultura klasyczna, jako ważna część **wiedzy formującej**, została jednak uznana za coś zbytecznego i padła ofiarą tendencji „odchudzania programów”.

⁴⁾ Dane uzyskane za pośrednictwem Internetu.

Ucząc języka łacińskiego nie chodzi o konserwatywne zachowywanie wartości kulturowych, ich prostą reprodukcję, ale wręcz przeciwnie: o **wykorzystanie wartości antyku jako ziarna** (T. Zieliński), by dopomóc uczniom – dzięki wielkim i nigdy nie zdezaktualizowanym walorom wychowawczym – osiągnąć dojrzałość umysłową i duchową.

Eliminując język łaciński z egzaminu maturalnego, praktycznie eliminuje się go z edukacji szkolnej. Zatem nie bez sensu pozostaje pytanie: Czy w trzecim tysiącleciu narodzi się drugi Zygmunt Kubiak?

Czytając dzieła tego pisarza, stykamy się z Europejczykiem, dla którego – jak sam mówił – ojczyzną jest Śródziemnomorze. Kultura judeo-greco-łacińska rzeczywiście przemawia żywo do Zygmunta Kubiaka. Czy tak samo przemawia do Polaków kształconych w polskich szkołach i uniwersytetach? Co i ile uczeń lub student jest w stanie przyjąć z dziedzictwa kulturowego antyku i średniowiecza? Jak reaguje na prawdy ważne dla dalekich przodków? Należy bowiem pytać nie o to, czy Homer, Ciceron, Owidiusz, Tomasz z Akwinu jest jeszcze żywy dla nas, lecz czy i na ile my sami jesteśmy zdolni do przyjęcia i przejęcia się tą głębią i powagą uczuć i myśli, jakie spisano ongiś na temat życia i śmierci, świata i człowieka, dobra i zła, piękna i prawdy.

Czy umiemy jeszcze słuchać mistrzów?

Maria Janion: „Konieczne jest odnowienie humanistyki, między innymi poprzez powrót do wychowania klasycznego, do prawdziwego, głębokiego czytania książek. To wszystko łączy się z postulatem zaczarowania świata. Także w tym sensie, żeby chcieć czytać książki”⁵⁾.

Jerzy Stempowski: „Od pewnego przemysłowca słyszałem przypisywane Citroenowi zdanie, że najlepsze kwalifikacje na kierowników wielkich przedsiębiorstw posiadają osoby umiające także w wieku dorosłym czytać autorów łacińskich. Nowożytnie przedsiębiorstwa przemysłowe są tak złożone, że kto

wchodzi w szczegóły, traci z oczu całość. Kierownik może nie znać szczegółów, ale musi odpowiedzieć na pytanie, po co dane przedsiębiorstwo w ogóle istnieje i jakim celem ma odpowiadać. Musi więc posiadać doń stosowny dystans, spojrzenie humanistyczne, jakie daje znajomość autorów klasycznych”⁶⁾.

Czesław Miłosz: „Homer, Wergili, Horacy, Owidiusz, Akropol, świątynia w Paestum świadczą o tym, że nie zmienia się nasza zdolność odróżniania piękna od brzydoty, że człowiekowi dostępne są obiektywne miary oceny, również oceny dobra i zła. Cywilizacja śródziemnomorska wspiera się na fundamencie dzieł, które trwają (...). Polska, pomimo wszelkich swoich nieszczęść, ma swój udział w tej przestrzeni dzieł wiecznych, i to jest samą jej istotą. Byłaby nędzna, gdyby nie jej świetna przeszłość, gdyby nie bogate i potężne państwo Jagiellonów, kiedy łacina i Renesans otworzyły ją na wzory klasycznego piękna, a język polski, kształtowany przez wpływy łacińskiej składni, stał się sprawnym narzędziem. Do dzieł niewątpliwie trwałych, będących wspólną własnością Europy, Polacy mają pełne prawo dodać horacjańską poezję Kochanowskiego i nie mniej rzymską, przez samą budowę wiersza, poezję Mickiewicza (który przecie wykładał literaturę łacińską w Lozannie).

(...) Skoro na moje pierwsze poetyckie próby silnie wpłynął Owidiusz z lekcji łaciny, dlaczego nie poszedłem na filologię? Osoby znające grekę i łacinę zawsze zaliczałem do istot wyższych. Wstępując na prawo, wcale nie miałem ochoty zostać adwokatem, sędzią czy prokuratorem, ale zaletą tego wydziału była nieokreśloność celu i kariery. Natomiast filolodzy i poloniści byli z góry zamrożeni w zawodzie nauczycielskim. Za wysokie miałem ambicje, żeby chcieć zostać belfrem, aż wreszcie (dobrze mi tak) zostałem nim w Ameryce. A greki i tak musiałem sam się uczyć.

Gdybym jako młody człowiek zanurzył się w przestrzeń dzieł greckich i łacińskich (...), byłbym lepiej wykształcony i mniej miotany tak zwanymi prądami epoki. Widocznie musiałem się w różnych paskudztwach wytarzać, zachowując po cichu poczucie niezmiennych miar, ale jako zabronionych, zbyt cennych, żeby się do nich przyznawać”⁷⁾.

Henryk Waniek: „ (...) chwalebna jest – jestem przekonany – droga refleksji nad rzeczywistością, filozofowanie, sporządzanie – choćby przed sobą – bilan-

⁵⁾ Zob. artykuł *Opowiadać o ludzkim cierpieniu*, „Tygodnik Powszechny” nr 6/2007.

⁶⁾ Jerzy Stempowski (2005), *Eseje dla Kasandry, Słowo/obraz terytoria*, Gdańsk, s. 108-109.

⁷⁾ Czesław Miłosz (1998), *Życie na wyspach*, Kraków: „Znak”, s. 37 i nn.

su doświadczeń. A do tego jest potrzebne – bardziej niż intensywność – to, co filozofowie greccy nazywali *apatia* – *ideał stoików* – była synonimem mądrości. Tak ją rozumiał Seneka, a jeszcze bardziej cesarz-filozof Marek Aureliusz. Spodziewali się oni, że *apatia* pozwoli spokojnie i rozważnie omijać mielizny egzystencji. Na tym polegała mądra obecność człowieka w teatrze świata. Na percepcji uwolnionej od terroru emocji i eskalacji intensywności. W naszych czasach, przepelnionych burzliwymi afektami, *ideał apatii* wydaje się anachroniczny. Ale kto wie, czy nie jest to jeden z tych anachronizmów, z pomocą których można spojrzeć inaczej – mądrzej – na bolączki czasu teraźniejszego? Ma on wszelako kilka wad – wymaga decyzji, pewnego wysiłku, odrobiny trudu, szczypty rezygnacji, być może szczęścia”⁸⁾.



Na zakończenie

Co o tym myślą osoby odpowiedzialne za oświatę i naukę w Polsce? Ministerstwo Edukacji Narodowej ruguje łacinę z programu szkolnego⁹⁾, może uważając, że nie warto tracić czasu na naukę języka, którym i tak nikt nie mówi? Kto rozumie, że to niebywała zaleta tego języka?! Kisiel zakończyłby: *Zgadnij, koteczku, dlaczego?*

(lipiec 2006)

⁸⁾ Katarzyna Janowska, Piotr Mucharski (1998), *Rozmowy na koniec wieku*. Rozdz. *O sztuce widzenia*, Kraków: „Znak”, s. 251 i n.

⁹⁾ Uprzednio, tj. w roku 2005, MENiS zatwierdził przedmiot język łaciński i kultura antyczna do programu liceum ogólnokształcącego, ale przedmiot nie figuruje ani w siatce godzin, ani w puli przedmiotów obowiązkowych na egzaminie maturalnym.

Zofia Trancygier-Koczek¹⁾
Białystok

Języki obce w szkołach województwa podlaskiego na tle kraju

W świetle raportu Najwyższej Izby Kontroli i diagnozy Kuratorium Oświaty w Białymstoku

Nauczanie języków obcych w obecnej rzeczywistości – w dobie integrującej się Europy i coraz większego otwarcia na świat – stało się priorytetowym zadaniem poszczególnych krajów i ich systemów oświatowych. Umiejętność komunikowania się w różnych językach jest we współczesnym świecie umiejętnością absolutnie niezbędną z pragmatycznego punktu widzenia i jednym z najistotniejszych elementów dobrego wykształcenia.

Powszechnie wiadomo, że im wcześniej rozpoczyna się naukę języka obcego, tym lepsze można osiągnąć rezultaty. Masowa nauka języków obcych pozostaje domeną państwowego systemu szkolnictwa, wspieranego coraz po-

wszechniej przez formy społeczne czy prywatne (np. szkoły językowe) oraz wszelkiego rodzaju indywidualne samokształcenie.

Europa i jej szkoły są wielojęzyczne. Ta cecha, kojarzona zresztą tradycyjnie z problemami dotyczącymi imigrantów, z perspektywy naszego kraju może się wydawać nieistotna. Brakuje nam jednak często świadomości, że żyjemy w kraju zróżnicowanym pod względem kulturowym, językowym, wyznaniowym i narodowościowym. Nasz region – Podlasie – jest pod tym względem regionem specyficznym. Obok siebie żyją Polacy, Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Tatarzy, Romowie. Wielu z nas, mieszkańców tego regionu, tu urodzonych czy później tu zamiesz-

¹⁾ Dr Zofia Trancygier-Koczek jest adiunktem na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. W latach 2002-2006 była kuratorem oświaty w Białymstoku.

kałych, doświadczyło i miało to szczęście przyswoić sobie słownictwo, akcent a może tylko melodię mowy rodziców, dziadków, sąsiadów – mieszkańców tego małego skrawka ziemi, gdzie upłynęło nasze dzieciństwo i młodość.

„Do niedawna jeszcze – pisze Barbara Głowačka²⁾ – wielojęzyczność oznaczała znajomość kilku języków (mówimy o kimś, że jest wielojęzyczny) lub współistnienie różnych języków w danym kraju, np. Szwajcarii (...). Nowe podejście do tego zagadnienia wyróżnia się tym, że nacisk jest kładziony nie na liczbę języków, ale na proces, w ciągu którego jest budowana kompetencja wielojęzyczna. Inaczej mówiąc, o jakości tej kompetencji stanowi nie liczba języków poznanych w szkole, ale suma naszych doświadczeń językowych i kulturowych oraz sposób, w jaki wykorzystujemy te doświadczenia, aby doskonalić zarówno kompetencję językową, jak i komunikacyjną we wszystkich znanych nam językach teraz i w przyszłości. Wielojęzyczność stanowi więc element kultury ogólnej i jest budowana od najmłodszych lat począwszy od języka naszych rodziców (czasem dziadków), przez język miejscowy, język oficjalny, ten lub te, których uczymy się w szkole i poza szkołą a kończąc na tych, które poznajemy w trakcie studiów, pracy zawodowej (...).”

Jak sobie radzą z językami obcymi nasi podlascy uczniowie? Jak z nowymi wyzwaniem w tym zakresie radzą sobie podlaskie szkoły? Jak ta sytuacja wygląda na tle kraju? Jakie wyniki osiągają uczniowie na różnych szczeblach nauczania? Jacy nauczyciele z nimi pracują? Jakie wnioski możemy wyciągać porównując się porównywalnymi wynikami egzaminów zewnętrznych? Tych pytań jest ciągle bardzo dużo...

Od 4 kwietnia do 30 czerwca 2005 r., Najwyższa Izba Kontroli przeprowadziła w całej Polsce sprawdzanie organizacji nauczania języków obcych w szkołach publicznych wszystkich typów. Celem kontroli była ocena w zakresie:

- ▶ przestrzegania obowiązującego wymiaru zajęć obowiązkowych,
- ▶ przestrzegania dopuszczalnej liczby uczniów w grupie zajęciowej,
- ▶ stosowania programów i podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego.

Kontrolę przeprowadzono w 67 szkołach publicznych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego z terenu wszystkich województw: w 17 szkołach podstawowych, 17 gimnazjach, 12 liceach ogólnokształcących, 12 szkołach i zespołach szkół zawodowych oraz 9 zespołach szkół różnych typów.

Nauka języków obcych w szkołach publicznych w Polsce jest obowiązkowa od IV klasy szkoły podstawowej, w wymiarze 1-3 godzin tygodniowo na jeden język. W liceach i technikumach obowiązują dwa języki obce. Zakres nauki może oczywiście być zwiększony przez dodatkowe godziny dydaktyczne na zajęcia obowiązkowe, przydzielane przez organ prowadzący, przez wprowadzenie dodatkowego przedmiotu języka obcego lub zorganizowanie zajęć pozalekcyjnych.

Wśród nauczanych obowiązkowo w szkołach publicznych języków obcych, najpowszechniejszymi są angielski i niemiecki. W roku szkolnym 2004/2005 uczyło się tych języków odpowiednio 65,3% i 34,2% ogółu uczniów w Polsce. Pozostałe języki nowożytny, nauczane w ramach zajęć obowiązkowych, to: język rosyjski (6,7%), francuski (3,4%), włoski (0,2%), hiszpański (0,2%).

W kontrolowanych szkołach struktura nauczania języków obcych nowożytnych w ramach zajęć obowiązkowych była następująca: język angielski – 66,3% uczniów, niemiecki – 45,9% uczniów, rosyjski – 10,7% uczniów, francuski – 3,8% uczniów i hiszpański – 0,1% uczniów. Z przeprowadzonej kontroli ogólnopolskiej wynikają konkretne wnioski. Warunki nauczania języków obcych w skontrolowanych szkołach publicznych Najwyższa Izba Kontroli oceniła negatywnie. Stwierdziła występowanie istotnych nieprawidłowości aż w 85,1% szkół podlegających kontroli.

Nieprawidłowości polegały w szczególności na³⁾:

- ▶ nieprzestrzeganiu wymagań w zakresie dopuszczalnej liczebności grup zajęciowych (w 36 szkołach, tj. 53,7%, w oddziałach liczących ponad 24 uczniów nie dokonywano podziału na grupy),

²⁾ Barbara Głowačka (2002), *Kilka refleksji na temat wielojęzyczności*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 6/2002, s. 18.

³⁾ Źródło: <http://bip.nik.gov.pl/pl/bip/wyniki-kontroli-wstep/inform2005/2005175/>.

- ▶ stosowaniu programów nauczania niedopuszczonych do użytku szkolnego lub nieodpowiednich dla tego typu szkoły (w 9 szkołach, tj. 13,4%),
- ▶ stosowaniu podręczników niedopuszczonych do użytku szkolnego lub nieodpowiednich dla danego typu szkoły (w 15 szkołach, tj. 22,4%),
- ▶ powierzeniu zajęć edukacyjnych nauczycielom nieposiadającym wymaganych kwalifikacji językowych i pedagogicznych (w 33 szkołach, tj. 49,3%).

Tylko w co siódmej skontrolowanej szkole (tj. w 10 szkołach, co stanowi 14,9%), zapewniono prawidłowe warunki nauczania języków obcych, określone w ramowych planach nauczania oraz niezbędną liczbę nauczycieli posiadających wymagane kwalifikacje do ich nauczania.

W grupie porównywalnych państw Unii Europejskiej Polska należy do grupy krajów (wraz z Portugalią, Słowacją i Islandią), w których obowiązkowa nauka języków obcych w szkołach publicznych rozpoczyna się najpóźniej, bo w wieku 10 lat. Dla porównania: w Norwegii – w wieku 6 lat, w Finlandii, Szwecji i Estonii w wieku 7 lat, a w Niemczech i Francji w wieku 8 lat. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli, Minister Edukacji i Nauki powinien rozważyć przede wszystkim:

- ▶ wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej,
- ▶ wprowadzenie obowiązkowej nauki drugiego języka obcego w szkole podstawowej,
- ▶ określić standardy wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne do nauki języków obcych.

Po stronie organów nadzoru pedagogicznego powinno być ciągłe i rzetelne weryfikowanie prawidłowości organizacji nauczania języków obcych, powierzenia zajęć odpowiednio wykwalifikowanej kadrze nauczycielskiej oraz stosowania programów i podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Od stopnia realizacji powyższych uwag i stwierżeń w dużym stopniu zależą wyniki nauczania w tej dziedzinie.

Jak na tle badań ogólnopolskich wygląda województwo podlaskie? W roku szkolnym 2005/2006 Podlaskie Kuratorium Oświaty przeprowadziło badanie organizacji nauczania języków obcych w szkołach publicznych. Ocenie poddano:

- ▶ przestrzeganie obowiązującego wymiaru zajęć obowiązkowych, dopuszczalnej liczby uczniów w grupie zajęciowej, stosowanie programów i podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego,
- ▶ dodatkowe nauczanie języków obcych,
- ▶ warunki lokalowe,
- ▶ kwalifikacje nauczycieli języków obcych,
- ▶ nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły⁴⁾.

Badanie przeprowadzono w 87 szkołach publicznych województwa podlaskiego: w 41 szkołach podstawowych, 19 gimnazjach, 9 liceach ogólnokształcących, 6 liceach profilowanych, 6 technikach i 6 zasadniczych szkołach zawodowych. Diagnoza była przeprowadzona już po wprowadzeniu (i rozpoczęciu prac przygotowawczych) zmian, do których resort został zobligowany m.in. w wyniku kontroli NIK, a mianowicie:

- ▶ od 1 września 2006 r. wprowadzono język angielski w klasach pierwszych szkół podstawowych, finansowany z rezerwy celowej budżetu państwa,
- ▶ Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło prace przygotowawcze nad wprowadzeniem obowiązkowego nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej w roku 2008 i wprowadzeniem nauki drugiego języka obcego w klasie czwartej szkoły podstawowej
- ▶ nowego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku, o zmianie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2006 r. Nr 164, poz. 1155). Na mocy tego aktu prawnego rozszerza się zakres egzaminu gimnazjalnego o część obejmującą wiadomości i umiejętno-

⁴⁾ *Podlaskie Wieści Oświatowe*, 2006, nr 8/79/, s. 16-20, „Diagnoza w zakresie organizacji nauczania języków obcych w szkołach publicznych województwa podlaskiego w roku szkolnym 2005/2006”. Autorka diagnozy: Dorota Zimnoch – wizytator Wydziału Szkolnictwa Podstawowego i Gimnazjalnego Kuratorium Oświaty w Białymstoku.

ści z języka obcego nowożytnego. Egzamin zostanie przeprowadzony w roku szkolnym 2008/2009.

Co wynika z przeprowadzonych badań? Większość badanych wskaźników wyraźnie na korzyść odbiega od danych z raportu Najwyższej Izby Kontroli i ta konkluzja napawa umiarkowanym optymizmem. Z badań Kuratorium Oświaty w Białymstoku wynika, że wśród języków obcych nauczanych jako obowiązkowe w szkołach publicznych województwa podlaskiego czołową pozycję zajmuje język angielski (84,37%). Ten wysoki wskaźnik utrzymuje się od kilku lat (porównaj: J. Zarębska⁵⁾). „W roku szkolnym 2000/2001 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, to znaczy: woj. podlaskie i woj. śląskie”. Z badań autorki wynika, że w województwie podlaskim wskaźnik nauczania języka angielskiego wynosi 68,1% a w województwie śląskim 66,9%. Drugim w kolejności jest (jak wynika z badań kuratorium oświaty) język niemiecki (21,24%) oraz język rosyjski (11,99%). W mniejszym procencie są nauczane: francuski, hiszpański, łacina.

Na uwagę zasługuje fakt wyraźnie większego wskaźnika nauczania języka angielskiego i rosyjskiego w szkołach podlaskich, w stosunku do wskaźników ogólnokrajowych.

W oddziałach liczących powyżej 24 uczniów, w których musi nastąpić podział na grupy, tylko w dwu badanych szkołach podlaskich nie dokonano takiego podziału. Z badań NIK wynika, że obowiązku tego nie spełniono w 53,7% szkół.

Prawidłowo są realizowane programy nauczania. Tylko dwie szkoły spośród badanych nie spełniały tego wymogu (w badaniach NIK 13,4%).

Niepokojące zjawisko odnotowano w zakresie korzystania z podręczników do nauki języków obcych. Jakkolwiek stosowane do nauki pochodzą z obowiązującego w tym roku szkolnym wykazu podręczników MEN dla danego typu szkoły, to jednak aż 83,3% uczniów badanych

techników nie posiada własnych podręczników (podobnie: 66,6% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 33,3% uczniów liceów profilowanych). Sytuacja ta wynika, w interpretacji dyrekcji szkół, z wysokich cen podręczników i trudnych warunków materialnych uczącej się młodzieży.

W szkołach objętych badaniem, w zakresie nauczania języków obcych, dyrektorzy starają się zatrudniać kadre zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami. Pozostaje jeszcze jednak dość duży, niepokojący wskaźnik 16,09% zatrudnionych nauczycieli bez kwalifikacji (dla porównania w kraju – 49,3%). W takich przypadkach zgodę na zatrudnienie wydaje kurator oświaty.

Największą grupę wśród nauczycieli języków obcych w badanych szkołach województwa podlaskiego stanowią nauczyciele mianowani (43,35%) i kontraktowi (30,08%). W dalszej kolejności są nauczyciele stażyści (15,95%). Najmniej liczną grupę, niestety, stanowią nauczyciele dyplomowani – tylko 9,84%⁶⁾. W 6 badanych szkołach zatrudniono cudzoziemców. Najczęściej są to obywatele Białorusi. Zdarza się również, że szkoła zatrudnia lektora z firmy językowej, często bez przygotowania pedagogicznego.

W 5 przypadkach badanych szkół, wymiar godzin pracy nauczycieli języków obcych nie był zgodny z przepisami prawa oświatowego, to znaczy godziny ponadwymiarowe przekraczały 1/2 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin. Sytuacja taka najczęściej wynikała właśnie z braku nauczycieli.

Stałe monitorowanie kwalifikacji nauczycieli języków obcych w ramach nadzoru pedagogicznego kuratora oświaty i dyrektora szkoły to zadanie ciągłe i konieczne. Nauczyciele zatrudnieni na stałe w danej gminie i szkole powinni mieć możliwość zdobywania nowych kwalifikacji (w tym też szczególnie do nauczania języków obcych). Zachętą może być w tym przypadku możliwość skorzystania ze środków finansowych przeznaczonych na doskonalenie nauczycieli.

(styczeń 2007)

⁵⁾ Jadwiga Zarębska (2001), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2001, s. 25.

⁶⁾ *Podlaskie Wieści Oświatowe*, op. cit., s. 19.

Projekt LaBooM

Specjalistyczny kurs językowy dla osób pracujących w branży wydawniczej i medialnej <http://www.la-boom.net>

Tendencja do pogłębiania znajomości języków obcych jest powszechnie zauważalna w krajach europejskich i pozaeuropejskich. Coraz więcej młodych ludzi wiąże swój sukces zawodowy nie tylko z możliwością samorealizacji w kraju ojczystym, ale także poza jego granicami. W dobie „globalnej wioski”, w której przyszło nam żyć, umiejętność swobodnego komunikowania się w językach partnerów biznesowych stała się koniecznością i warunkiem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Jednakże mimo wciąż rosnącej popularności wielu kursów językowych, obejmujących język literacki danego kraju, wciąż brakuje branżowych kursów językowych. Zauważalny jest także deficyt podręczników i słowników, obejmujących specjalistyczne – specyficzne dla danej dziedziny słownictwo. Stąd też zrodził się pomysł, by ową lukę wypełnić. Temu więc właśnie celowi służy projekt LaBooM.

LaBooM jest skrótem od tytułu *Languages for the BOOk and Media sector*. Jest to projekt realizowany w ramach programu Unii Europejskiej Leonardo da Vinci, który zajmuje się tak zwanymi nowymi kompetencjami językowymi. Został on zainicjowany i jest koordynowany przez Akademię der Österreichischen Buch- und Medienwirtschaft (Austriacką Akademię ds. Książek i Mediów). Partnerem realizującym projekt w Polsce jest Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi

Celem projektu jest stworzenie kursu języka zawodowego, adresowanego do osób pracujących w branży wydawniczej i medialnej. Szczególny nacisk będzie położony na aspekty międzykulturowe, wiążące się ze specyfiką tego zawodu.

Kurs będzie dostępny w wersji dla początkujących w języku angielskim, niemieckim i włoskim, zaś wersja dla zaawansowanych będzie dostępna jedynie w języku angielskim.

Kurs LaBooM będzie łączył elementy e-learningu z nauczaniem tradycyjnym. W przeciągu 2 lat (projekt rozpoczął się we wrześniu 2005 r.), dwunastu partnerów z sześciu krajów (Austrii, Czech, Hiszpanii, Włoch, Polski i Wielkiej Brytanii) stworzy materiały elektroniczne dostępne na platformie komputerowej i CD-ROM-ie oraz książkę z materiałami metodycznymi do nauczania tradycyjnego. Dodatkowo powstanie wielojęzyczny słownik wyrazów branżowych, dostępny we wszystkich językach partnerstwa (czeskim, angielskim, niemieckim, włoskim, polskim i hiszpańskim) i zostanie umieszczony na stronie internetowej projektu.

Każdy z 2 poziomów kursu będzie obejmował okres 10 tygodni nauki. Będzie się składał z 5 modułów e-learningowych (2 tygodnie każdy) oraz 6 modułów, przeznaczonych do nauczania tradycyjnego pod opieką wykładowcy.

Osoby, które będą chciały uczestniczyć w kursie, zarejestrują się na wskazanej platformie, skąd otrzymają hasło i będą mogły zalogować się jako pełnoprawni uczestnicy kursu. Moduły e-learningowe będą posiadały ćwiczenia i testy samosprawdzające, co oznacza, że program komputerowy będzie sprawdzał poprawność odpowiedzi. Tradycyjna część kursu będzie się skupiać na nauce mówienia. Problemy i pytania, które mogą pojawić się w części e-learningowej, zostaną przedyskutowane i wyjaśnione w czasie zajęć tradycyjnych.

Poziom pierwszy kursu LaBooM – dla początkujących, jest adresowany do młodych, wykształconych pracowników, którzy posiadają 3 do 5 lat doświadczenia w sektorze książek i mediów i chcą dążyć do stanowiska „młodsze go menadżera”. Drugi poziom kursu LaBooM – dla zaawansowanych, jest adresowany do

¹⁾ Autorka jest dziennikarką.

młodszych menadżerów o dłuższej praktyce zawodowej, którzy pracują w branży od 6 do 10 lat i chcą zostać „menadżerami”.

Osoby, które są zainteresowane tylko kursem z poziomu pierwszego, nie są zobligowane do kontynuowania go na poziomie zaawansowanym. Jednakże zaliczenie poziomu pierwszego kursu jest wymagane, aby uczestniczyć w kursie dla zaawansowanych.

Poziom językowy obydwu kursów jest zgodny z wytycznymi Rady Europy – i tak: kurs dla początkujących odpowiada skali A2, a dla zaawansowanych – B2. Dodatkowo poziom zawodowy „młodsze menadżera” i „menadżera” jest zdefiniowany zgodnie z Europejskim systemem certyfikacji stowarzyszenia sprzedawców i wydawców książek (*European Certification System of the Association of Bookseller and Publisher Training Organisation in Europe (ABPTOE)*).

Dlaczego kurs LaBooM jest potrzebny?

W czasie badań przeprowadzonych przed rozpoczęciem projektu przez instytucje partnerskie, sprzedawcy książek, wydawcy, instytucje szkoleniowe i pracodawcy zgodnie przyznali, iż nie ma na rynku dostępnych kursów języka zawodowego, adresowanych do tej grupy zawodowej. Projekt LaBooM zlikwiduje tę lukę i zaofertuje odbiorcom kurs językowy, stworzony przez ekspertów z dziedziny książek i mediów. Rzeczywistą potrzebę istnienia takiego kursu potwierdziło także Stowarzyszenie ABPTOE, które z radością powitało austriacki pomysł i zaofertowało swoją pomoc w tworzeniu kursu.

W dalszej perspektywie projekt LaBooM będzie przyczyniać się do wzrostu znaczenia nauki języków obcych w globalnym świecie. Celem LaBooM jest również rozwój kompetencji za-

wodowych przez zwiększenie międzynarodowej mobilności pracowników. Co więcej projekt LaBooM będzie dobrym polem do wymiany wiedzy i doświadczeń między szkołami zawodowymi, instytucjami kształcenia ustawicznego i przedsiębiorcami. To również przyczyni się do wypełniania luki, która powstaje między kształceniem początkowym a podyplomowym oraz będzie jednym z narzędzi promujących naukę przez całe życie.

Europejski system certyfikacji, którego wymogi spełnia projekt LaBooM, zwiększy międzynarodową uznawalność umiejętności językowych i przejrzystość nadawania tytułów.

Jak więc widać, cały projekt został opracowany globalnie, z myślą o jego jak największej efektywności i użyteczności. Mogą w nim brać udział i te osoby, które chcą poprzestać na pierwszym etapie nauki (dla początkujących), i te, które zamierzają dalej, systematycznie pogłębiać swoją wiedzę tak językową, jak i przedmiotową. Dużym atutem projektu jest jego praktyczność – dostosowanie kursu do rzeczywistych potrzeb pracowników i do aktualnych wymogów rynku. Nie bez znaczenia jest również fakt możliwości potwierdzenia umiejętności językowych osób biorących udział w projekcie.

Sam sposób nauki także wydaje się być optymalny: większość czasu jest przeznaczona na samodzielną naukę metodą e-learningową, dzięki czemu ci uczestnicy kursu, którzy dużą część swojego czasu przeznaczają na sprawy zawodowe, nie będą zmuszeni do opuszczania zajęć, co jest powszechne przy nauczaniu tradycyjnym. Z drugiej zaś strony – nie zostaną oni pozbawieni możliwości konsultacji, jak również praktyki językowej w ramach konwersatoriów.

Podsumowując, można stwierdzić, że projekt LaBooM wydaje się być rzeczywistym „oknem na świat” dla ambitnych, żądnych wiedzy i sukcesu.

(listopad 2006)

Przysłali nam książki



Dobiesław Rzemieniecki – wstęp i opracowanie (2006), *Realizacja przez Rzeczpospolitą Polską KONWENCJI RAMOWEJ RADY EUROPY O OCHRONIE MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH*, Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Departament Wyznań Religijnych oraz mniejszości Narodowych i Etnicznych.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Karolina Skoczyła¹⁾
Międzybórz

Przed Wielkanocą Lekcja języka niemieckiego z wykorzystaniem Internetu

Czytając kolejne numery *Języków Obcych w Szkole* zwracam szczególną uwagę na artykuły, w których jest mowa o wykorzystaniu Internetu na lekcjach języka niemieckiego. Cennymi wskazówkami w tych artykułach są dla mnie adresy niemieckich stron internetowych, na których można znaleźć ciekawe materiały do wykorzystania na lekcjach w gimnazjum. Chętnie wykorzystuję również inne propozycje przeprowadzania lekcji języka niemieckiego. Wybieram zawsze te, które mogą zainteresować moich uczniów. A ciekawych propozycji w *Językach Obcych w Szkole* jest bardzo dużo. Postanowiłam więc i ja podzielić się z innymi nauczycielami moim pomysłem na wykorzystanie Internetu na lekcji języka niemieckiego przed Świątami Wielkanocnymi.

Ostern in den D-A-CH-Ländern

Lekcję przeprowadziłam w klasie drugiej gimnazjum. Młodzież w tej klasie uczy się języka niemieckiego piąty rok. Klasa liczy 19 osób. Większość uczniów bardzo chętnie pracuje z komputerem i świetnie porusza się w Internecie. Zaproponowałam im więc poszerzenie wiedzy o obchodach Świąt Wielkanocnych w krajach

niemieckiego obszaru językowego przy wykorzystaniu Internetu.

Lekcja odbyła się w naszym szkolnym centrum multimedialnym, gdzie uczniowie mają do dyspozycji cztery stanowiska komputerowe. Uczniowie pracowali w grupach 4–5-osobowych. Poprosiłam o wyznaczenie w każdej grupie: lidera, który miał zajmować się obsługą komputera oraz sekretarza, którego zadaniem było wypełnianie luk w tekście. Pozostali uczniowie w grupie pomagali w wyszukiwaniu informacji i uzupełnianiu tekstu.

Lekcja miała następujący przebieg:

Wprowadzenie: Rozpoczynając lekcję zadaję uczniom kilka pytań dotyczących Świąt Wielkanocnych:

1. Was bedeutet das Wort „Ostern“ auf Polnisch?
2. Wann feiern wir Ostern?
3. Welche Symbole und Bräuche sind für Ostern charakteristisch?

Praca z nowym materiałem: Po krótkim wprowadzeniu rozdaję im kserokopie z tekstami typu *Lückentext*. Proszę o uzupełnienie pierwszego tekstu.

Ostern

Ostern ist das wichtigste Fest der
Gefeiert werden der Tod und die
des Erlösers Jesus Christus. Im Leben und Bewusst-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum Samorządowym im. Polskich Noblistów w Międzybórz.

sein der Menschen ist Ostern im abendländischen , in Amerika und Australien zwar von Weihnachten verdrängt worden. Doch wird es vielerorts noch als Frühlingsfest der Familie Anders als beim Weihnachtsfest wird es aber nur in geringem Umfang von be-
gangen. Am ehesten noch sind der
und die Allgemeingut. Im Osterbrauchtum spielen auch vorchristliche Bräuche eine Rolle.

Mówię uczniom, że niezbędne informacje znajdują na stronie internetowej www.wikipedia.de pod hasłem *Ostern*.

Tekst do uzupełnienia jest zmienioną przeze mnie definicją *Ostern*, zamieszczoną na tej właśnie stronie. Po chwili odczytujemy cały uzupełniony tekst. Wszystkie grupy sprawdzają poprawność swoich odpowiedzi. Każde zdanie tłumaczymy na język polski. Klasa składa się z uczniów bardzo dobrze posługujących się językiem niemieckim oraz uczniów, którym język niemiecki sprawia wiele problemów. Zauważyłam, że właśnie ci drudzy czują się pewniej, kiedy tłumaczymy tekst, dlatego nie rezygnuję z tej formy pracy na lekcji.

Faza ćwiczeniowa: W ćwiczeniu 1: *Rund um die Fasten- und Osterzeit* uczniowie, uzupełniając luki w zdaniach, podsumowują swoje wiadomości na temat Wielkiego Tygodnia, Świąt Wielkanocnych oraz Wniebowstąpienia Chrystusa i Zesłania Ducha Świętego.

Ćwiczenie 1²⁾.

Rund um die Fasten- und Osterzeit

- ▶ beginnt mit dem
- ▶ und dauert zunächst bis zum
- ▶ mündet dann in die ein, in denen die drei Kartage: Gründonnerstag, und Karsamstag zum Triduum gehören.
- ▶ Nachdem die Christen sich an das Letzte Abendmahl, die Kreuzigung und die Grablegung Jesu Christi erinnert haben, gedenken sie in der und am Ostermorgen und dem Ostersonntag an die Jesu Christi.
- ▶ Mit dem Ostermontag und der Ostertav über den Weißen Sonntag bis Christi treten die Auferste-

hungstraditionen der vier Evangelisten in den Mittelpunkt.

- ▶ Die Zeit von Christi Himmelfahrt bis zum ist vom Warten auf den zuge-sagten Heiligen Geist geprägt.

Po odczytaniu uzupełnionego tekstu proszę uczniów o wypisanie na tablicy słów-kluczy – niemieckich odpowiedników najważniejszych dni okresu Świąt Wielkanocnych.

Ćwiczenie 2 stanowi wstęp do kolejnego zadania dotyczącego obrzędów i tradycji wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych.

Ćwiczenie 2.

Ostern ist das höchste und bedeutendste der Christenheit. In vielen Orten Deutschlands finden noch statt. Osterbrunnen werden geziert und in Traunstein findet sogar ein Georgiritt am statt.

Der und der sind hohe Fasttage der Kirchen und daher soll kein Fleisch gegessen werden. Dass aber das heutige *traditionelle Fischessen* an diesen Tagen keineswegs traditionell ist, weil sich die einfachen Leute früher nur miserable Fische leisten konnten.

Z tego ćwiczenia uczniowie dowiadują się również o tradycji postu w Środę Popielcową oraz w Wielki Piątek. Następne ćwiczenie polega na uzupełnieniu na kserokopiach nazw zwyczajów, obrzędów i tradycji wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych.

Ćwiczenie 3.

Osterbräuche

1. Ostereiertitschen (Eierhärten)
2. Osterbrunnen
3. bemalen
4. Schokoladen-Ostereier verstecken, suchen und essen
5. Ostereierschieben
6.
7. Osterhase
8.
9. Osternacht
10. Ostermesse
11. Osterwasser
12.

²⁾ Wszystkie ćwiczenia opracowałam na podstawie tekstów z www.wikipedia.de

13. Osterreiten
14. Osterlachen
15. Osterrad
16. Gaußsche Osterformel

Po odczytaniu przez uczniów uzupełnionego ćwiczenia przechodzimy do kolejnej części lekcji, której celem jest omówienie wybranych zwyczajów wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych. Zdecydowałam się na omówienie z moimi uczniami sześciu wybranych hasel.

Ćwiczenie 4.

Das **Ostereiertitschen** ist ein alter Osterbrauch – Osterspiel. Zwei Spieler nehmen je ein hart gekochtes Osterei in die Hand. Ein Spieler fängt an und schlägt mit der Spitze seines Eis auf die Eispitze seines Gegenspielers, mit der Absicht, dessen Schale zu zerbrechen. In der Familie wird das Ostereiertitschen am Ostermorgen reihum am Tisch gespielt. Sieger ist, dessen Ei zum Schluss als einziges noch unversehrt ist.

Zu Ostern werden (am Karsamstag) öffentliche Dorfbrunnen mit bemalten Eiern und anderem Schmuck zum **Osterbrunnen** verschönert.

Ein **Osterei** ist ein gefärbtes, oft mit Motiven bemaltes Ei, gewöhnlich ein Hühnerei, das traditionell zu Ostern verschenkt oder gegessen wird (siehe auch Eierspeise). Als Ostereier werden auch die Schokoladeneier bezeichnet, die zu Ostern in großen Mengen gekauft und gegessen werden.

Der **Osterhase** ist ein Hase, der zu Ostern Eier bemalt und im Garten versteckt. Der Osterhase bringt erst seit gut 300 Jahren die Ostereier vorbei und diese, bevor sie zum Familienbrauch wurden, rote Zinseier der Bauern an ihre Grundeigentümer waren. Die – in Wirklichkeit natürlich von den Eltern oder Großeltern versteckten – Ostereier werden am Morgen des Ostersonntags von den Kindern gesucht. Der Osterhase ist jedoch nicht der einzige Überbringer der Ostereier. In der Schweiz diente der als Eierlieferant. In Teilen von Westfalen und Hessen hat der, in Thüringen der oder auch der diese Aufgabe übernommen.

Die **Osternacht**, die Nacht nach Karsamstag zum Ostersonntag, ist die „Nacht der Nächte“: eine Nacht der Wache zum Gedenken der Auferstehung Jesu Christi von den Toten und damit die

Nacht des Durchgangs aus dem Tod ins Leben.

Osterwasser gehört zu den Volksbräuchen an Ostern. Man muss es am sehr frühen Morgen aus einer Quelle geschöpft werden, wobei Regeln zu beachten sind (etwa, dass es schweigend geschehen muss). Zum einen wird dem an Ostern geschöpftem Wasser magische Kraft, insbesondere Heilwirkung (für Mensch wie Tier), zugeschrieben. Zum anderen dient es aber auch der neckenden Brautwerbung – die unverheirateten Frauen zogen durch das Dorf, und jede besprengte den Dorfburschen, den sie sich zum Manne wünschte. Statt des Umzugs wurde für diese Neckerei mitunter auch der Auszug aus der Kirche nach dem Gottesdienst genutzt, oder ein Tanzfest.

Uczniowie, klikając na odpowiednie hasła, otwierają kolejne strony internetowe, na których są omówione poszczególne tradycje wielkanocne. Oprócz opisów znajduje się tam również wiele zdjęć, które ułatwiają zrozumienie czytelnego tekstu. Zwracam ich uwagę na omawianie zwyczaju, jakim jest przynoszenie prezentów przez zajączka wielkanocnego. Okazuje się, że w różnych regionach symbolami Świąt Wielkanocnych są różne zwierzęta.

Omówiłam z uczniami tylko wybrane hasła, ponieważ przeznaczyłam na takie zajęcia jedną godzinę lekcyjną. Równie dobrze można poświęcić na ten temat dwie lekcje i omówić z uczniami wszystkie tradycje i obrzędy wielkanocne.

Podsumowanie zajęć: Na zakończenie lekcji zadaję uczniom kilka pytań związanych z obchodami Świąt Wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych:

1. Wann beginnt die Osterzeit?
2. Bis wann dauert die Osterzeit?
3. Was muss man am Gründonnerstag essen?
4. Nenne drei Osterbräuche!
5. Wann haben wir die Osternacht?

W ten sposób sprawdzam, ile informacji zapamiętali z lekcji.

Jako zadanie domowe proszę ich o opisanie zwyczaju święcenia pokarmów w Polsce. (Kiedy idziemy ze święconką? Jakie pokarmy święcimy? Zczego symbolem jest baranek?)

Po przeprowadzeniu tej lekcji śmiało mogą powiedzieć, że uczniowie sprawnie pracowali z Internetem. Bez problemu znaleźli potrzebne strony oraz niezbędne informacje. W razie problemów ze zrozumieniem tekstu w każdej chwili mogli zwrócić się do mnie o pomoc i wyjaśnienia. Wielu z nich spostrzegło, że całkiem dobrze radzi sobie z niemieckimi stronami internetowymi.

Uczniowie byli z siebie zadowoleni. Ta forma pracy zdecydowanie odpowiadała ich zainteresowaniom. Jeszcze raz przekonali się, że Internet to nie tylko świetna zabawa, ale i przyjemniejsza nauka, a poziom opanowania języka pozwolił im na dość swobodne surfowanie po niemieckich stronach internetowych.

(kwiecień 2006)

Barbara Romanowska-Kruszyńska¹⁾
Zabrze

Realizacja projektu językowego w ramach Akcji eTwinning

▼ **Co to jest eTwinning?** – eTwinning jest jedną z czterech akcji podejmowanych w ramach Programu eLearning, który został zatwierdzony przez Parlament Europejski i Radę decyzją numer 2318/2003WE z dnia 5 grudnia 2003 roku i jest ukierunkowany na wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w europejskich systemach edukacji. Partnerstwo bliźniaczych szkół podstawowych i średnich oraz przedszkoli polega na realizacji międzynarodowego projektu za pośrednictwem mediów elektronicznych. W ramach tego unijnego programu są prowadzone również szkolenia nauczycieli.

Nowym elementem Akcji eTwinning jest Krajowa Odznaka Jakości, która ma postać elektronicznego certyfikatu, widocznego na portalu eTwinning. Krajowe Biuro Kontaktowe Akcji eTwinning przyznaje tę odznakę projektom o wysokim krajowym i europejskim standardzie w następujących aspektach:

- ▶ trwałość projektu,
- ▶ wykorzystanie w projekcie technologii informacyjno-komunikacyjnej,
- ▶ rezultaty i korzyści dla uczniów, nauczycieli oraz szkół,
- ▶ integracja międzyprzedmiotowa,
- ▶ wymiar europejski,
- ▶ innowacja oraz kreatywność,
- ▶ ogólna jakość projektu.

▼ **Jaki jest nasz projekt eTwinning?**

– *Teenagers' eMagazine* jest projektem językowym skierowanym do uczniów w wieku od 13 do 19 lat. Językiem komunikacji jest język angielski. Aktywnymi uczestnikami Partnerstwa eTwinning są grupy uczniów i nauczycieli z następujących szkół średnich:

- ▶ Gimnazjum Spitalska P9, Spitalska 2, Prague 9-Vysocany, Republika Czech²⁾,
- ▶ Ecsola Secundaria com 3o ciclo de Amora, Rua Mario Sacramento, Amora, Portugalia,
- ▶ ITCS Paolo Toscanelli, Via Angelo Olivieri 141, Roma Lido, Włochy,
- ▶ SMS Don Lorenzo Celsi, Via Maestra, Ameglia, Włochy,
- ▶ ZSO nr 5, im. J.F. Kennedy'ego, Bytom, Polska.

Pierwotna nazwa projektu *Online Newspaper* została zmieniona na *Teenagers' eMagazine* w celu stosownego przekazania charakteru realizowanego zadania, jakim jest publikacja czasopisma elektronicznego (a nie codziennej gazety) przez nastolatków i dla nastolatków. W pracach projektu uzgodniliśmy następujące cele:

- ▶ rozwijanie kompetencji językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie różnych form wypowiedzi w języku angielskim,
- ▶ promowanie integracji uczniów szkół średnich w Europie,
- ▶ kształtowanie umiejętności korzystania z mediów elektronicznych.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i koordynatorem projektu *Teenagers' eMagazine* w ZSO nr 5 im. J. F. Kennedy'ego w Bytomiu.

²⁾ Współkoordynatorem projektu jest Pavla Sabatkova.

Czasopismo online ma ukazywać życie partnerskich szkół, zainteresowania nastolatków, lokalne tradycje oraz ważne wydarzenia w regionie. Partnerstwo eTwinning początkowo miało trwać przez rok szkolny 2005/2006, ale zostało przedłużone na kolejny rok.

▼ **Z jakich narzędzi korzystaliśmy w trakcie realizacji projektu?** – Nowoczesna technologia informacyjno-komunikacyjna została zastosowana w realizacji następujących zadań:

- ▶ rejestracja na www.etwinning.net i opracowanie profilu szkoły z wykorzystaniem narzędzia *Mój profil*,
- ▶ wykorzystanie narzędzia *Twin Finder* w celu znalezienia potencjalnego partnera,
- ▶ wykorzystanie narzędzia *Moi kandydaci* oraz poczty elektronicznej w celu uzgodnienia formy i zasad realizacji projektu,
- ▶ opis i rejestracja projektu z wykorzystaniem narzędzia *Mój projekt*,
- ▶ wykorzystanie e-maili do uzgodnienia zmian oraz edycji projektu,
- ▶ wykorzystanie narzędzia *Tablica informacyjna* oraz e-maili do uzgodnienia treści i wiodących tematów poszczególnych wydań,
- ▶ opracowanie materiałów do publikacji w Wordzie, Adobe Acrobat oraz Power Poincie przez zespoły redakcyjne w szkołach partnerskich,
- ▶ publikacja czasopisma z wykorzystaniem narzędzia *Ustawienia* na *TwinSpace*,
- ▶ udostępnienie uczniom i nauczycielom linku do projektu na szkolnych stronach internetowych:
 - ▲ www.zso5.bytom.pl/partnerstwo
 - ▲ www.radamlodziewowa.rar.pl,
- ▶ użycie narzędzia *Karta postępu* do rejestrowania realizacji poszczególnych wydań czasopisma oraz zgłoszenia do Odznaki Jakości.

Na potrzeby projektu korzystano z wyposażenia szkolnych pracowni oraz prywatnych komputerów z legalnym oprogramowaniem: Windows XP, Microsoft Office i Norton AntiVirus. Zespół redakcyjny stwierdził rosnącą jakość techniczną publikacji: od prostych dokumentów w Wordzie do prezentacji w Power Poincie oraz planowanej wideo konferencji na podsumowanie projektu.

▼ **Co udało się dotychczas osiągnąć?**

– Opublikowano dziewięć wydań czasopisma online na portalu MagazineFactory³⁾. *Teenagers' eMagazine* był prezentowany jako wzorcowy przykład projektu z udziałem szkoły czeskiej na międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Biuro Kontaktowe Akcji eTwinning w Republice Czech oraz Narodowy Instytut Kształcenia Ustawicznego w Pardubicach w maju 2006 roku. Ponadto projekt został nagrodzony Odznaką Jakości przez Polskie Biuro Akcji eTwinning Programu eLearning.

Oczywistą korzyścią dla uczniów i nauczycieli jest wzrost kompetencji:

- ▶ językowych – od pisania akapitu do artykułu,
- ▶ technicznych – od prostych dokumentów w Wordzie do prezentacji w Power Poincie,
- ▶ interpersonalnych – organizacja oraz poniesienie odpowiedzialności za współpracę ponad granicami przez Internet.

Projekt daje możliwość poznania i zrozumienia społeczności szkolnych z kilku europejskich krajów i stał się sposobem na motywowanie uczniów do ćwiczenia sprawności pisania oraz czytania ze zrozumieniem w języku angielskim. Wbrew pierwotnym założeniom projekt spowodował również wzrost zainteresowania aktualnymi wydarzeniami społeczno-politycznymi w Europie oraz warsztatem dziennikarsko-reporterskim.

Nieoczekiwanie projekt stał się również pretekstem do badania problemów wychowawczych wśród uczniów włoskich i polskich: zostały opracowane narzędzia badawcze, a ewaluacja wyników ankiety będzie uwzględniona w szkolnych programach profilaktyczno-wychowawczych. Zgodnie ze wstępnymi zaleceniami podjęliśmy działania promujące pozytywne formy spędzania czasu wolnego oraz utrwalające poczucie własnej wartości ucznia: konkursu *I'm cool = I've got a hobby* i publikacji najlepszych prac w *Teenagers' eMagazine*. Ponadto określiliśmy kierunki dalszych badań i stworzyliśmy możliwość kontynuacji tego działania w ramach odrębnego projektu.

³⁾ Patr: http://www2.edu.fi/magazinefactory/magazines/Teenagers_eMagazine

▼ **Czy zintegrowano projekt z działaniami edukacyjnymi szkoły?** – Integracja projektu *Teenagers' eMagazine* ze szkolnym zestawem programów nauczania nastąpiła w wyniku wyszczególnienia treści programu nauczania języka angielskiego⁴⁾ oraz ścieżek międzyprzedmiotowych do realizacji w ramach partnerstwa. Z dyrektorem szkoły uzgodniliśmy harmonogram korzystania z pracowni komputerowej przez grupę kilkunastu uczniów biorących udział w projekcie w minimalnym wymiarze 1-2 godzin w miesiącu.

Do realizowanych w szkole treści programu nauczania języka angielskiego wnieśliśmy następujące nowe elementy:

- ▶ wykorzystanie technologii komputerowej do rozwijania sprawności pisania i czytania ze zrozumieniem,
- ▶ wykorzystanie autentycznych tekstów do poszerzenia wiedzy ogólnej o normach życia codziennego, geografii, historii oraz kulturze krajów partnerskich,
- ▶ kształtowanie autonomii ucznia przez planowanie, organizowanie i ponoszenie odpowiedzialności za pracę własną i zespołową.

Przykładowy plan lekcji z grupą uczniów klasy II B⁵⁾ liceum oraz działań edukacyjnych z wykorzystaniem projektu można przedstawić w następujący sposób:

- ▶ rozgrzewka językowa – burza mózgów na temat problemów nastolatków,
- ▶ prezentacja ankiety, opracowanej przez partnera z Włoch, dotyczącej ewentualnego problemu alkoholowego,
- ▶ anonimowe wypełnienie ankiety online,
- ▶ dyskusja w grupach na temat: *Why do teenagers drink alcohol?*,
- ▶ prezentacja na forum klasy grupowych uzgodnień,
- ▶ zadanie domowe – napisz esej prezentujący pluse i minusy picia alkoholu, dokument Worda prześlij e-mailem do zespołu redakcyjnego *Teenagers' eMagazine*,
- ▶ publikacja wybranych artykułów z wykorzystaniem *TwinSpace*,
- ▶ opracowanie raportu z wyników ankietowania na temat problemu alkoholowego uczniów, określenie kierunku dalszych badań

oraz działań edukacyjnych, jednym z nich jest promowanie pozytywnych przykładów spędzania czasu wolnego.

- ▶ ogłoszenie szkolnego konkursu na prezentację elektroniczną *I'm cool = I've got a hobby*,
- ▶ publikacja zwycięskich prac w majowym wydaniu *Teenagers' eMagazine*.

▼ **Co stanowi europejski wymiar projektu?** – Realizowany projekt przez treści artykułów oraz zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej daje możliwość zbliżenia i ukazania życia społeczności szkolnych z Polski, Republiki Czech, Włoch i Portugalii.

Uczestnicy projektu również zapoznają się z elementami geografii, historii i kultury krajów partnerskich.

Realizowane działania edukacyjne, takie jak czytanie ze zrozumieniem publikowanych tekstów, dyskusje na ich temat oraz pisanie listów do redakcji przyczyniają się do uświadomienia sobie różnic i podobieństw dotyczących systemu edukacji, tradycji szkolnych, zainteresowań nastolatków oraz wielkich i małych problemów lokalnych w Europie. Projekt propaguje postawę tolerancji wobec odmiennych od rodzimych/narodowych form życia codziennego, zainteresowań czy też postaw życiowych.

Ponadto projekt stworzył nauczycielom z różnych krajów europejskich możliwość porównania warsztatu pracy, dzielenia się pomysłami, wrażeniami czy też narzędziami pomiaru i ewaluacji. Faktem stało się także zbliżenie uczniów i nauczycieli biorących udział w projekcie na płaszczyźnie prywatnej, która niesie w sobie duży ładunek emocjonalny i jest ważnym społecznym aspektem jednoczenia się Europy.

▼ **Na czym polega innowacja i kreatywność projektu?** – Publikacja *Teenagers' eMagazine* z wykorzystaniem *TwinSpace* nie jest nowinką technologiczną, ale innowacyjność projektu można opisać na kilku płaszczyznach:

- ▶ samego uczestnictwa w partnerstwie,
- ▶ realizowaniu zadań edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnej technologii,
- ▶ nowej jakości nauczania,
- ▶ tworzeniu narzędzi badawczych.

⁴⁾ Numer w wykazie: DKOS-4015-152/02.

⁵⁾ Klasa zróżnicowana językowo, poziom A2-B1.

Formalnie szkoły partnerskie nigdy nie brały udziału w programach międzynarodowych, a realizacja projektu *Teenagers' eMagazine* oferuje możliwość współpracy w wymiarze europejskim bez potrzeby dużych nakładów finansowych. Praca nad projektem jest również sposobem wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu sprawności pisania i czytania w języku obcym. Ponadto wykorzystanie komputera oraz autentycznych tekstów nastolatków jest nowością, ale staje się standardem w nauczaniu języka angielskiego w szkole. Nowe treści i formy nauczania wspierają autonomię ucznia oraz niosą w sobie silny element motywujący zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. W ramach i dla potrzeb projektu zbudowano narzędzia badawcze (ankietowanie problemów wychowawczych, ewaluacja i mierzenie motywacji ucznia).

Realizacja projektu sprzyja rozwijaniu kreatywności ucznia w zakresie tworzenia materiałów elektronicznych, treści i formy projektu, rozwiązywania sytuacji problemowych oraz organizowania działań okołoprojektowych (szkolne konkursy, promowanie szkoły w środowisku lokalnym w czasie Targów Edukacyjnych oraz Dni otwartych szkoły). Niebagatelną sprawą jest również poczucie satysfakcji zawodowej oraz wzbogacanie warsztatu pracy nauczycieli, zwłaszcza szkolnych koordynatorów projektów eTwinning.

▼ **Jaka jest trwałość i przyszłość projektu?** – Zostały podjęte ustalenia z partnerami, aby projekt *Teenagers' eMagazine* był kontynuowany w kolejnym roku szkolnym. W realizacji pracy nad projektem ze strony polskiej brała udział kilkunastoosobowa grupa uczniów z różnych klas gimnazjum i liceum oraz ponad połowa nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkole w pełnym wymiarze godzin. Idee realizowanego projektu – publikację czasopisma z wykorzystaniem narzędzi *TwinSpace* – rozpropagowaliśmy w zaprzyjaźnionych placówkach oświatowych w Bytomiu, Zabrze i Gliwicach. Ponadto projekt był prezentowany podczas warsztatów w Piekarach Śląskich, Tarnowskich Górach, Chorzowie i Krakowie.

Do pracy nad projektem została zaproszona cała pierwsza klasa liceum, dotychczasowy zespół redakcyjny oraz obecne szkoły partner-

skie. Forma projektu, czasopismo online, nie zostanie zmieniona, ale trwają konsultacje dotyczące treści projektu. Życie społeczności szkolnych oraz zainteresowania uczniów pozostaną niewątpliwie trwałym elementem projektu. Zaplanowany jest także stały, a nie sporadyczny czy pozalekcyjny, dostęp do pracowni komputerowej w ramach siatki godzin jednej klasy.

▼ **Jak opisać ogólną jakość projektu?**

– *Teenagers' eMagazine* wyraźnie wpisało się w życie społeczności szkolnej. Zainteresowanie projektem wśród uczniów wzrasta, widać to na przykładzie rosnącej liczby uczestników konkursów okołoprojektowych, zainteresowanych samą publikacją tekstów oraz korzystających z linku do czasopisma online na szkolnej stronie internetowej. Założone w projekcie forma i cele są systematycznie realizowane, sprzyjając wzrostowi motywacji uczestników partnerstwa, którzy dostrzegają w czasopiśmie online możliwość integracji swoich sprawności technicznych i językowych. Z europejskimi partnerami uczniowie i nauczyciele dzielą się umiejętnościami językowymi, technicznymi, interpersonalnymi oraz interkulturowymi. Bez uczestnictwa w projekcie nie byłoby tak silnej motywacji do pisania tekstów w języku angielskim czy też chęci poznania, zrozumienia i akceptacji życia w innych krajach Europy.

Zauważalna jest rosnąca jakość techniczna publikowanych materiałów. Ta rosnąca jakość jest prawdopodobnie wynikiem naturalnej ewolucji projektu, jak również zdrowej rywalizacji z partnerami. Podstawą strony technicznej całego projektu są narzędzia i przestrzeń *TwinSpace* z uwzględnieniem możliwości szkolnych pracowni komputerowych.

W wyniku realizacji projektu została dostrzeżona konieczność zmian w harmonogramie wykorzystania szkolnych pracowni komputerowych, np. szerszym ich udostępnieniem w nauczaniu języka angielskiego. Standardem staje się wykorzystanie nowoczesnej technologii w nauczaniu języka obcego oraz w realizowaniu współpracy międzynarodowej. Ponadto realizacja projektu eTwinning podnosi prestiż szkoły w środowisku lokalnym, dlatego *Teenagers' eMagazine* jest ważnym elementem wizerunku szkoły.

(czerwiec 2006)

Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych

Jak pokazują obserwacje pracy kolegów oraz dokładna analiza publikacji o multimediami w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*, zainteresowanie stosowaniem filmów wideo na zajęciach języków obcych zarówno w szkole, jak i na wyższych uczelniach jest minimalne. Jeżeli nauczyciele stosują film wideo na lekcji, to traktują go jako element zastępczy dla tradycyjnych zadań dydaktycznych, np. aby zapełnić lukę czasową pod koniec zajęć lub jako rozrywkę i możliwość relaksu po zakończeniu pracy nad danym zagadnieniem. Czasami zdarza się, że treść filmu nie pasuje nawet tematycznie do opracowywanego materiału. Bardzo często jednak praca nad filmem ogranicza się do jego oglądania, a nauczyciel sprawdza jedynie zrozumienie jego treści prostymi pytaniami. Zazwyczaj praca z filmem wideo jest wykorzystywana na lekcjach z grupami bardziej zaawansowanymi językowo, ponieważ brakuje filmowych propozycji obcojęzycznych dla grup początkujących i średnio zaawansowanych. Większość dostępnych filmów to przestarzałe filmy krajoznawcze lub zbyt długie i nieciekawe dla młodzieży filmy fabularne.

Na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole* w ciągu ostatnich 5 lat opublikowano zaledwie 10 artykułów o tej tematyce, przy czym w latach 2002, 2003 i 2005 w ogóle nie było publikacji poświęconych wideo. Spadek zainteresowania stosowaniem filmów wideo można wyjaśnić fascynacją młodych ludzi i nauczycieli/lektorów Internetem, przestarzałą bazą sprzętową i słabym zaopatrzeniem szkolnych/studyjnych mediotek w ciekawe, krótkie i zdydaktyzowane filmy oraz czasochłonnością i często krótkotrwałą przydatnością wiadomości, spotów reklamowych, filmów itd., nagrywanych z telewizji i dydaktyzowanych przez nauczycieli na własne potrzeby.

Aby przełamać tę negatywną tendencję i zwrócić uwagę nauczycieli na niedocenianie przez nich możliwości stosowania filmów wideo przy nauczaniu języków, nowe na polskim rynku wydawnictwo Cornelsen przygotowało kurs wideo (również na DVD) jako część składową swojego podręcznika²⁾. Również przez Instytut Goethego we współpracy z wydawnictwem Wolters Kluwer został opracowany kurs wideo *redaktion-D*³⁾, przeznaczony w pierwszej kolejności dla początkujących. Każdy z 13 odcinków tego kursu składa się z krótkiego filmu fabularnego, w którym reporterzy redakcji on-line z siedzibą w Berlinie śledzą ciekawe i intrygujące wydarzenia, rozgrywające się w różnych zakątkach Niemiec, części językowej oraz reportażu krajoznawczego (filmu dokumentalnego), przybliżającego miejsce, które odwiedzili reporterzy np. Szwarcwald, Bawarię itp. Do kursu wideo, oprócz podstawowego podręcznika, zostały opracowane dodatkowe materiały⁴⁾, pozwalające z sukcesem stosować ten kurs w całości lub wybiórczo na zajęciach w grupach nie tylko początkujących, ale i średnio zaawansowanych, zarówno w szkołach, jak i na uczelniach wyższych. Twórcze podejście do tego kursu i przygotowanie własnych ćwiczeń i zadań, do czego bardzo zachęca Instytut Goethego wszystkich stosujących ten kurs, pozwala pracować z uczącymi się na wszystkich poziomach zaawansowania, rozwijać wszystkie sprawności językowe, kształtować kompetencje interkulturowe i urozmaicać proces nauczania.

Z powodzeniem stosujemy kurs wideo *redaktion-D* w grupach studenckich uczących się języka niemieckiego na poziomie początkującym i średnio zaawansowanym. Na podstawie rozdziału 7. tego kursu chcemy zaprezentować – korzystając z własnych pomysłów dydaktycznych – realizo-

¹⁾ Dr Irina Modrzycka jest starszym wykładowcą a Marta Łżykowska-Staruch lektorem języka niemieckiego w Zespole Języka Niemieckiego Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

²⁾ *Video studio d* zum Lehrbuch *studio d* (2005), w: „Deutsch als Fremdsprache”. Kurs- und Übungsbuch, Berlin: Cornelsen.

³⁾ *redaktion D. Das Begleitbuch zum Film. Selbstlernmaterial für Anfänger.* (2002), München: Goethe Institut Inter Nationes, Wolters Kluwer.

⁴⁾ *redaktion D. Lehrerhandreichungen. Arbeitsblätter für den Unterricht*, www.goethe.de/fernernen.

wane w ramach konwersacyjnych kursów profilowanych na lektoratach możliwości wykorzystania jednego filmu wideo na różnych poziomach nauczania języka niemieckiego przy rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych.

Film *Trabi gegen Porsche* został przez nas wybrany ze względu na tematykę motoryzacyjną jak najbardziej nadającą się do stosowania na zajęciach uczelni technicznej oraz z powodu wyraźnych i bardzo ciekawych akcentów krajoznawczych. Film pokazuje wyścig dwóch samochodów: Porsche, którym poruszają się po kraju reporterzy w poszukiwaniu sensacji, i Trabanta, kierowanego przez mieszkańca wsi, gdzie większość byłych rolników z byłej NRD próbuje sobie radzić w nowej rzeczywistości, naprawiając i modernizując stare Trabanty. Wyścig wygrywa Trabant dzięki sprytowi mieszkańców wsi i zaaranżowanemu podstępowi kojarzonemu bez wątpienia z bajką braci Grimm *Der Hase und der Igel*.

Prezentujemy trzy etapy pracy nad filmem:

- ▶ zadania, które są wykonywane przed oglądaniem filmu i których celem jest wprowadzenie uczących się w tematykę filmu i ułatwienie jego zrozumienia (*Übungen vor dem Sehen*),
- ▶ ćwiczenia, nad którymi uczący się pracują w trakcie projekcji filmu (*Übungen während des Sehens des Films*) i które przede wszystkim sprawdzają zrozumienie jego treści,
- ▶ zadania do zrealizowania po filmie (*Übungen nach dem Sehen des Films*), które rozwijają w pierwszej kolejności sprawność mówienia w języku obcym, ale także kompetencje grammatyczne, sprawność czytania i pisanie.

Ćwiczenia przed obejrzeniem filmu

Główne zadanie ćwiczeń przed projekcją filmu polega na zaciekawieniu jego treścią. Ćwiczenia te mają na celu wprowadzić uczącego się w tematykę lekcji, sprowokować go do osobistych przemyśleń na temat treści filmu i do stawiania własnych hipotez, dotyczących akcji i postaci. Punktem wyjścia do tego typu dyskusji może być muzyka z filmu, jedna ze scen filmu (najczęściej kluczowa), fotosy filmowe lub tzw. *Film-Vorspann*, czyli wprowadzenie do filmu, które trwa najczęściej 2-3 minuty i w sposób przypominający spot re-

klamowy zapowiada wydarzenia, które rozegrają się w dalszej części filmu. Sposób prezentacji tego wprowadzenia może być różny. Uczący się mogą obejrzeć go bez głosu, czyli tylko obraz lub odwrotnie – posłuchać głosu nie widząc obrazu.

Ważną rolą ćwiczeń przed filmem jest także zapoznanie ze słownictwem, zwrotami językowymi, a często również przekazanie wiadomości realioznawczych lub kulturowych, które ułatwią zrozumienie filmu. Popularnym ćwiczeniem tego typu jest wspólne tworzenie asocjogramu do centralnego pojęcia z filmu lub przygotowywanie słownictwa i zwrotów do danego tematu w grupach na lekcji lub indywidualnie w domu przed lekcją, podczas której zostanie pokazany film.

Przykładem takiego ćwiczenia dla poziomu początkującego (A) do odcinka 7. *Trabi gegen Porsche* jest następujące zadanie: *Po przeczytaniu krótkiego tekstu o Trabancie studenci na podstawie pytań do tekstu opowiadają o tym samochodzie, wykorzystując również własną wiedzę, np. stare kawały lub autentyczne wydarzenia związane z tym kiedyś bardzo popularnym w NRD samochodem.*

Der Trabi

Der Trabi, Abkürzung von Trabant, ist ein Auto, das von 1958 bis 1991 in der ehemaligen DDR gebaut wurde. Wenn man einen Trabi kaufen wollte, musste man ihn bestellen und meistens sehr lange darauf warten. Die Wartezeit betrug etwa fünf bis zwölf Jahre. Der Trabi ist ein kleines Auto für maximal vier Personen mit einer Karosserie aus Kunststoff. Die Höchstgeschwindigkeit von einem normalen Trabi beträgt 100 km/h. Heute ist der Trabi ein „Kultauto“.

Źródło: *Das Begleitbuch zum Film. Goethe Institut, s.84.*

1. Wann und wo ist der Trabi entstanden?
2. Wie lange hat man Trabi produziert?
3. Wie viele Jahre haben meistens die DDR- Bürger auf den Trabi gewartet?
4. Woraus ist Trabi gebaut?
5. Wie schnell fährt ein Trabi?
6. Ist Trabi auch heute populär?

Na poziomie średnio zaawansowanym (B) przed oglądaniem filmu można zaproponować studentom zadanie poszerzające ogólną wiedzę o nowoczesnej historii Niemiec. To zadanie można rozwiązywać w całości pracując w parach. Ciekawiej wygląda jednak forma jego realizacji polegająca na rywalizacji. Grupa dzieli się na dwa zespoły: jeden zespół prezentuje Trabanta, a drugi Porsche. Wykonując następujące

zadanie leksykalne studenci szukają wyrazów, które kojarzą im się z tymi markami samochodów. Skojarzenie ma przy tym znacznie szerszy zakres i polega na przeciwstawieniu dwóch byłych państw niemieckich o różnych systemach politycznych (DDR – BRD).

I. Welche Wörter passen zum Oberbegriff „Trabi“ und welche zum „Porsche“? Ordnen Sie zu:

Erich Honecker, Wiedervereinigung, Berlin, Wesis, Warschauer Vertrag, Wende, Sozialismus, BRD, Bürger, Kapitalismus, Helmut Kohl, Planwirtschaft, Boris Becker, Bonn, DDR, Thählmannpioniere, Arbeitslosigkeit, Katarina Witt, Osis, soziale Sicherung, NATO, Marktökonomie, Pfadfinder, Genossen.

Trabi:

Porsche:

Następnie przedstawiciele grup wychodzą do tablicy ze sporządzoną listą wyrazów kojarzonych z własną marką samochodu i umieszczają je na zasadzie przeciwstawięń w następującej tabeli:

II. Finden Sie Gegenbegriffe und erläutern Sie ihre Bedeutungen:

Trabi	Porsche

W przypadku trudności z dopasowaniem można wspólnie ze studentami omówić przeciwstawne pojęcia z różnych dziedzin historii, polityki, kultury, sportu, języka dwóch niemieckich państw przed ich zjednoczeniem:

Osis	Wesis
Berlin	Bonn
Erich Honecker	Helmut Kohl
Wende	Wiedervereinigung

Warschauer Vertrag	NATO
Sozialismus	Kapitalismus
Katarina Witt	Boris Becker
Thählmannpioniere	Pfadfinder
soziale Sicherung	Arbeitslosigkeit
Planwirtschaft	Marktökonomie
Genossen	Bürger
DDR	BRD
....

Na podstawie własnej wiedzy studenci poziomu zaawansowanego mogą kontynuować listę przeciwstawięń. Każde z tych przeciwstawięń może być również tematem referatu lub prezentacji.

Ćwiczenia podczas oglądania filmu

Ćwiczenia w trakcie projekcji filmu sprawdzają przede wszystkim stopień zrozumienia jego treści. Do tego celu służą ćwiczenia zamknięte (*geschlossene Übungen*) typu:

- ▶ *richtig/falsch* (prawda/fałsz),
- ▶ *multiple-choice* (wybór prawidłowej odpowiedzi spośród 3-4 wariantów),
- ▶ ćwiczenia polegające na łączeniu pasujących do siebie zdań lub części jednego zdania,
- ▶ przyporządkowywanie zdjęć do scen filmu lub cytatów do postaci filmu,
- ▶ ustalenie prawidłowej kolejności scen, wydarzeń w filmie,
- ▶ uzupełnianie testu z lukami (np. brakujące nazwy miejscowości, imiona lub nazwiska, daty lub cyfry, fragmenty wypowiedzi).

Proponujemy, aby film *Trabi gegen Porsche* zaprezentować uczącym się dwukrotnie. Po raz pierwszy w celu zapoznania się z jego treścią. Podczas powtórnej projekcji uczący się rozwiązują ćwiczenia do tej fazy pracy z filmem. Po projekcji możemy im dać czas na uzupełnienie brakujących przykładów lub porównanie rozwiązań w parach. Więcej tego typu ćwiczeń proponujemy na poziomie A, ze względu na to, że wykształcenie sprawności rozumienia jest bardzo ważne właśnie na poziomie początkującym.

Propozycje ćwiczeń tego typu dla poziomu A są następujące:

I. Proszę ustalić prawidłową kolejność wydarzeń:

- Das Autorennen.
- Das Gespräch im Gasthaus.
- Das erste Treffen mit Trabi auf der Landstraße.
- Die Wette in der Redaktion D.
- Günthers Zwillingbruder.

1	2	3	4	5

II. Proszę przyporządkować cytaty do odpowiednich postaci filmu:

	Volker	Paul	Frau Mangold	Frau von Prittwitz	Laura
„Hier darf man nur Tempo 50 fahren.“					
„Mein Gott, ein Trabant! Das waren noch Zeiten in der DDR. Mein Trabi war grün – hellgrün“					
„Sag mal, kannst du fliegen?“					
„Auf die Plätze, fertig, los!“					
„Der Porsche gewinnt sowieso“					

III. Proszę zaznaczyć, która odpowiedź jest prawdziwa, a która fałszywa:

	richtig	falsch
1. Günther, Volker und Henry waren in der DDR Automechaniker.		
2. Der Trabi von Volker ist grün.		
3. Laura hat keinen Führerschein.		
4. Laura fährt vorsichtig.		
5. Günther hat einen Bruder.		
6. Frau Mangold gewinnt die Wette.		
7. Paul mag keinen Fisch.		
8. Paul muss für alle Kaffee kochen.		

Dla poziomu B także proponujemy ustalenie prawidłowej kolejności wydarzeń zgodnej z treścią filmu. Po obejrzeniu filmu studenci pracują w parach nad streszczeniem filmu bazując na rozwiązaniu następującego zadania:

Lesen Sie die Inhaltswiedergabe des Films und bringen Sie die Textabschnitte in die richtige Reihenfolge:

- Natürlich war das ein Trick: Es gibt zwei Trabis und Günter, der das Rennen mit dem Trabi gefahren ist, hat einen Zwillingbruder
- Zuerst fährt Laura, doch als sie in Grünheide ankommen, ist der Trabi schon am Ziel.
- Die erzählen, dass sie früher in der DDR als Traktoristen gearbeitet haben. Heute reparieren sie alte Autos.
- Also schließen sie eine Wette ab und machen ein Autorennen: Trabi gegen Porsche!
- Paul ist sauer: Ein Trabi ist schneller als sein Porsche!
- Sie behaupten, ihre Trabis seien schneller als neue Autos. Paul kann das nicht glauben.
- Später sehen Paul und Laura den Trabi vor einem Gasthaus wieder. Sie gehen hinein und sprechen mit den Männern im Gasthaus.
- Nun fährt Paul noch einmal, aber wieder passiert dasselbe. Sie haben die Wette verloren!

1	2	3	4	5	6	7	8

Ciekawym zabiegiem zmuszającym uczących się do swobodnej komunikacji już podczas drugiego etapu pracy z filmem jest zatrzymanie filmu w trakcie jego projekcji, np. przed rozstrzygającą sceną (w naszym przypadku przed rozpoczęciem wyścigu). Uczący się przedstawiają własne przypuszczenia na temat dalszego rozwoju akcji.

Ćwiczenia po obejrzeniu filmu

Ćwiczenia, które pojawiają się w ostatniej fazie pracy z filmem, już po projekcji filmu, służą głównie udoskonaleniu sprawności komunikacji w języku obcym. Na poziomie B ich głównym zadaniem jest sprowokowanie do dyskusji i wyrażenia własnego zdania. Ćwiczenia te mają charakter otwarty, dlatego wymagają od uczących się większej kreatywności i fantazji.

Najpopularniejsze typy ćwiczeń otwartych (*offene Übungen*), rozwijające sprawność mówienia to:






- ▶ sformułowanie pytań do treści filmu,
- ▶ streszczenie akcji własnymi słowami,
- ▶ odegranie scen, dialogów z filmu,
- ▶ przygotowanie audycji radiowej, dyskusji lub talkshow, dotyczących centralnego problemu filmu.



Ćwiczenia do odcinka *Trabi gegen Porsche* zostały podzielone na ćwiczenia służące wzbogaceniu zasobu leksykalnego uczących się, ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia i pisania oraz ćwiczenia gramatyczne. Na końcu przedstawimy również propozycję ciekawych projektów do zrealizowania zarówno na poziomie A, jak i B.

1. Ćwiczenia leksykalne

Poziom A – Na podstawie kolejnego ćwiczenia uczący się poznają nazwy różnych środków lokomocji. W dalszej części ćwiczenia następuje ich porównanie. W ten sposób nawiązujemy do głównego zagadnienia gramatycznego (stopniowanie przymiotnika), prezentowanego w części gramatycznej.

Verkehrsmittel

1. das Flugzeug	
2. das Fahrrad	
3. der Trabi	
4. der Bus	
5. die Straßenbahn	

6. der Porsche	
7. das Motorrad	
8. die Rakete	
9. der Zug	

a. Proszę przyporządkować środki transportu do odpowiednich ilustracji:

1	2	3	4	5	6	7	8	9

b. Proszę odpowiedzieć na następujące pytania:

- ▲ Womit fährt man langsam, womit fährt man schneller?
- ▲ Womit reist man am schnellsten?

c. Po wspólnej dyskusji proszę napisać prawidłową kolejność pojazdów, według ich prędkości, od najszybszego do najwolniejszego:

..... – –
 – –
 – –

Poziom B – Podstawą proponowanego zadania leksykalnego jest słownictwo motoryzacyjne. Studenci muszą znaleźć części samochodu wymienione niżej i zaznaczyć je cyframi na obrazku. Mogą korzystać ze słownika.



Zeigen Sie auf dem Bild folgende Autoteile:

1. Windschutzscheibe (f),
2. Motorhaube (f),
3. Kotflügel (m),
4. Felge (f),
5. Blinker (m),
6. Kofferraum (m),
7. Scheinwerfer (m),
8. Seitenspiegel (m),
9. Reifen (m),
10. Stoßstange (f),
11. Karosserie (f),
12. Scheibenwischer (m),
13. Rücklicht (n).

2. Ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia

Poziom A

Jakie określenia pasują do bohaterów filmu? Proszę przyporządkować odpowiednie przymiotniki i scharakteryzować niżej wymienione osoby:

Günther

Laura

Paul

reich, arm, witzig, verantwortlich,
eingebildet, schlau, neugierig, ruhig,
höflich, bescheiden, sauer, sympathisch

Oprócz przyporządkowania przymiotników do konkretnych osób można zaproponować znalezienie wyrazów przeciwstawnych, miniautoprezentację z wykorzystaniem słownika lub opisanie osoby, która wzbudza sympatię lub antypatię.

Poziom B

Dla poziomu B proponujemy następujące tematy do dyskusji:

- ▶ 15 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands. Geht es den Deutschen nach der Wende besser oder schlechter?
- ▶ Frauen verstehen nichts von Technik!

3. Ćwiczenia kształtujące sprawność pisania

Dużej kreatywności od uczących się wymagają zadania służące rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym.

Poziom A

Jako zadanie domowe można zaproponować napisanie kartki z pamiętnika Paula, w którym opisuje on swoje spotkanie z Trabantem.

Poziom B

Na zajęciach pracując w parach uczący się

mogą napisać dialog, jaki mógłby się odbyć między Laurą i Paulem po przegranym wyścigu w drodze powrotnej do redakcji lub rozmowę między Günterem i jego żoną, która nie była świadkiem emocjonującego wyścigu, i przedstawić w grupie inscenizację tych rozmów. Napisanie listu w imieniu pani Mangold do swojej starej koleżanki z czasów NRD, w którym opisuje wydarzenie i cieszy się z wygranej Trabanta, mogłoby być zadaniem domowym.

Grupom o wysokim stopniu zaawansowania językowego możemy zaproponować napisanie krytyki filmowej lub zredagowanie artykułu prasowego albo krótkiej notatki prasowej na temat wydarzeń rozgrywających się w filmie.

4. Ćwiczenia gramatyczne

W ostatnim etapie pracy z filmem pojawiają się również ćwiczenia gramatyczne (szczególnie w grupach o niższym poziomie zaawansowania językowego), które pozwalają wyćwiczyć i utrwalić znajomość konstrukcji gramatycznych pojawiających się w dialogach z filmu. Dla poziomu A są to stopniowanie przymiotnika oraz odmiana i użycie czasowników modalnych, dla poziomu B konstrukcje składniowe.

Poziom A – Stopniowanie przymiotnika i przysłówka

I. Proszę porównać osoby pracujące w redakcji-D:

1. Otto ist als Erkan, aber ist Laura. (jung)
2. Paul isst nie Fisch, isst er Pizza, aber isst er Hamburger. (gern)
3. Paul ist schon lange als Journalist tätig. Noch ist Frau von Prittwitz die Chefin von redaktion-D, aber arbeitet Frau Mangold als Sekretärin. (lang)
4. Frau Mangold erinnert sich oft an ihren Trabi, noch erinnert sie sich an ihre Jugend. spricht sie über das Leben in der DDR. (oft)

II. Proszę uzupełnić dialog między Laurą a Paulem, używając w odpowiedniej formie czasowników modalnych: „können”, „wollen”, „sollen”, „dürfen”:

Autorennen

Paul: du nicht schneller fahren? Ich die Wette gewinnen!

Laura: Hier man nicht so schnell fahren. Ich die Verkehrsregeln beachten.

Paul: Warum bist du so ordentlich? Du doch manchmal etwas verrückter sein!

Laura: Verrückt?! Ich keine Strafe bezahlen. Wenn du, du selbst das Auto fahren!

Poziom B – Indywidualnie każdy uczący się wykonuje zadanie gramatyczne, polegające na dokończeniu zdań i sprawdzające równocześnie rozumienie treści filmu oraz na ćwiczeniu konstrukcji składniowych i gramatycznych typowych dla poziomu średnio zaawansowanego (zdania przydawkowe, modalne, czasowe, konstrukcje bezokolicznikowe, tryb przypuszczający itp.).

Ergänzen Sie zusammengesetzte Sätze:

1. Der Stammgast ist ein Mensch, der
2. Die Stammgäste begrüßt man, indem
3. Wenn Erkan und Otto die Wette nicht verloren hätten,
4. Da Paul filmen musste,
5. Nachdem Trabi die Wette gewonnen hatte,
6. Paul will noch einmal fahren, um ...

Potem następuje omawianie całych zdań, które zazwyczaj mają u każdego inne zakończenie. Wzbogaca to rozumienie treści filmu, podkreśla szczegóły, rozwija kompetencję mówienia na podstawie bardziej skomplikowanych konstrukcji gramatycznych.

5. Projekty

Film wideo jest też ciekawym punktem wyjścia do tworzenia projektów na lekcji języka obcego.

Propozycje dla poziomu A – Projekt polega na opracowaniu trasy wycieczki w okolicy wybranej, najlepiej rodzinnej miejscowości. Uczący się mają za zadanie wskazać najlepszy środek lokomocji, zaproponować zabytki godne obejrzenia i ciekawe miejsca oraz przygotować informacje na temat bazy hotelowej i gastronomicznej.

Propozycje dla poziomu B – Na poziomie średnio zaawansowanym uczący się pracują samodzielnie nad projektami indywidualnymi i grupowymi, najczęściej korzystając z informacji znajdujących się w Internecie. Aby ułatwić zadanie, nauczyciel może podać adresy takich

stron internetowych. Jako projekt indywidualny do tego tematu proponujemy *Mein Traumauto – Porsche!* (siehe www.porsche.com) lub *Ein Kultauto – Trabi*.

Dla miłośników motoryzacji dużą przyjemność mogłaby sprawić praca nad następującym projektem grupowym:

Vergleichen Sie technische Möglichkeiten beider Autos (dem Plan nach):

- ▶ Motor
- ▶ Leistungsstärke
- ▶ Geschwindigkeit
- ▶ Kraftstoffverbrauch
- ▶ Getriebe
- ▶ Karosserie
- ▶ Gebrauchsmöglichkeiten
- ▶



Podsumowanie

Z własnego doświadczenia możemy stwierdzić, że praca z wideo na zajęciach ma bardzo dużo zalet. Dzięki kreatywnym ćwiczeniom do filmu (z podręcznika i własnym) możemy kształcić i rozwijać wszystkie sprawności językowe (słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie). Na podstawie filmów uczący się poznają język, jakim porozumiewają się jego rodzimi użytkownicy (w tym również język potoczny, żargon młodzieżowy itp.). Niewątpliwym atutem filmów wideo jest możliwość rozwijania na ich podstawie kompetencji interkulturowych. Przez wspólną pracę w parach, w małych i dużych grupach roboczych oraz przy realizacji projektów można rozwijać zdolności pracy w zespole i znacznie szybciej zintegrować grupę. Praca z filmami przyczynia się do stworzenia bezstresowej atmosfery w grupie i do wzrostu motywacji do nauki języka: jeżeli uczący się zaczyna rozumieć treść filmów, to jego nauka nabiera sensu, zaczyna wierzyć, że poradzi sobie w naturalnych sytuacjach za granicą. Mamy nadzieję, że filmy wideo powrócą do warsztatów nauczycielskich. Zachęcamy do stosowania istniejących kursów wideo na zajęciach oraz do tworzenia własnych scenariuszy pracy nad filmami wideo.

(sierpień 2006)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Magdalena Appel¹⁾
Warszawa

Uczymy nazw kolorów

Uczenie nazw kolorów to jeden z wdzięczniejszych tematów. Moje propozycje, które po niewielkich zmianach można wykorzystać zarówno jako ćwiczenia wprowadzające, jak i wdrażające, są następujące:

▼ **Balloons**

Poziom: klasa pierwsza.

Czas trwania: 20 minut.

Cele językowe: utrwalanie słownictwa z zakresu pola tematycznego *colours*, utrwalenie zwrotu grzecznościowego *please*.

Pomoce dydaktyczne: kolorowe baloniki, ewentualnie nitka do wiązania.

Techniki pracy: zabawa w grupie, zadania indywidualne

Nauczyciel przynosi na lekcję baloniki w różnych kolorach. Pokazuje dzieciom pierwszy balonik i głośno wymawia nazwę koloru: *blue*. Nazwę tę można powtórzyć, tak by wszyscy dobrze ją usłyszeli i zapamiętali. Następnie informuje, że będzie nadmuchiwał balonik, a przy każdym wdmuchnięciu powietrza dzieci mają powtarzać słowo *blue* – najpierw cichutko, a na samym końcu, gdy balonik będzie duży i gruby, bardzo głośno. Kiedy balonik jest już nadmuchany, dzieci milkną, zaś jeden z uczniów pomaga nauczycielowi go zawiązać. Procedurę tę należy powtórzyć przy każdym następnym baloniku. Kiedy zostaną nadmuchane wszystkie baloniki, można rozpocząć zabawę:

- ▶ Nauczyciel rzuca balonik, pytając o jego kolor: *Steve, what colour is it?*. Dziecko łapie balonik i odpowiada: *Blue* (lub *It's blue*).
- ▶ Nauczyciel rzuca balonik, podając jego kolor: *Jim, it's green*. Dziecko ma złapać balonik tylko wtedy, gdy nauczyciel poda prawidłowy kolor.
- ▶ Dzieci rzucają balonik do siebie nawzajem. Przy każdym rzucie wszyscy głośno wymieniają kolor balonika. Jeśli balonik dotknie ziemi, zostaje odłożony, a do gry wkracza następny.
- ▶ Nauczyciel przystępuje do przekłuwania balonów. Dzieci same wyznaczają kolejność ich pęknięcia: *Now red, please*. Nauczyciel przykładła do balonika szpilkę i rozlega się huk. Dzieci żegnają się z balonem: *Bye, red*.
- ▶ Po zniszczeniu balonów na podłodze pozostają ich kolorowe fragmenty. Uczniowie stoją wokół nich. Nauczyciel prosi, by dzieci kolejno je podnosiły i określały ich kolory. Nauczyciel: *Tom, pick up a piece. What colour is it?* Uczeń: *It's yellow*.

▼ **Coloured fingers**

Poziom: klasa pierwsza.

Czas trwania: 20 minut.

Cele językowe: utrwalenie słownictwa z zakresu pola tematycznego *colours*.

Inne cele: rozwijanie wyobraźni, włączenie czynności manualnych do procesu zapamiętywania.

¹⁾ Autorka jest właścicielką szkoły językowej St. Patrick's w Warszawie.

Pomoce dydaktyczne: farby plakatowe w tubkach lub naczynkach.

Techniki pracy: zadania indywidualne

Nauczyciel pokazuje dzieciom farby. Wszyscy wspólnie przypominają sobie nazwy kolorów, po czym uczniowie zamieniają się w malarzy. Nauczyciel mówi: *Now, you are painters. You will make your own paintings* i rozdaje dzieciom kartki oraz kawałki papierowego ręcznika do wycierania rąk. Następnie otwiera stojące na biurku słoiczki z farbami lub wyciska po trochu każdej farby na kartoniki, jeśli są to tubki.

Dzieci zgłaszają się i podchodzą indywidualnie do biurka, prosząc nauczyciela o wybraną

farbę: *Blue, please* lub *Some blue, please* lub *May I have some blue, please?* Nauczyciel pozwala każdemu uczniowi, który poprawnie poprosi o farbę, zamoczyć palec w farbie wybranego koloru. Następnie uczeń wraca do ławki i kolorowym palcem maluje obrazek. Kiedy zabraknie mu farby, ponownie podchodzi do biurka i prosi o ten sam lub inny kolor.

Pod koniec zajęć dzieci omawiają swoje prace wymieniając nazwy kolorów. Te najbardziej kolorowe można powiesić w klasie. Przydadzą się do przypominania nazw kolorów na następnych lekcjach.

(Luty 2007)

Teresa Winczek-Fila¹⁾
Chałupki

Językowy asystent na zajęciach języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym

Pomocnik przydaje się zawsze, a w szczególności nauczycielowi pracującemu z dziećmi w wieku 7-10 lat. Nie chodzi tu oczywiście o pomocnika z krwi i kości, lecz o językowego asystenta wykonanego z materiału, sznurków, pluszu, skóry, papieru, bibułki... Możliwości są wręcz niewyczerpane. Równie nieograniczone wydają się być możliwości zastosowania „asystenta” na zajęciach języka obcego w klasach wczesnoszkolnych.

Większość podręczników dostępnych obecnie na rynku, przeznaczonych do nauki języka niemieckiego w klasach wczesnoszkolnych, zawiera w pakiecie także gotowego „asystenta”, który jest zarazem postacią przewodnią w całym podręczniku (Kangurek z *KängooKängoo*, Tanja z *Wer, wie, was, miß* z *Ich und du*, kruk z *Aurelii...*). Nie musimy ograniczać się jednak do gotowej oferty i możemy sami wyśmiesić i wykonać swojego pomocnika.



Prowadzę zajęcia z metodyki nauczania języka niemieckiego na specjalności: kształcenie wczesnoszkolne i kształcenie przedszkolne ze specjalizacją nauczanie języka niemieckiego w PWSZ w Raciborzu. Poprosiłam studentki o wykonanie swoich „językowych asystentów” oraz przygotowanie i prezentację zajęć z ich udziałem. Poniżej chciałabym przedstawić wnioski, jakie nasunęły mi się podczas obserwacji i omawiania zaprezentowanych zajęć. Posługuję się tutaj przykładami z zajęć języka niemieckiego, ale stwierdzenia odnoszące się do roli i zastosowania maskotki dotyczą oczywiście zajęć każdego innego języka obcego.

Kim jest asystent nauczyciela?

Językowy asystent jest pomocnikiem nauczyciela, przybyszem z kraju, którego języka się uczymy, a więc nie zna języka polskiego, co oznacza, że porozumiewanie się z nim w języku

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Raciborzu.

obcym jest naturalne, w przeciwieństwie do porozumiewania się po niemiecku z nauczycielem lub uczniów między sobą, czyli w komunikacji między osobami posługującymi się tym samym językiem, co stwarza sztuczną sytuację i aż kusi do zadania sobie pytania „*po co mówić po niemiecku, skoro wszyscy znamy język polski ?!*” Pomocnik nauczyciela jest więc Niemcem, mówi i rozumie tylko po niemiecku, i w tym języku zwraca się do niego zarówno nauczyciel, jak i dzieci. Nauczyciel może też tłumaczyć asystentowi, co powiedziały dzieci, a dzieciom, co powiedział asystent. W wielu sytuacjach (np. nowe zwroty, słowa) jest to nawet konieczne. Nasz pomocnik musi koniecznie nosić niemieckie imię (Tina, Herr Baumann, Lilli, Felix, Herr Igel itd.), co odpowiada naturalności sytuacji.



Językowy asystent to zazwyczaj pacynka, ale może to także być kukielka, marionetka, laleczka, pluszowa zabawka (zwierzętko, postać, personifikacja przedmiotu – np.

Herr Buntstift – Pan Kredka, Kolorek, Herr Baumann – Drzewiec) lub płaska postać wycięta z twardego kartonu czy papieru.

Z moich obserwacji wynika jednak, że najlepiej sprawdza się pacynka – tradycyjna lub zrobiona z rękawiczki. Wykonanie takiego pomocnika jest niezwykle proste – wystarczy na przykład przyszyć guziki na miejscu buzi, oczu i nosa – i gotowe. Można pokusić się także o wykonanie bardziej ambitnych pacynek z rękawiczki wyszywając poszczególne elementy buzi, wykonując je z materiału, włóczki, a nawet zrobić



„włoski” z wełny i ewentualnie ozdobić je wstążeczką. Obchodzenie się z takim asystentem jest najmniej skomplikowane: „siedzi” on stale na dłoni nauczyciela i tym samym nie zawadza. Nawet jeżeli nauczycielowi są potrzebne dwie ręce, np. do rozdawania materiałów, pomocnik w takiej sytuacji po prostu pomaga nauczycielowi rozdawać kartki, kredki... Inne formy (np.

lalki) są momentami nieporęczne, po prostu przeszkadzają i trzeba je odłożyć na bok, co z kolei stawia pod znakiem zapytania użyteczność pomocnika.

Po co nam pomocnik, czyli jego rola i zadania

Możliwości wykorzystania asystenta na zajęciach językowych są doprawdy ogromne i są zależne od celów i od rodzaju zajęć. Różne mogą też być role i zadania, jakie nasz pomocnik ma do spełnienia.

Asystent może stanowić stały element zajęć, występując na każdym lub prawie każdym zajęciach, ich całości, bądź tylko części, spełniając konkretne zadania w obszarze nauki języka w zależności od potrzeb. Pomocnik rozmawia z nauczycielem prowadząc z nim dialogi stanowiące wzór naśladowany/ imitowany następnie przez uczniów. Najprostszym przykładem mogą być zajęcia, których celem jest nauka przywitania się i przedstawienia w języku niemieckim.



Nauczyciel informuje uczniów, że mamy gościa z Niemiec, który stale nam będzie towarzyszyć na zajęciach i chciałby się przedstawić. Pacynka mówi „*Guten Tag, ich heisse Marie*”, a nauczyciel odpowiada „*Guten Tag, Marie. Ich heisse...*”. Następnie nauczyciel anonsuje, że Marie chciałaby się teraz przywitać z każdym dzieckiem i zapytać o imię, po czym Marie zwraca się po kolei do każdego ucznia: „*Guten Tag, ich heisse Marie. Und du?*”. Zaletą takich wzorcowych wypowiedzi i dialogów jest to, że uczniowie otrzymują poprawny pod względem

językowym i fonetycznym wzorcowi wypowiedzi, który następnie imitują, co zdecydowanie ogranicza możliwość popełniania przez nich błędów. Nauczyciel rozmawiając z pacynką stosuje także odpowiednią mimikę i gesty, dzięki czemu uczniowie lepiej rozumieją całą wypowiedź. Taki pomocnik może także po prostu prezentować/wprowadzać tylko konkretne słownictwo lub wyrażenia.

Możliwe jest także przygotowanie asystenta do „zadań specjalnych”, który jest potrzebny tylko w niektórych sytuacjach, na przykład do prezentowania pogody, mówienia o porach roku lub asystenta-sportowca do prowadzenia zadań ruchowych, zabaw i gier itp.

Asystent bajkowy to postać fantastyczna, rodem z baśni, chociaż niekoniecznie już dzieciom znana. Towarzyszy nauczycielowi zawsze wtedy, gdy ten opowiada bajkę lub tekst narracyjny, dzięki czemu uczniowie kojarzą tę postać z konkretnym rodzajem tekstów. Taki bajkowy asystent stanowi też element klasowego rytuału, anonując bajkę i wprowadzając uczniów w odpowiedni nastrój.

Pomocnik nauczyciela może być także związany z konkretnym podręcznikiem, z którego uczniowie się uczą. Taki asystent „podręcznikowy” towarzyszy uczniom na co dzień, jest identyfikowany z podręcznikiem i dzięki niemu zajęcia i podręcznik są odbierane jako jedność; postać z kart podręcznika ożywa na zajęciach, można ją dotknąć, porozmawiać z nią, staje się codziennym towarzyszem uczniów, niejako namacalnie wkracza do świata ich fantazji. Asystenci tego typu są zazwyczaj do nabycia w pakiecie, jako gotowy środek dydaktyczny.

Możemy wyróżnić cały szereg zadań przy realizacji których możemy posłużyć się maskotką.

Zadania, czyli do czego służy asystent?

- ▶ Do przekazywania treści *realizowalnych* – opowiada o kraju, którego języka się uczymy, o panujących tam zwyczajach (np. świątecznych), o zagranicznej szkole, miastach, zabawach dzieci itp.

- ▶ Demonstruje poprawną wymowę, daje dzieciom wyrazy, zdania do powtórzenia, poprawia je.
- ▶ Prezentuje *modelowe wypowiedzi lub dialogi* (wspólnie z nauczycielem).
- ▶ *Chwali* dzieci, rozdaje plusy, nagradza lub pomaga w tym nauczycielowi, jest sprzymierzeńcem dzieci, co oznacza, że może im coś podpowiedzieć, szepnąć słówka, zwroty, powiedzieć, co mają zrobić, jeśli nie zrozumiały nauczyciela.
- ▶ *Pomaga nauczycielowi* wprowadzić nowy tekst, słówka, zwroty.
- ▶ Zachęca do mówienia, zaciekawia, rozśmiesza, zabawia uczniów i jest ogólnie rzecz biorąc, doskonałym *czynnikiem motywującym* do mówienia i do aktywnego udziału na zajęciach.
- ▶ Dzięki swojemu „pochodzeniu” (cudzoziemiec!) przełamuje dystans językowy, sprawia że sytuacja lekcyjna nie jest tak bardzo sztuczna, a stosowanie języka obcego staje się naturalne.
- ▶ Wprowadza *obcojęzyczną atmosferę* na zajęciach (posługuje się wyłącznie językiem obcym!).
- ▶ *Pośredniczy* między nauczycielem, uczniami i bohaterami tekstów narracyjnych.
- ▶ Pacynka ma prawo nie wiedzieć czegoś, co jest powszechnie wiadome innym uczniom i może w związku z tym pytać o coś, co pozostali uczniowie wiedzą (np. jak się nazywasz, gdzie mieszkasz itp.). W ten sposób pacynka pomaga nauczycielowi zachować *wymóg sensowności* działań dydaktycznych.

Podobnie jak stosowanie innych pomocy dydaktycznych na zajęciach, także zastosowanie asystenta musi być uzasadnione. Nie chodzi o to, żeby był on tylko obecny, siedział beczynnie na biurku nauczyciela, wręcz przeszkadzał, a sama lekcja mogłaby się świetnie obejść bez niego. Skoro już decydujemy się na lekcję z udziałem pomocnika, musi on mieć konkretne zadania do spełnienia w przebiegu zajęć, a już absolutnie nie może przeszkadzać i tkwić na ręce nauczyciela nie wiadomo po co.

Posługując się pacynką należy zadbać o to, by miała ona „własny głos” i wypowiadała swoje kwestie z odpowiednią modulacją, poruszała się właściwie do wypowiadanych treści, zwracała „twarz” w stronę osoby, z którą rozmawia, wskazywała przedmioty czy osoby poruszając odpowiednio „rękami” (łapą czy skrzydłem). Wymaga to oczywiście od nauczyciela pewnych wysiłków aktorskich, czasami nawet przezwy-

ciężenia własnego skrepowania, w czym z pewnością będą pomocne próby przeprowadzone w domu przed lustrem, ale jest to wysiłek, który z pewnością się opłaci.

Bibliografia:

Iluk J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 79- 80.

(styczeń 2007)

Anna Pach¹⁾

Borowe, woj. śląskie

Lekcja języka angielskiego w klasie III gimnazjum podlegającej hospitaacji diagnostycznej

„Narzędziem mierzenia jakości kształcenia i wychowania w szkole jest hospitaacja, która może mieć różne cele. Jedną z zalecanych w zreformowanej szkole jest tak zwana hospitaacja diagnostyczna, mająca na celu raczej obserwację uczniów niż nauczyciela. Uczniowie prezentują swoje osiągnięcia i umiejętności, dlatego lekcje takie są często lekcjami powtórzeniowymi lub podsumowującymi”²⁾. Przeprowadziłam taką lekcję z moimi uczniami. Materiał gramatyczno-leksykalny był zgodny z programem dla klas I-III gimnazjum (kurs kontynuacyjny) i był realizowany na podstawie podręcznika *Twist*³⁾. Opis tej lekcji, która trwała 70 minut, zamieszczam poniżej.

How do you spend your free time?

Temat: *How do you spend your free time?* Spędzanie czasu wolnego – zastosowanie wiedzy, zintegrowanych sprawności i umiejętności w sytuacjach dnia codziennego.

Formy pracy: burza mózgów, tematyczna mapa myśli, słuchanie ze zrozumieniem dla uzyskania konkretnych informacji, tworzenie dialogów i ich prezentacja, redagowanie krótkiego tekstu

użytkowego, korekta prac, samoocena – praca indywidualna i grupowa.

Pomoce i środki dydaktyczne: zestawy dla poszczególnych grup i par (m.in. kartki z rozsypanką wyrazową, kartki z fragmentami dialogów, paski papieru z treścią scenek, arkusz oceny pracy pisemnej), krótka prezentacja dwóch dialogów, arkusz samooceny ucznia.

Cel główny: wykorzystanie wiedzy w praktyce (stosowanie języka angielskiego w codziennych sytuacjach).

Cele operacyjne – uczeń:

- ▶ rozpoznaje i przyporządkowuje tematycznie zwroty i słownictwo z zakresu form spędzania czasu wolnego, czyli sport, przyjęcia / *clubbing*, kino i telewizja,
- ▶ potrafi wskazać w dialogu pytania o pozwolenie, formy wyrażania zakazu lub udzielania pozwolenia, zwroty i konstrukcje zdaniowe stosowane w rozmowach telefonicznych i zachęcania do wykonania różnych czynności,
- ▶ odnajduje w tekście słuchanym potrzebne informacje,
- ▶ potrafi zapytać o pozwolenie, nawiązać rozmowę przez telefon i zachęcić do wykonania różnych czynności w krótkich scenkach i sytuacjach dnia codziennego.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum we Wręczy Wielkiej (woj. śląskie).

²⁾ Ewa Rejn (2004), *Lekcja diagnostyczna umiejętności uczniów*, w „Języki Obce w Szkole” nr 3/2004, Warszawa: CODN, s. 80.

³⁾ Rob Nolasco, Melanie Ellis (2001), *Twist*, Oxford University Press.

- ▶ zna formy grzecznościowe w listach i kartkach pocztowych typu: *Dear ..., See you soon, Wish you were here, I can't wait to come home, Lots of love* czy inne, prawidłowo rozpoczyna i kończy list,
- ▶ prawidłowo (zgodnie z poleceniem) redaguje krótki tekst użytkowy – kartkę pocztową,
- ▶ potrafi pracować w zespole i w parach.

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjno-porządkowe – 3 minuty (powitanie, przedstawienie celów i przebiegu lekcji, zapisanie tematu lekcji, podział klasy na grupy i przypomnienie zasad pracy w grupie).
2. Rozgrzewka językowa – 2 minuty – burza mózgów na temat form możliwości spędzania czasu wolnego przez nastolatków. Różni uczniowie w szybkim tempie odpowiadają na pytania:
 - ▶ *How do you spend your free time?*
 - ▶ *What do you do in your free time?*
 - ▶ *Do you have a lot of free time?*
3. Tworzenie tematycznej mapy myśli – 10 minut – praca w grupach – uczniowie rozpoznają i przyporządkowują podane zwroty i słownictwo do trzech grup: *sport, clubbing / przyjęcia, kino i telewizja*. Następnie podchodzą kolejno do tablicy, losują i czytają dany zwrot oraz przypinają magnesem kartkę przy odpowiedniej grupie – *Come to the blackboard, read and translate the word you have chosen and put it in the right place*. Efekty ich pracy są następujące:



4. Czytanie fragmentów dialogu ze zrozumieniem, odnajdywanie form pytania o pozwolenie, wyrażania zakazu i udzielania pozwolenia – 8 minut. Uczniowie pracują indywidualnie i określają, które fragmenty zdań są wypowiedziane przez ojca, a które przez syna, pytającego o pozwolenie na wyjazd na obóz sportowy.

Read the expressions and decide who says them: a son or his father.

1. That's great. ...
2. And I've cleaned your car. ...
3. Really?! Any problems at school? ...
4. No, of course not. ...
5. So... ...
6. ... could I go to a sport camp this summer, please? ...
7. No, that's final. ...
8. I'm afraid, it's not possible. ...
9. Why not? ...
10. It's not fair. All boys from my class are going. ...
11. ... Is it OK, if I borrow some money from Grandma? ...
12. That's a good idea. But you have to give the money back. ...

Następnie uczniowie, którzy dostali ode mnie ten dialog przed lekcją, odtwarzają go w całości, co umożliwi pozostałym sprawdzenie swoich odpowiedzi. Dodatkowo zadają im pytania typu:

- ▶ *W jaki sposób pytamy o pozwolenie, jak wyrażamy zakaz i udzielamy pozwolenia?*
- ▶ *Jakie formy codziennego angielskiego wystąpiły w dialogu?*

Dialogue

Son: I've mown the lawn in the garden, Daddy.

Father: That's great.

S: And I've cleaned your car.

F: Really?! Any problems at school?

S: No, of course not. I got five at Physics and four at Maths.

F: So...

S: Daddy, could I go to a sport camp this summer, please?

F: Where is it?

S: In Manchester, in England.

F: In England?! Son. That's so far away and it must be very expensive!

S: But Daddy..

F: No, that's final.

- S: The coach said I'm the best goalkeeper in our team and it's a chance for me.
 F: I'm afraid, it's not possible.
 S: Why not?
 F: You are too young to go abroad. You know, it's very dangerous.
 S: It's not fair. All boys from my class are going. Even Tom goes.
 F: Right. They can afford it, but we don't have enough money.
 S: Maybe Grandma... Is it OK, if I borrow some money from Grandma? She likes football too and she's a Sokół Wręczyca fan. Besides she promised to help me once.
 F: That's a good idea. But you have to give the money back.
 S: Yes, of course! I'll take a part time job. Thanks.
 F: Let's go to Grandma....

- 5. Budowanie dialogu z rozsypanki w parach** – 10 minut. Uczniowie otrzymują pocięty na paski dialog i układają zdania we właściwej kolejności. Następnie jest on odtwarzany, podobnie jak poprzedni, przez uczennice, które otrzymały go ode mnie wcześniej. Dzięki temu pozostali uczniowie sprawdzają swoje odpowiedzi. Ja natomiast sprawdzam, czy uczniowie znają formy stosowane w rozmowie telefonicznej oraz czy wiedzą, jak zaprosić do wykonania różnych czynności.
- ▶ *How did Diana ask Kasia about going to the cinema, disco, bowling alley?*
 - ▶ *How do we agree or disagree?*

Dialogue

- 317 05 12.
- Hello. Is Kasia in, please?
- Yes, she is. Hold on, I'll just get her for you. Kasia... Kasia...
- Coming... Yes?
- This is Diana speaking. Are you doing anything special on Saturday night?
- Nothing interesting. I'm learning for the English test.
- So let's go to the Cinema City.
- What's on?
- Gladiator, an Oscar-winning film.
- Gladiator?! I don't like historical films. How about going to that fantastic disco club in Dekabrystów Street?
- They require smart clothes. Besides, you have to be 18 to get in.

- Oh, no. Why don't we go bowling then? They opened a new Bowling Alley in Częstochowa.
- That would be lovely. I'll ask my mum. So, see you at 7 p.m. in my house.
- Great, bye.
- Bye.

- 6. Tworzenie scenek w parach oraz ich prezentacja** – 20 minut. Uczniowie otrzymują paski z treścią scenki/ dialogu, jaki muszą przygotować w parach wykorzystując zwroty i słownictwo z poprzednich ćwiczeń. Nauczyciel czuwa na sprawnym przebiegu zadania. W miarę możliwości wszyscy uczniowie mają możliwość odegrania scenki.
- ▶ Chcesz wejść do dyskoteki, ale bramkarz ze względu na twój młody wygląd, nie chce cię początkowo wpuścić. Pyta o wiek, a dowiadując się, że masz 16 lat mówi, że musisz mieć lat 18. Prosisz jeszcze raz i w końcu pozwala ci wejść przypominając, że nie wolno ci pić alkoholu.
 - ▶ Wybierasz się na mecz reprezentacji Polski. Nie masz jednak pieniędzy na bilet. Mówisz bratu o swoim problemie i prosisz go o pożyczanie pieniędzy. Brat pyta, ile potrzebujesz. Zgadza się i daje ci pieniądze oraz proponuje, że pójdzie z tobą.
 - ▶ Mecz Polska-Anglia już się zaczął, twój tata nie może znaleźć wolnego miejsca na parkingu przy stadionie, więc parkuje przy wjeździe. Przechodzący policjant upomina, że tu nie wolno parkować. Tata przeprasza i mówi, że nie zdawał sobie z tego sprawy. Mówi, że zaparkuje w innym miejscu.
 - ▶ Dzwonisz do taty do pracy. Przedstawiasz się i pytasz sekretarkę, czy możesz z nim rozmawiać. Odpowiada, że go nie ma i chce przyjąć wiadomość. Dziękujesz i mówisz, że zadzwonisz później.
 - ▶ Wybierasz się na przyjęcie do restauracji. Twoja siostra ma nową spódnicę i chcesz koniecznie ją pożyczyć. Prosisz grzecznie. Siostra odmawia, tłumaczy, że idzie do kina. Prosisz więc o pożyczanie zielonego swetra. Zgadza się, ale stawia warunek, że musisz go potem wyprać.
 - ▶ Ktoś obcy dzwoni do ciebie i chce potwierdzić, czy to numer 317 02 14. Ty mówisz, że nie, podając właściwy numer telefonu 317 02 18. Dzwoniący przeprasza i usprawiedliwia się.
 - ▶ Zapraszasz koleżankę /kolegę na przyjęcie z okazji Halloween w czwartek. Mówi, że nie może w czwartek, ale proponuje wspólne wyjście do dyskoteki w sobotę. Zgadzasz się, mówiąc, że to dobry pomysł. Umawiacie się na 6 po południu w twoim domu.

- ▶ Wygrałeś karnet dla 2 osób na popołudnie w dużym Centrum Sportu i Rekreacji w Londynie. Ty sugerujesz koleżance / koledze pójście na pływalnię, a on / ona zaprasza cię do gry w tenisa. Ostatecznie zgadzacie się wspólnie pograć w koszykówkę.
- ▶ Jesteś na przyjęciu i musisz zadzwonić do domu. Prosisz gospodarza o możliwość skorzystania z telefonu. On się zgadza, mówiąc, że to żaden problem.
- ▶ Na szkolnej dyskotecie widzisz bardzo atrakcyjną dziewczynę / chłopaka. Pytasz, czy możesz zatańczyć z nią / nim. Odpowiada, że tak, z przyjemnością. Wtedy pytasz, jak się nazywa, sam/a się przedstawiasz. Rozmawiacie o ulubionym rodzaju muzyki, hobby itd.

Sprawdź, czy kartka pocztowa sąsiedniej grupy zawiera:

- Do 12 zdań
- Jest prawidłowo rozpoczęta (*Dear Sue, Hi Sue* itp.) i zakończona (np. *see you soon, lots of love, wish you were here* itp. + podpis)?
- Czy są ujęte cztery punkty z polecenia?
- Czy jest w większości poprawna pod względem gramatycznym?.

8. Podsumowania lekcji i ocenienia aktywności i wiedzy uczniów dokonujemy wspólnie. Uczniowie wypełniają też arkusze samooceny.

7. Napisanie treści kartki pocztowej – 15 minut. Każda grupa otrzymuje polecenie napisania kartki pocztowej z wakacji według określonych wymagań.

Pocztówka z wakacji

Jesteś na wakacjach na Mazurach. Napisz pocztówkę do znajomych w Anglii. Zamieść następujące informacje.

1. Jaki charakter ma twój wyjazd (obóz sportowy, wycieczka, pobyt u rodziny itp.).
2. Jakie formy aktywnego wypoczynku uprawiasz.
3. Jaka jest pogoda.
4. Czy dobrze się bawisz i dlaczego.

Pamiętaj o prawidłowym rozpoczęciu i zakończeniu kartki pocztowej (listu) oraz formach grzecznościowych. Nie przekrocz 12 zdań.

KARTA SAMOOCENY UCZNIĄ

.....			
imię i nazwisko ucznia		data		
Lp.	Umiem, potrafię, wiem ...	Bardzo dobrze	Średnio	Słabo
1.	Rozpoznaję i przyporządkowuję tematycznie zwroty i słownictwo z zakresu form spędzania czasu wolnego, czyli sport, przyjęcia / <i>clubbing</i> , kino i telewizja.			
2.	Potrafię wskazać w dialogu pytania o pozwolenie, formy wyrażania zakazu lub udzielania pozwolenia, zwroty i konstrukcje zdaniowe stosowane w rozmowach telefonicznych i podczas zapraszania do wykonania różnych czynności.			
3.	Odnajduję w tekście słuchanym potrzebne mi informacje.			
4.	Potrafię zapytać o pozwolenie, nawiązać rozmowę przez telefon i zaprosić do wykonania różnych czynności w krótkich scenkach i sytuacjach dnia codziennego.			
5.	Znam formy grzecznościowe używane w listach i kartkach pocztowych typu <i>Dear ...</i> , <i>See you soon</i> , <i>Wish you were here</i> , <i>I can't wait to come home</i> , <i>Lots of love</i> czy inne, prawidłowo rozpoczynam i kończę list.			
6.	Potrafię napisać krótki tekst użytkowy – kartkę pocztową.			
7.	Potrafię pracować w zespole i w parach.			

Następnie następuje wymiana prac między grupami i sprawdzenie poprawności kartki sąsiedniej grupy według zasad, określonych w arkuszu oceny pracy pisemnej. Wyniki prac są podsumowane na tablicy.

Lekcja przebiegła sprawnie, mimo że trwała ok. 70 minut. Cele lekcji zostały w pełni zrealizowane, co potwierdziły wyniki karty samooceny, jak i rozmowa pohospitacyjna.

(wrzesień 2006)

Dzień rosyjski w gimnazjum

W czerwcu 2006 r. zorganizowaliśmy w naszej szkole *Dzień rosyjski*. Jego celem było rozbudzenie zainteresowań nauką języka rosyjskiego, kulturą i zwyczajami Rosjan, motywowanie uczniów do doskonalenia sprawności językowych oraz popularyzowanie wiedzy o Rosji. W przygotowaniu imprezy brali udział nauczyciele: języka rosyjskiego, muzyki, plastyki, geografii i wychowania fizycznego. Wszyscy bardzo chętnie włączyli się w organizację imprezy, tym bardziej, że okazało się, że zadania, które mieli wykonać pokrywały się z podstawą programową ich przedmiotów i mogły być zrealizowane podczas lekcji lub kół zainteresowań. Uczniowie także bardzo chętnie wykonywali swoje zadania. Podzieliliśmy wśród nich zadania tak, by jak najwięcej z nich mogło wziąć udział w imprezie. Koordynatorem wszystkich działań zostałam ja – nauczycielka języka rosyjskiego.

Efektem wspólnej pracy był dzień, w którym wszyscy dobrze się bawili.



Faza przygotowań



Konkurs łamaczy językowych (skorogoworek)

Odpowiedzialny – nauczyciel języka rosyjskiego

Do konkursu skorogowerek zgłosiło się 12 uczniów z różnych klas. Uczniowie dostali listę skorogowerek, wymowę których ćwiczyli pod kierunkiem nauczyciela. W czasie konkursu była oceniana poprawność i szybkość wypowiedzi. Dla zwycięzców konkursu zostały przygotowane dyplomy i nagrody. Każdy z uczestników otrzymał ocenę z języka rosyjskiego.

Скороговорки

- ▶ Была у Фрола, Фролу на Лавра наврала, пойду к Лавру, Лавру на Фрола навру.
- ▶ Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа.
- ▶ В поле полет Фрося просо, сорняки выносит Фрося.
- ▶ В роще щебечут стрижи, чечётки, щеглы и чижи.
- ▶ Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках. Санки скок, Сеньку с ног, Соньку в лоб, все в сугроб.
- ▶ Два щенка щека к щеке грызли щетку в уголке.
- ▶ Дед Данила делил дыню: дольку – Диме, дольку – Дине.
- ▶ Жужелица, жужжа ужалила ужа.
- ▶ Жужжит над жимолостью жук: Тяжёлый на жуке кожух.
- ▶ Жук жужжит в железной банке – жук не хочет жить в жестянке.
- ▶ Журчали ручьи и урчали, жужжали шмели над ручьями.
- ▶ Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.
- ▶ Кокосовары варят в скорококосоварках кокосовый сок.
- ▶ Коля колья колет, Поля поле полет.
- ▶ Королева Клара строго карала Карла за кражу коралла.
- ▶ Кукушка кукушонку купила капюшон. Надел кукушонок капюшон, в капюшоне кукушонок смешон.
- ▶ Мыла Мила мишку мылом, Мила мыло уронила.
- ▶ На дворе – трава, на траве – дрова. Не руби дрова на траве двора.

¹⁾ Авторка jest nauczycielką języka rosyjskiego w Publicznym Gimnazjum im. Jana Lubrańskiego w Lubrańcu. Otrzymała pierwszą nagrodę w naszym Konkursie 2006 – *Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem, pomagamy sobie i wzajemnie inspirujemy – o współpracy nauczycieli*.

- ▶ Саша – само совершенство, а еще самосовершенствуется!
- ▶ Стаффордширский терьер ретив, а черношерстный ризеншнауцер резв.
- ▶ Ткёт ткач ткани на платочки Тане.
- ▶ Три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали.
- ▶ Уточка вострохвосточка ныряла да выныривала, выныривала да ныряла.
- ▶ Цыплёнок цапли цепко цепляется за цепь.
- ▶ Шла Саша по шоссе и сосала сушку.
- ▶ Щетина у чушки, чешуя у щучки.
- ▶ Щипцы да клещи – вот наши вещи.

▼ **Wystawa figurek rękodzieła ludowego**

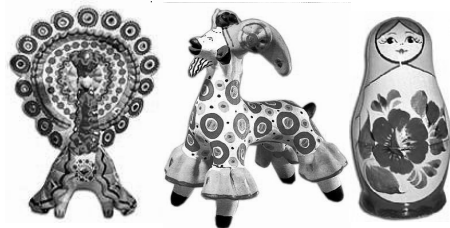
Odpowiedzialny – nauczyciel plastyki

Figurki zostały wykonane na lekcjach plastyki (2 lekcje). Każdy z uczniów za swoją pracę dostał ocenę z plastyki, a najlepsze figurki były prezentowane na wystawie w *Dniu rosyjskim*.



- ▶ *Дымковская игрушка* – zabawka dymkowska
Nazwa zabawki pochodzi od nazwy osady Dymkowo – obecnie rejon miasta Wiatka. Wykonywanie tych zabawek sięga dawnych czasów, kiedy w tej części Rosji było obchodzone, mające pogańskie korzenie, wiosenne święto „swistoplaski”. Uczestnicy święta tańczyli i gwizdali w gliniane gwizdki, przedstawiające różne postacie. Z czasem obrzędowość święta i zabawek została utracona. Z zabawek najpopularniejsze są postacie kobiet (*барыня*), indyka i konia. Po ulepieniu zabawki pokrywa się białą farbą, następnie ozdabia się w różne geometryczne wzory: kropki, różnej wielkości koła, linii faliste. Podstawowe kolory to: czerwony, niebieski, żół-

ty. Tradycyjne zabawki są wykonywane z gliny. W szkole zamieniliśmy glinę masą solną. W Rosji zabawki zrobione z takiej masy są nazywane mukosołkami (*мукосолки*). Za wzorec posłużyły zamieszczone tu ilustracje. Pomalowane figurki uczniowie pokryli lakierem ekologicznym. Oprócz zabawek dymkowskich zostały także wykonane popularne matroszki, które uczniowie ozdobili według własnego uznania.



▼ **Foldery o Rosji**

Odpowiedzialny – nauczyciel geografii

Foldery były przygotowywane podczas omawiania tematyki: poznajemy kraje Europy. W każdej klasie folder przygotowała trzy, czteroosobowa grupa uczniów. Następnie grupa prezentowała swoją pracę na forum klasy i otrzymała za nią oceny z geografii. W *Dniu rosyjskim* foldery wszystkich klas były prezentowane na wystawie. Zawierały one informacje o położeniu geograficznym Rosji, klimacie, przyrodzie, surowcach naturalnych i gospodarce.

Jeden uczeń przygotował parominutową informację o Rosji, którą później przedstawił na forum szkoły.

▼ **Inscenizacja bajki**

„Rzepka” (Репка)

Odpowiedzialny – nauczyciel języka rosyjskiego

Inscenizacja została przygotowana w następujący sposób: jedna osoba czyta bajkę, pozostali ją odgrywają. Bajkę przygotował zespół z jednej klasy.

Репка

Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может!

Позвал дед бабку: бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала бабка внучку: внучка за бабку,

бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала внучка Жучку: Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала Жучка кошку: кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала кошка мышку: мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, – вытянули репку!

▼ **Występ formacji tanecznej**

Odpowiedzialny – nauczyciel wychowania fizycznego dziewcząt



Dziewczyny bardzo chętnie wybrały muzykę i przygotowały pod kierunkiem nauczycielki wychowania fizycznego dwa układy taneczne pod współczesną muzykę rozrywkową. Były to utwory zespołów „ТАТУ” i „ГЛЮКОЗА”.

Muzyka jest dostępna na stronie internetowej www.zvuki.ru.

▼ **Przygotowanie ludowego kostiumu rosyjskiego**

Odpowiedzialne – uczennice pod opieką nauczyciela języka rosyjskiego

Kilkuosobowe drużyny dziewcząt z każdej klasy przygotowały w domu po jednym kostiumie, w który ubrały swoje koleżanki.



Русский народный женский костюм –
Rosyjski ludowy strój kobiecy

Ubranie kobiece składało się z koszuli z długim rękawem. Na wierzch zakładano sarafan. Dziewczyny zaplatały włosy w jeden warkocz i ozdabiały głowę wstęgami albo kokosznikiem. Kobiety zamężne miały dwa warkoczki i obowiązkowo przykrywały głowę chustą. W zależności od regionu Rosji ubiór różnił się kolorem i zdobieniami.

▼ **Turniej rosyjskiej gry zręcznościowej ГОРОДКИ**

Odpowiedzialny – nauczyciel wychowania fizycznego chłopców

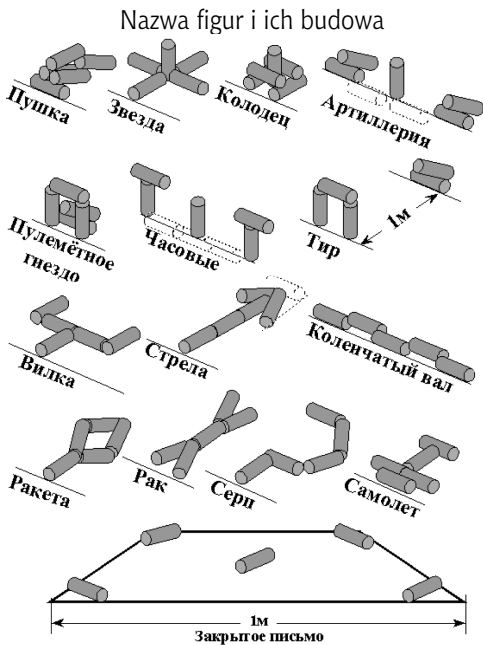
Nauczyciel skompletował drużyny klasowe, określił pole gry, przygotował zawodników.

Городки – Miasteczka

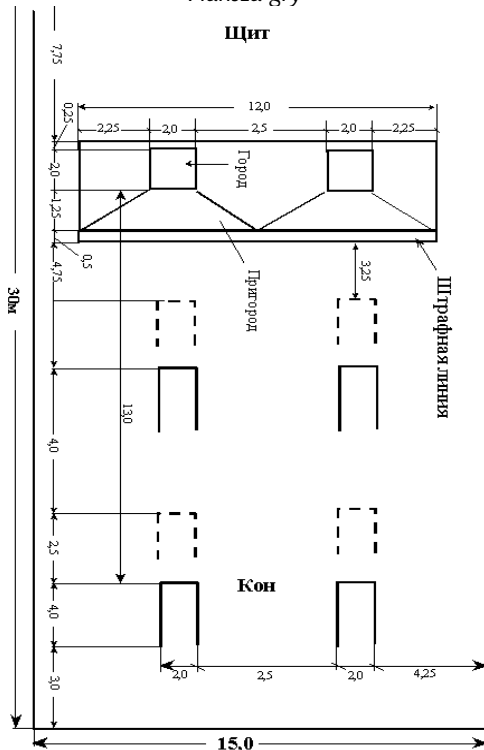
Городки („рюхи”, „чушки”) – starodawna gra rosyjska, polegająca na wybijaniu z oznaczonego placu (города) kolejnymi rzutami kijów (бит) określonej liczby figur ułożonych z 5 klocków. Wygrywa gracz lub drużyna, która wybije ułożoną figurę poza oznaczone pole najmniejszą liczbą rzutów. Drużyny zaczynają wybijać figury z najdalszej linii (кона). Po wybiciu chociaż jednego klocka następne klocki drużyna wybija z bliższej linii. W partii można ustalić dowolną liczbę figur, a pole dostosować do szkolnych warunków. Drużyny składają się maksymalnie z pięciu zawodników.

Wykonanie kijów i klocków do gry można zamówić w dowolnym zakładzie stolarskim.

Длина кия не должна превышать 1 м, вес 1,5 – 2 кг; кий вырезают из прочного дерева. Длина брусков (из любого дерева) 20 см, диаметр 4 – 5 см.



Plansza gry



Увага! В czasie gry trzeba zwrócić szczególną uwagę на безопасность zawodников и зрителей.



► Przyśpiwki ludowe Частушки

Оdpowiedzialny – наuczyciel języка rosyjskiego
 Zadaniem uczniów z III-iej klasy było wykonanie czastuszek. Chociaż wydaje się, że czastuszki to zwykle proste przyśpiwki, ich wykonanie przysporzyło uczniom najwięcej trudności.

-1-

Ох ты, зритель, разный зритель,
 Ученик или учитель,
 Мы споем сейчас частушки –
 Приготовьте ваши уши.

-2-

Ох, страданье, ты, страданье:
 Не пускают на свиданье.
 Говорят: решай задачи.
 Сердце стонет, а я плачу.

-3-

Что ты, милка, про страданья,
 А домашнее задание?
 Все задачи прорешай,
 А потом иди гуляй.

-4-

Эх, по школе я пройду.
 Что-нибудь наделаю,
 Или скуку разгоню –
 За девками побегая.

-5-

Шила фартук на уроке –
 Вышла рукавица.
 Меня милый похвалил:
 - Какая мастерица.

-6-

Мы вам пели и плясали
 И немножечко устали –
 Спасибо за внимание!
 Всем вам до свидания!

► Piosenki rosyjskie

Odpowiedzialni – nauczyciele języka rosyjskiego i muzyki

Każda z piosenek została przygotowana przez trzy różne klasy.

ТОНКАЯ РЯБИНА

Сл. И. Сурикова

Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына?

А через дорогу,
За рекой широкой,
Так же одиноко
Дуб стоит высокий.

Как бы мне, рябине,
К дубу перебраться,
Я б тогда не стала
Гнуться и качаться.

Тонкими ветвями
Я б к нему прижалась,
И зимой и летом
Всё бы с ним шепталась.

Но нельзя рябине
К дубу перебраться,
Знать ей, сиротине,
Век одной качаться.

Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына?

Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына? 2 раза

А через дорогу,
За рекой широкой,
Так же одиноко
Дуб стоит высокий. 2 раза

Как бы мне, рябине,
К дубу перебраться,
Я б тогда не стала
Гнуться и качаться. 2 раза

Тонкими ветвями
Я б к нему прижалась,
И зимой и летом
Всё бы с ним шепталась. 2 раза

Но нельзя рябине
К дубу перебраться,
Знать ей, сиротине,
Век одной качаться. 2 раза

Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына? 2 раза

КАТЮША (1938 г.)

Слова М. Исаковского, музыка М. Блантера

Расцвела яблоня и груша,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег, на крутой.

Выходила, песню заводила
Про степного сизого орла,
Про того, которого любила,
Про того, чьи письма берегла.

Ой ты, песня, песенка девичья,
Ты лети за ясным солнцем вслед
И бойцу на дальнем пограничье
От Катюши передай привет.

Пусть он вспомнит девушку простую,
Пусть услышит, как она поет,
Пусть он землю бережет родную,
А любовь Катюша сбережет.

Повторяется 1-й куплет

Расцвели яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег, на крутой.

Выходила, песню заводила
Про степного сизого орла,
Про того, которого любила,
Про того, чьи письма берегла.

Ой ты, песня, песенка девичья,
Ты лети за ясным солнцем вслед
И бойцу на дальнем пограничье
От Катюши передай привет.

Пусть он вспомнит девушку простую,
Пусть услышит, как она поет,
Пусть он землю бережет родную,
А любовь Катюша сбережет.

Повторяется 1-й куплет

ЧУНГА-ЧАНГА

Из мультфильма «Катерок»

Слова Ю. Энтина, музыка В. Шаинского

Чунга-Чанга — синий небосвод!
Чунга-Чанга — лето круглый год!
Чунга-Чанга — весело живем!
Чунга-Чанга — песенку поем!

Припев:
Чудо-остров! Чудо-остров!
Жить на нем легко и просто!
Жить на нем легко и просто!
Чунга-Чанга!
Наше счастье постоянно!
Жуй кокосы! Ешь бананы!
Жуй кокосы! Ешь бананы!
Чунга-Чанга!

Чунга-Чанга — места лучше нет!
Чунга-Чанга — мы не знаем бед!
Чунга-Чанга — кто здесь прожил час,
Чунга-Чанга — не покинет нас!

Припев:
Чудо-остров! Чудо-остров!
Жить на нем легко и просто!
Жить на нем легко и просто!
Чунга-Чанга!
Наше счастье постоянно!
Жуй кокосы! Ешь бананы!
Жуй кокосы! Ешь бананы!
Чунга-Чанга!



► Przygotowanie przysmaków kuchni rosyjskiej

Odpowiedzialny – nauczyciel języka rosyjskiego
W *Dniu rosyjskim* cała szkoła miała możliwość
spróbować przysmaków kuchni rosyjskiej przy-

gotowanych w domu przez uczniów. Były bliny,
pierogi, kulebiak, publiczki, wiatrówka, kutia,
pielmieni i inne dania. Każda klasa przygotowa-
ła jedno danie.

Wiele przepisów kuchni rosyjskiej można
znaleźć na stronach:

- ▶ www.telegraf.ru/hobby/kuche/kuch_ind.htm
- ▶ www.russiameal.linkdealer.ru
- ▶ www.russiakitchen.narod.ru
- ▶ www.gotovim.ru

► Dzień realizacji

Dzień rosyjski

Prowadzący: Dzień dobry!

12 czerwca cała Federacja Rosyjska świętuje
Dzień Rosji – oficjalne jest to najważniejsze
święto naszych wschodnich sąsiadów. Dziś
chcemy trochę przybliżyć język i kulturę ro-
syjską. Dzisiejszą uroczystość rozpoczniemy
od wysłuchania fragmentu hymnu Rosji (*od-
tworzenie fragmentu hymnu*).

Prowadzący: A teraz nasz kolega przedstawi
kilka informacji o Rosji (*uczeń przedstawia
podstawowe informacje o Rosji*).

Prowadzący: Dziękujemy.

W 1938 roku Matwiej Blanter napisał mu-
zykę do słów wiersza *Катюша (Katusza)* Mi-
chajła Isakowskiego. Od tej pory piosenka
cieszy się niezmierną popularnością nie tylko
w Rosji. Posłuchajmy tej piosenki w wykona-
niu naszych koleżanek. Jedna z nich gra na
akordeonie. Zapraszamy do wspólnego śpie-
wania (*piosenka „Катюша”*).

Prowadzący: Każdy naród ma swój tradycyjny
strój. Rosyjskie sarafany i kokoszki są roz-
poznawane na całym świecie. Obejrzymy
zatem rosyjskie ludowe stroje kobiece wyko-
nane przez nasze koleżanki (*pokaz kostiumów
rosyjskich*).

Prowadzący: Wszystkim znane są zdania: „Król
Karol kupił królowej Karolinie korale ko-
loru koralowego” lub „W Szczebreszynie
chrząszcz brzmi w trzcinnie”. Te zdania każde-
mu sprawiają trudność. W języku rosyjskim
podobne powiedzenia są nazywane skorogo-
workami. Trzeba umieć je wymawiać nie tyl-

ko poprawnie, ale i szybko. W naszej szkole znalazło się 12 odważnych, którzy spróbują swoich sił w konkursie skorogowerek. Do komisji konkursowej zapraszamy nauczycieli języka rosyjskiego (*pierwsza uczestniczka konkursu losuje i mówi dwie wylosowane skorogoworki. Uczestnicy konkursu zostali podzieleni na cztery trzyosobowe grupy*).

Prowadzący: Dziękujemy pierwszym uczestnikom konkursu. Dziś dziewczyny ze szkolnej formacji tanecznej zatańczą pod muzykę, która niedawno królowała we wszystkich dyskotekach na całym świecie (*występ formacji tanecznej pod piosenkę „TATU”*).

Prowadzący: I znowu konkurs (*kolejni uczestnicy konkursu mówią wylosowane skorogoworki*).

Prowadzący: Od najmłodszych lat wszyscy znają wiersz Juliana Tuwima Rzepka. „Zasadził dziadek rzepkę w ogrodzie, Chodził tę rzepkę oglądać co dzień...”. Nie wszyscy zaś wiedzą, że poeta napisał ów wierszyk według starej bajki rosyjskiej. Dziś nasi uczniowie przedstawią nam oryginalną wersję bajki (*inscenizacja bajki „Rzepka”*).

Prowadzący: Melodyjne rosyjskie piosenki ludowe mają swoich wielbicieli na całym świecie, a także i w naszej szkole. Zapraszamy nasze koleżanki do wykonania piosenki „Рябина” (*piosenka Рябина*).

Prowadzący: Wracamy do konkursu skorogowerek (*kolejni uczestnicy konkursu mówią wylosowane skorogoworki*).

Prowadzący: Czy wszyscy wiedzą, co to są rosyjskie czastuszki? Z pewnością nie. A są to krótkie, najczęściej czterowerszowe piosenki ludowe o lirycznej, politycznej lub zaczepno-żartobliwej treści. Współczesne wersje czastuszek zaprezentują nam kolejni uczniowie (*czastuszki*).

Prowadzący: I znowu formacja taneczna. Tym

razem wykonają układ taneczny pod piosenkę obecnie popularnej w Rosji „Glukozy” (*występ formacji tanecznej pod piosenkę „Glukozy”*).

Prowadzący: Po tak żywiołowym występie wracamy do konkursu skorogowerek. Zapraszamy ostatnich uczestników konkursu (*uczestnicy konkursu mówią wylosowane skorogoworki*).

Prowadzący: Zanim komisja konkursowa ogłosi werdykt, kolejni uczniowie zaśpiewają piosenkę pod tytułem „Czunga – Czanga” (*piosenka „Czunga – Czanga”*).

Prowadzący: Большое спасибо. Prosimy komisję konkursową o ogłoszenie wyników konkursu i wręczenie nagród (*komisja ogłasza werdykt*).

Prowadzący: Dziękujemy uczestnikom konkursu i komisji. Горожки, po polsku Miasteczka – jest to tradycyjna rosyjska ludowa gra zręcznościowa. Przenieśmy się zatem na plac przed szkołą, aby obejrzeć zmagania reprezentacji klas (*gra w Горожки*).

Prowadzący: Mamy nadzieję że dzisiejszy dzień trochę przybliżył nam wszystkim kulturę, język i zwyczaje rosyjskie. Dziękujemy wszystkim za uwagę i wspólną zabawę, i zapraszamy do częstowania się rosyjskimi smakołykami oraz oglądania wystawy figurek rosyjskich, wykonanych przez naszych kolegów i koleżanki.

Wykorzystane materiały źródłowe:

Русские песни на уроках. Хрестоматия по русской фонетике и интонации.

Н. М. Каминская. История костюма

Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия

www.lewcha -2000.chat.ru

www.prazdniky.narod.ru

www.amalgama-lab.com

www.a-pesni.narod.ru

www.hymn.ru.

(listopad 2006)

WARTO WIEDZIEĆ

Wprowadzamy ostatnie poprawki przed drukiem Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 3 do 6 lat.

Wrz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli ukaże się na przełomie kwietnia i maja 2007 r.



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Joanna Szczęk¹⁾
Wrocław

O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim (część I)²⁾

„Ein Wörterbuch bietet Wortgleichungen, vielleicht auch Redewendungen und Beispielsätze, aber keine fortlaufenden Texte. Alles, was in einem Wörterbuch steht, ist aus dem Zusammenhang gerissen und deshalb nicht einprägsam. Wörterbücher sind auf die geschriebene Form der Sprache ausgerichtet. Die Ausspracheangaben in Wörterbüchern sind und bleiben deshalb unzulänglich“ (Krais 1990:87).

W nauczaniu i uczeniu się języka obcego podstawowym i niezastąpionym narzędziem jest słownik dwujęzyczny. Obecny wysoki stopień zaawansowania techniki daje możliwość korzystania ze słowników w wersji elektronicznej bez konieczności często żmudnego kartkowania opasłych tomów. Rodzaj dostępu do danych słownikowych nie zmienia jednak faktu, że trzeba wiedzieć, jak powinno się prawidłowo korzystać ze słownika. Kwestia ta bywa często traktowana po macoszemu i nie poświęca się jej wiele uwagi na zajęciach, zakładając, że potencjalny użytkownik sam sobie poradzi. Nie uwzględnia się jednak tego, że nie każdy, a raczej niewielu użytkowników czyta wstęp, który zawiera „instrukcję obsługi” słownika.

Szczególne trudności czekają na użytkowników słowników niemiecko-polskich i polsko-niemieckich. Nie każdy bowiem wie, jak zbudowane

jest hasło słownikowe, w jakiej kolejności są podawane poszczególne informacje gramatyczne, co oznaczają użyte skróty i symbole. Często przecież zdarza się, że użytkownicy błędnie interpretują informacje zawarte w hasle słownikowym, np. **dziewczyna** *f* **Mädchen** *n* odczytując, że dziewczyna jest w języku niemieckim rodzaju żeńskiego. A wystarczy przecież kilka wskazówek...

Niniejszy artykuł prezentuje możliwości pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim na zajęciach języka niemieckiego. Tekst podejmuje próbę pokazania, że korzystania ze słownika trzeba i można się nauczyć. Celem jest wskazanie na konieczność umieszczenia w programach nauczania języka niemieckiego na każdym poziomie nabycia umiejętności korzystania ze słownika. Na przykładzie opracowanych dla słownika szkolnego niemiecko-polskiego i polsko-niemieckiego PONS *study pages* zaprezentuję propozycje ćwiczeń.



O zaletach pracy ze słownikiem

„Noch mehr vernachlässigt als der Wortschatzerwerb insgesamt ist das Thema „Arbeit mit dem

¹⁾ Dr Joanna Szczęk jest adiunktem w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz wykładowcą w Instytucie Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.

²⁾ Uzupełnieniem niniejszego tekstu będzie praca prezentująca zestawy ćwiczeń do pracy ze słownikiem.

Wörterbuch" (Funk 1990:22) lub: „Wörterbücher sind ein unverzichtbares Hilfsmittel für alle Lernenden (...) Im Verhältnis zu ihrer Bedeutung hat die Arbeit mit Wörterbüchern im Unterricht nicht die Beachtung gefunden, die sie verdient hätte“ (Meyer 2001:59) czytamy w literaturze przedmiotu. I dalej: „gewichtige Argumente stehen praktisch und didaktisch dem häufigeren Gebrauch des Wörterbuchs im Unterricht entgegen“ (Funk 1990:3). Rzeczywistość pokazuje jednak, że uczenie poprawnego korzystania ze słownika dwujęzycznego jest konieczne. Wymienić można następujące korzyści (Funk 1990:23):

- ▶ *Entwicklung der Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeit,*
- ▶ *Texterschließung bei der Lektüre,*
- ▶ *Hilfe bei der eigenen fremdsprachlichen Textproduktion,*
- ▶ *Entwicklung von lexikalischer und stilistischer Varianz,*
- ▶ *Überprüfung der eigenen Rechtschreibung,*
- ▶ *Vorbereitung auf die Verwendung spezieller, fachbezogener Nachschlagewerke,*

lub (Rampillon 2001:6, 7):

- ▶ *Entwicklung der Lernkompetenz,*
- ▶ *Hilfen beim Fremdsprachenlernen: Herausfinden der Aussprache eines Wortes, Überprüfen der Betonung eines Wortes, Suche nach grammatischen Informationen, Kontrolle der Orthografie, Suche nach der Silbentrennung, Auffinden eines zusammengesetzten Wortes, Nachschlagen von Eigennamen, Verstehen der Bedeutung von Einzelwörtern, Auffinden der Übersetzungen, Kennenlernen und Verstehen von Wendungen mit dem Suchwort, Aufnehmen von landeskundlichen Informationen,*
- ▶ *Meistern fremdsprachlicher Lebenssituationen:*

	rezeptiv
Nachschlagen beim Lesen	zum Verstehen von Briefen, Büchern, Zeitschriften, Internettexten, E-Mails, Faxen...
Nachschlagen beim/ nach dem Hören	zum Verstehen von Rundfunksendungen, Fernsehsendungen, Videoaufzeichnungen, Telefonaten, Durchsagen, Gesprächen...
Nachschlagen vor dem Sprechen	
Nachschlagen zum Schreiben	

	produktiv
Nachschlagen beim Lesen	
Nachschlagen beim/ nach dem Hören	
Nachschlagen vor dem Sprechen	zur Vorbereitung von Gesprächen, Telefonaten, Chats im Internet, Witzen, Berichten...
Nachschlagen zum Schreiben	zur Anfertigung von Notizen, Berichten, E-Mails, Faxen, Briefen...

- ▶ *Zeitvertreib.*

Typy ćwiczeń do pracy ze słownikiem

Ze względu na cele, jakie sobie stawia słownik, ćwiczenia do pracy ze słownikiem można podzielić na dwie grupy (Funk 1990:23-24):

1. Ćwiczenia dotyczące używania słownika:
 - a. ćwiczenia dotyczące haseł słownikowych,
 - b. ćwiczenia dotyczące alfabetycznego układu haseł,
 - c. ćwiczenia dotyczące systemu graficznego,
 - d. ćwiczenia dotyczące zawartości haseł słownikowych, systemu odsyłaczy.
2. Ćwiczenia dotyczące użycia słownika na poziomie wyrazu, zdania i tekstu:
 - a. poziom wyrazu:
 - ▲ odczytywanie i sprawdzanie znaczeń,
 - ▲ sprawdzanie pisowni,
 - ▲ sprawdzanie form fleksyjnych,
 - ▲ sprawdzanie wymowy,
 - ▲ ćwiczenia dotyczące relacji synonimicznych, homonimicznych i rodzin wyrazowych,
 - ▲ poszerzanie znajomości pól i rodzin wyrazowych,
 - b. poziom zdania:
 - ▲ tworzenie parafraz zdaniowych,
 - ▲ tworzenie i sprawdzanie definicji,
 - c. poziom tekstu.

Rodzaj słownika i grupa odbiorców wymuszają również na autorach ćwiczeń dopasowanie poziomu ich trudności do potrzeb użytkowników.

Study pages jako część słownika

Study pages, albo tzw. *Arbeitsblätter* lub karty pracy stanowią często integralną część słowników dwujęzycznych, zwłaszcza angielskich. Dzięki temu użytkownik otrzymuje odpowiednią porcję ćwiczeń, które nauczą go właściwego korzystania ze słownika. Są to jednocześnie wygodne zestawy, które mogą być wykorzystane przez nauczyciela na zajęciach.

Niektóre wydawnictwa publikują na swoich stronach internetowych karty pracy, przez co zachęcają do zakupu słownika, ale i pokazują, że praca ze słownikiem wcale nie musi być nudna. Opracowane na potrzeby dużego słownika szkolnego niemiecko-polskiego i polsko-niemieckiego PONS *Study pages* koncentrują się wokół następujących obszarów pracy ze słownikiem i rozwijaniu kompetencji językowej:

- ▶ Pierwsze kroki ze słownikiem – Poznanie zawartości słownika i jego konwencji, jego części składowych, symboli graficznych, układu hasła słownikowego, informacji gramatycznych, odsyłaczy, kwalifikatorów.
- ▶ Praca ze słownikiem – wymowa, alfabetyczny układ haseł, znaczenia wyrazów, polisemia, homonimy, użycie kwalifikatorów, tautonimy, internacjonalizmy.
- ▶ Struktura języka – słowotwórstwo, rodzaj rzeczownika (naturalny i gramatyczny), złożenia.
- ▶ Praca nad słownictwem – kolokacje, frazeologia.

Propozycje ćwiczeń

Opracowane zestawy ćwiczeń stanowią propozycję praktycznego wykorzystania słownika na zajęciach języka niemieckiego oraz pokazują możliwości pracy nad rozwijaniem kompetencji językowej. Każde ćwiczenie jest opatrzone odpowiednimi piktogramami dotyczącymi:

- ▶ przewidywanego czasu na wykonanie ćwiczenia,
- ▶ formy pracy: praca indywidualna, w parach, w grupach,
- ▶ stopnia trudności prezentowanych ćwiczeń: łatwe, średniotrudne, trudne.

Ćwiczenia koncentrują się wokół podanych powyżej obszarów i zachowują progresję w zakresie stopnia trudności, jak również kolejnych kroków przy poznawaniu słownika. Stąd też wskazane jest, aby wykonywać ćwiczenia w kolejności takiej, w jakiej zostały one opracowane. Wyjątek stanowi część czwarta, która dotyczy pracy nad słownictwem.

▼ Pierwsze kroki ze słownikiem

Przejrzyj swój słownik i wypisz z jakich składa się części. Jak nazywają się poszczególne części? Uzupełnij tabelę!



strony	zawartość
V-XIV	
XV	
	Znaki i skróty
3-488	
	Słownik niemiecko/polski
	Aneks

Jakie informacje zawiera aneks? Sprawdź, czy słownik zawiera następujące elementy i zaznacz w tabeli! Podaj numery stron!



Niemiecki	Polski	Strony
die Zahlwörter		
	alfabet	
kurze Deutsch-grammatik		
	korrespondencja prywatna	
Maße und Gewichte		
	przydatne zwroty	
politische Karte Polens		
	Niemcy – kraje związkowe	

Podzielcie się na dwie grupy i wynotujcie, jakie części zawierają wskazówki! Jedna grupa podaje nazwę rozdziału, druga numery stron.



Niemiecki	Strony
Zeichen und Abkürzungen	
Wie finde ich die richtige Übersetzung?	
Aufbau der Einträge	

Die deutsche Phonetik	
Deutsche Rechtschreibung	
Besondere Zeichen in und an den Stichwörtern	
Grammatische Informationen	
Beschreibende Angaben zu Quell- und Zielsprache	
Anordnung der Stichwörter	

Znajdź po jednym przykładzie zastosowania symboli w słowniku!



Symbol	Nazwa	Znaczenie	Przykład/Strona
I, II, III			
1,2,3			
< >			
▶			
~			
*			
[]			
()			

cyfry rzymskie cyfry arabskie
 nawiasy ostre nawiasy okrągłe
 gwiazdka nawiasy kwadratowe
 blok frazeologiczny kreska pionowa tylda

Rozszyfrujcie w parach poszczególne skróty. Jedna osoba podaje skrót, partner pełną nazwę i przykład użycia.



Skrót	Pełne brzmienie	Znaczenie	Przykład/stro- na
m	masculinum	rodzaj męski	Stehplatz/ 391
f			
n			
Pl			
Sing			
vt			
vi			
irr			
adj			

adv			
inv			

Znajdźcie znaczenia poszczególnych kwalifikatorów! Pracujcie w grupie. Nauczyciel zapisuje skrót kwalifikatora na tablicy a uczniowie podają jego znaczenie i odpowiedni przykład. Ten, kto podał wszystko prawidłowo, dostaje 5 punktów.



Skrót	Pełne brzmienie	Znaczenie	Przykład/ Strona
(MED)	Medizin	medycyna	Grippe/ 193
(INFOR)			
(GEO)			
(MAT)			
(ANAT)			
(JUR)			
(KUNST)			
(GASTR)			
(ÖKOL)			
(ÖKON)			

Podziel podane poniżej wyrazy na poszczególne części mowy. (Rzeczowniki zostały celowo napisane małą literą.)



mutter klein zu den gehen hölzern
 auf gestern und buch mädchen
 tisch schule heft affe flasche weil schreiben groß kuli
 gesund fahren kommen denn unter lampe
 teppich ofen offen leer lehren oder dort jetzt
 zwischen gegenüber

CZASOWNIKI	PRZYIMKI
RZECZOWNIKI	PRZYŚŁÓWKI
PRZYMIOTNIKI	SPÓJNIKI

Czy rzeczywiście tak trudno rozpoznać poszczególne części mowy? Znajdź w słowniku po trzy przykłady na podane części mowy i uzupełnij informacje gramatyczne zawarte w słowniku! Zapisz je tak, jak są zapisane w słowniku!



	Przykłady	Informacje gramatyczne
Rzeczowniki	1. Größe	<-, -n>
	2.	
	3.	
Czasowniki	1.	
	2.	
	3.	
Przymiotniki	1.	
	2.	
	3.	
Przysłówki	1.	
	2.	
	3.	
Przyimki	1.	
	2.	
	3.	

Spróbuj z pomocą słownika odcyfrować skroty gramatyczne!



	Skrót niemiecki	Pełna nazwa	Skrót polski
Rzeczowniki	art	Artikel	rodz.
	dekl		
	f		
	m		
	n		
	nom		
	gen		
	dat		
	akk		
Czasowniki	Pl		
	Sing		
	aux		
	Imp		
	Inf		
	irr		
vi			
vr			
vt			

Przymiotniki	attr		
	inv		
	präd		
	Superl		

Określ z pomocą słownika rodzaj podanych rzeczowników!



Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj nijaki

Katze Wohnung Stuhl Heft Buch Lampe Mädchen Junge Boden Baum Schrank Messer Löffel Gabel Kuli Wein Glas Tisch Auto Kino Ofen Butter Brot Kartoffel Hals Fuß Regal Maschine Bluse Stift Zeitung Teppich Bleistift Handtuch Tasse Tee Kaffee Seife Schwamm Wasser Wurst Salat Tomate Gurke Hund Blume Papier

Bibliografia

- Funk Hermann (1990), „Wörterbuch–Nein, danke?“, w: *Fremdsprache Deutsch* 3, s. 22-29.
- Krais Arnulf (1990), *Fremdsprachen richtig lernen*, Ehnningen: Expert Verlag.
- Meyer Jürgen (2001), „Wörterbücher und Wortschatzarbeit“, w: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3/2001, s. 59-62.
- PONS. *Szkolny słownik niemiecko-polski* (2006), Poznań: Lektorklett.
- Rampillion Ute (2001), „Das Wörterbuch – unbeliebt, aber unentbehrlich!“, w: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3/2001, s. 4-10.
- Szczek Joanna (2006), „Zestaw ćwiczeń“, w: *Duży słownik szkolny niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Poznań: Lektorklett, s. 549-592.

(lipiec 2006)

Idioms of comparison

Mądrzej głowie dość po słowie, czyli jak po słowie dojść do myśli

Nauka języków obcych na pewnym etapie stawia przed uczącymi się wyzwania w postaci mnogości skomplikowanych struktur frazeologicznych. Wymagają one poprawnego odkodowania celem właściwego odbioru przekazywanych treści. Idiomy stanowią odrębny, niezwykle bogaty dział języka angielskiego a ich poznanie jest dla wielu uczniów nobilitacją świadcząca o poziomie zaawansowania i uwrażliwieniu językowym.

Najczęściej spotykanym w podręcznikach sposobem na zaangażowanie ucznia w proces zapamiętywania wyrażen idiomatycznych jest test wielokrotnego wyboru. Niniejszym, pragnę zaprezentować zbiór 80 wyrażen idiomatycznych wraz ze sposobami na jego wykorzystanie na lekcjach języka angielskiego.







Wydawałoby się, że z idiomami spotykają się dopiero ci uczniowie, którzy opanowali język na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym. Moim zdaniem, niektóre z nich są na tyle proste (jak choćby *idioms of comparison*), że można je wprowadzać na etapie zaznajamiania z regułami stopniowania przymiotników. Aby uatrakcyjnić sam proces nauki wprowadzam do ćwiczeń element rywalizacji, co dodatkowo pozwala na skrócenie czasu oczekiwania na wykonanie ćwiczenia.

Przykład lekcji

Pomoce dydaktyczne: Koperty (tyle, ilu jest uczniów), karteczki z rysunkami samodzielnie wykonanymi przez nauczyciela, obrazujące wyrazy znajdujące się w treści idiomu, bądź też gotowe zdjęcia czy cliparty dostępne w Internecie (ja używam tych ostatnich), karteczki z angielskim tłumaczeniem powyższych rysunków, karteczki z niekompletną treścią idiomu, z którego usu-

nięto zilustrowany wyraz, jeden słownik do dyspozycji wszystkich uczniów.

Przebieg lekcji: Każdy uczeń dostaje swoją kopertę (przygotowując je, można trudniejsze wyrażenia przeznaczyć dla najlepszych uczniów), w której jest po 5-8 rysunków (wyrazów, zdań do uzupełnienia). Na przykład:

- 1) a peacock  a
- 2) a rat  b 
- 3) water  c
- 4) a fish  d
- 5) a log  e

- 1) Uczniowie łączą obrazki z wyrazami.
- 2) Następnie uzupełniają idiomy:
 - a) To look like a drowned.....
 - b) To sleep like.....
 - c) To spend money like.....
 - d) Like a out of water
 - e) As proud as a

► Jeśli nie przekracza to możliwości uczniów, proszę o wyjaśnienie idiomów w języku angielskim lub sama je objaśniam i sprawdzam zrozumienie, prosząc o podanie ich polskich odpowiedników. Na tym etapie niejednokrotnie pojawiają się zabawne wyrażenia typu *Spać jak kłoda*. Nie należy jednak deprimować uczniów, ale zachęcać do samodzielnych poszukiwań właściwego sensu słów. Uczniowie notują ciekawsze wyrażenia w zeszytach.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

- ▶ Proszę wszystkich uczniów o przedstawienie efektów swoich dociekań językowych na forum grupy (klasy).
- ▶ Dzielę klasę na dwie grupy w celu wprowadzenia elementu rywalizacji, pozwalającego na efektywne przeprowadzenie następnego zadania, w którym pokazuję rysunki, a poszczególni uczniowie z danej grupy podają ich angielskie odpowiedniki wraz z poznanym wcześniej idiomem. Każde prawidłowo wykonane zadanie jest premiowane punktem. Jeśli dana grupa nie pamięta odpowiedniego idiomu, daję szansę grupie przeciwnej, umożliwiając jej tym samym zdobycie dodatkowych punktów. Jeśli i grupa druga nie zna idiomu, podaję go sama. Wszystkie punkty są skrupulatnie notowane na tablicy. Liczba idiomów do odgadnięcia przez każdą grupę to na ogół 10, ale rzecz jasna może ona ulec zmianie. W zależności od tempa pracy uczniów i ich zaangażowania, lekcję można przeprowadzić w ciągu dwóch lub jednej godziny. Uczniowie ze zwycięskiej grupy otrzymują oceny. Dobrze jest unikać sytuacji, w której jedna grupa składałaby się z lepszych, a druga ze słabszych uczniów.
- ▶ Jako uzupełnienie pracy z *Idioms of comparison* proponuję takie oto zadania do wykonania, bądź to na lekcji, bądź w domu.
 - a) Uczniowie piszą po 2-3 zdania ilustrujące sens idiomu, który jest użyty następnie jako puenta. Na przykład: *Ann is always talking about clothes and things. She is as mad as a hatter about fashion.*
 - b) Uczniowie tworzą wiersz posiłkując się poznanymi wyrażeniami. Jeden z moich uczniów napisał tak:

As brave as a lion
 I have fought against racism.
 As white as a sheet
 Have become all my enemies.
 As stubborn as a mule
 In their decisions not to change their minds
 About all those people
 As poor as a church mouse
 But still as free as a bird.

Uczniowie zawsze bardzo chętnie pracują na tego typu lekcjach, które, zmuszając do twórczych poszukiwań, wyzwalają wyobraźnię,

a jednocześnie zawierają pierwiastek rywalizacji i elementy humoru. Poniżej przedstawiam listę idiomów, które wykorzystuję w przedstawionych ćwiczeniach:

IDIOMS OF COMPARISON

- 1) To be as brave as a lion
- 2) To be as dead as a dodo
- 3) To be as silent as the grave
- 4) To be as quiet as a mouse
- 5) To be as mad as a hatter
- 6) To be as pissed as a newt
- 7) To be as drunk as a lord
- 8) As sick as a parrot
- 9) As sick as a dog
- 10) As thin as a rake
- 11) As thin as a lath
- 12) As tough as old boots
- 13) As white as a sheet
- 14) As white as a ghost
- 15) As black as coal
- 16) As black as ink
- 17) As deaf as a post
- 18) As different as chalk and cheese
- 19) As dull as ditchwater
- 20) As fit as a fiddle
- 21) As sound as a bell
- 22) As right as rain
- 23) As gentle as a lamb
- 24) As good as gold
- 25) As light as a feather
- 26) As plain as the nose on your face
- 27) As pleased as punch
- 28) As keen as mustard
- 29) As clear as a bell
- 30) As fresh as a daisy
- 31) As happy as a lark
- 32) As happy as a clam
- 33) As hard as nails
- 34) As tough as nails
- 35) As stubborn as a mule
- 36) As sober as a judge
- 37) As solid as a rock
- 38) As firm as a rock
- 39) As thick as thieves
- 40) As thick as a brick
- 41) As red as a beetroot
- 42) As safe as houses
- 43) As busy as a bee
- 44) As cross as a bear with a sore head
- 45) As cross as two sticks
- 46) As poor as a church mouse
- 47) As easy as pie
- 48) As old as the hills

- 49) As cool as a cucumber
- 50) As blind as a bat
- 51) As welcome as flowers in May
- 52) As welcome as water in one's shoes
- 53) As snug as a bug in a rug
- 54) As like as two peas
- 55) As like as an apple to an oyster
- 56) As strong as a horse
- 57) As strong as an ox
- 58) As proud as a peacock
- 59) As slippery as an eel
- 60) As regular as clockwork
- 61) As free as a bird
- 62) To sleep like a log
- 63) To have a memory like a sieve
- 64) To smoke like a chimney
- 65) To live like a pig
- 66) To eat like a pig
- 67) To eat like a horse
- 68) To eat like a bird
- 69) To get on like a house on fire
- 70) To spread like wildfire
- 71) To shake like a leaf
- 72) To take to something like a duck to water
- 73) To fit like a glove
- 74) To be like a bull in a china shop
- 75) To look like a drowned rat
- 76) To go like clockwork
- 77) To spend money like water
- 78) Like a fish out of water
- 79) Like a needle in a haystack
- 80) Like a cat on hot bricks

Bibliografia:

Albiński J. (1991), *English Proverbs And Sayings*, ODON.
 Watcyn-Jones P. (1990), *Test Your English Idioms*, Pen-
 guin Books.
 Wielki Słownik Angielsko-Polski (2002), PWN Oxford.
 (sierpień 2006)

Kinga Adamczyk¹⁾
 Kraków

Piosenka na lekcji

Każdy nauczyciel stara się, by jego lekcje były atrakcyjne. W tym celu często przygotowuje materiały dodatkowe z książki dla nauczyciela lub spoza podręcznika. Jednym ze sposobów uatrakcyjnienia zajęć jest wykorzystanie piosenki. Przygotowanie własnego folderu z lekcjami wykorzystującymi utwory muzyczne to również dobry sposób na lekcje zastępcze lub zajęcia przed różnymi świętami lub tuż po nich.

Przy tworzeniu folderu piosenek bardzo ważny jest wybór utworów. Liczy się tekst, który wykorzystamy do różnych celów, ale i muzyka. Wolne piosenki usypiają uczniów, szczególnie w pochmurne dni. Najlepiej wybrać coś, co wszyscy lubią. Ale co właściwie wszyscy lubią – The Beatles, The Rolling Stones czy Beyonce? Najlepsze jest zaangażowanie uczniów do stworzenia listy piosenek. Chętnie przyniosą ulubione nagrania, spośród których wybierzemy kilka lub wykorzystamy wszystkie. Takie rozwiązanie jest

jednak proste, gdy uczymy grupę 10-16 osób, ale gdy uczymy kilka klas, stworzenie listy *Top Twenty* lub *Top Ten* jest lepszym rozwiązaniem. Uczniowie czują, że mają wpływ na tematykę lekcji i ich zdanie jest brane pod uwagę. Poza tym zwykle znają na pamięć teksty ulubionych piosenek lub przynajmniej fragmenty.

Korzystając z tekstów piosenek możemy wprowadzać gramatykę lub słownictwo. Poszerzanie słownictwa jest niezwykle trudne i czasochłonne. Po opanowaniu pewnych fraz „kluczy” uczniowie uważają, że nie ma potrzeby uczenia się nowych słówek. Piosenka może ich zachęcić do nauki nowych słów czy wyrażań. Łatwiej i przyjemniej jest uczyć się z materiału, który się lubi. Później w domu wielokrotnie słuchany tekst sam „wpada w ucho”, a nieświadome uczenie się nie obciąża uczniów.

Jest wiele sposobów na wykorzystanie piosenek do wprowadzania słownictwa. Poniżej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Katolickich Szkół im. Jana Pawła II w Skawinie.

zebrałam kilka z nich. Różnią się poziomem trudności, więc łatwo z nich korzystać w różnych klasach.

- ▶ Odtwarzamy kilkakrotnie piosenkę, w tym czasie uczniowie spisują jej tekst, następnie każda grupa przepisuje go na dużym kolorowym kartonie (dla każdej grupy inny kolor), nauczyciel sprawdza poprawność pisowni. Jest to dobre ćwiczenie na „wyłapywanie” słów z kontekstu i na ćwiczenie ortografii.
- ▶ Tekst-dziurawiec – w wersji łatwiejszej pominięte słowa zostają umieszczone w ramce nad każdą zwrotką, w wersji trudniejszej uczniowie sami wpisują słowa po wysłuchaniu utworu. Następnie otrzymują definicje po angielsku do kilku lub kilkunastu słów pominiętych i dopasowują je do poszczególnych wyrazów. W wersji trudniejszej do każdego słowa są podane dwie definicje i uczniowie wybierają tę, która pasuje do kontekstu. Jest to przydatne ćwiczenie na umiejętność parafrazy i na zrozumienie słów w kontekście.
- ▶ Piosenka pocięta na linijki – w grupach każdy z uczniów otrzymuje kilka przypadkowych linijek tekstu. Słuchając piosenki uczniowie układają tekst. Następnie w zależności od celu lekcji uczniowie wybierają kilka słów lub nauczyciel narzuca, które wyrazy powinny być wykorzystane i uczniowie piszą z nimi zdania lub szukają przykładów w słowniku. Można w ten sposób ćwiczyć np. szyk zdania lub użycie spójników, czy też uczyć się pisania prostych zdań.
- ▶ Tekst-dziurawiec (po raz drugi) – nauczyciel „wyrzuca” do tabelki jedną lub więcej kategorii wyrazów (rzeczowniki, czasowniki itp.). Po wstawieniu do tekstu wyrazów uczniowie szukają do każdego z nich wyrazów pochodnych. Umożliwia to rozróżnianie części zdania, ćwiczenie słowotwórstwa czy uczy umiejętności pracy ze słownikiem.
- ▶ Poszczególne wyrazy w linijkach są pozamiennie miejscami. Zadaniem uczniów jest uporządkowanie słów w każdej linijce i szukanie definicji w słownikach do zaznaczonych słów. W ten sposób kształcimy umiejętność tworzenia parafrazy i pracy ze słownikiem.
- ▶ Wybieramy kilka lub kilkanaście wyrazów w tekście piosenki i dopisujemy do nich wyrazy o podobnym brzmieniu. Zadaniem uczniów jest zdecydowanie, który z wyrazów słyszą. Następnie te wyrazy, które nie pasują do tekstu piosenki, uczniowie wstawiają do zdań wcześniej przygotowanych przez nauczyciela. Ułatwia to rozróżnianie poszczególnych dźwięków i ćwiczy umiejętność użycia wyrazów w zdaniu.
- ▶ Uczniowie otrzymują tekst piosenki, w której są podkreślone poszczególne wyrazy. W nich brakuje końcówek (rzeczownikowych, przysłówkowych itp.). Uczniowie dopisują końcówki, a następnie przyporządkowują wyrazy poszczególnym kategoriom. W ten sposób ćwiczą umiejętność parafrazy i rozróżniania części zdania.
- ▶ Zamiast niektórych słów w tekst piosenki są wstawione definicje wyrazów. Zadaniem uczniów jest wstawienie odpowiednich słów. Następnie przygotowują kilka definicji dla innych grup do wyrazów, które nauczyciel wybiera z piosenki. Pozwala to na ćwiczenie umiejętności parafrazy i pracy ze słownikiem.
- ▶ Tekst piosenki jest napisany bez spacji. Uczniowie oddzielają poszczególne wyrazy i wstawiają je do tabelki z częściami zdania. Liczba wyrazów powinna być określona przez nauczyciela, np. cztery do każdej kategorii. Uczy to rozróżniania części zdania i ćwiczy ortografię.
- ▶ W tekście piosenki występują „literówki”. Uczniowie poprawiają błędy w poszczególnych wyrazach, a następnie szukają do nich synonimów. Wzbogacają w ten sposób swoje słownictwo, ćwiczą ortografię i umiejętność pracy ze słownikiem.
- ▶ W co drugiej lub trzeciej linijce dwa lub trzy ostatnie wyrazy są wycięte. Zadaniem uczniów jest dokończenie zdań w sensowny sposób. Nie oznacza to, że ma być tak samo jak w oryginale. Następnie porównujemy propozycje uczniów z tekstem piosenki. Do podkreślonych wyrazów uczniowie szukają wyrazów przeciwstawnych. Wzbogacamy słownictwo i ćwiczymy umiejętność pracy ze słownikiem.
- ▶ *Runnig dictation* – dzielimy uczniów na grupy trzyosobowe. Tekst piosenki tniemy na wer-

sy i przyklejamy lub przypinamy do kartonu (tekst powinien być na jednym kartonie, ale w niewłaściwej kolejności linijek). Jedna osoba z grupy czyta linijkę osobie drugiej, która nie widzi tekstu. Ta osoba biegnie do osoby trzeciej, której dyktuje to, co usłyszała. Trzecia osoba zapisuje usłyszany fragment tekstu. Wygrywa ta grupa, która pierwsza napisze cały tekst. Następnie uczniowie porządkują tekst piosenki. Ponownie ćwiczymy ortografię i rozumienie ze słuchu.

Powyższe przykłady nie tworzą zamkniętej listy. Ważne tylko, by dostosować je do danej grupy uczniów. Najlepiej sprawdzają się w pracy w grupach lub parach. Dla moich uczniów opracowałam *Katalog piosenek*. Oto jedna z lekcji z mojego *Katalogu*.

Beautiful Day

Temat: *Beautiful Day* – definicje

Czas: 45 minut

Materiały: tekst piosenki z wyciętymi słowami, oryginalny tekst piosenki, wykaz słów i definicje (dla nauczyciela i ucznia), słowniki (w razie potrzeby)

Ćwiczone umiejętności: umiejętność słuchania, umiejętność użycia słów w kontekście, rozumienie tekstu czytanego, umiejętność posługiwania się nowym słownictwem.

Przebieg lekcji:

- ▶ *Wprowadzenie* (1-2 min) – Zapisuję tytuł piosenki *Beautiful Day* i pytam uczniów²⁾, co dla nich znaczy piękny dzień.
- ▶ *Ćwiczenie I* (15 min) – słuchanie – dzielę uczniów w pary/grupy i rozdaję tekst-dziurawiec.

Beautiful Day

The heart is a, shoots up through the stony

But there's no room, no to rent in this town

You're out of luck and the that you had to care,

The traffic is and you're not moving anywhere.

You thought you'd found a friend to take you out of this place

Someone you could lend a hand in return for

It's a beautiful day, the sky

And you feel like it's a beautiful day

It's a beautiful day

Don't let it get away

You're on the road but you've got no

You're in the mud, in the of her imagination

You love this town even if it doesn't true

You've been all over and it's been all over you

It's a beautiful day

Don't let it get away

It's a beautiful day

Don't let it get away

..... me, take me to that other place

Teach me, I know I'm not a hopeless

See the world in green and blue

See China right in front of you

See the canyons broken by

See the tuna clearing the sea out

See the Bedouin at night

See the oil fields at first

See the bird with a in her mouth

After the all the colours came out

It was a beautiful day

Beautiful day

Don't let it get away

Touch me, take me to the other place

Reach me, I know I'm not a hopeless case

What you don't have you don't it now

What you don't know you can it somehow

What you don't have you don't need it now

You don't need it now, you don't need it now

Beautiful day

Odtwarzam nagranie piosenki dwa razy, a w tym czasie uczniowie uzupełniają brakujące wyrazy. Następnie razem sprawdzamy poprawność wykonanego ćwiczenia. Można potem rozdać kopie oryginału.

Beautiful Day sang by (U2) from the album *All That You Can't Leave Behind*

The heart is a bloom, shoots up through the stony ground

But there's no room, no space to rent in this town

You're out of luck and the reason that you had to

care,

²⁾ Byli to uczniowie klasy V Technikum Ekonomicznego z Zespołu Szkół Techniczno-Ekonomicznych w Skawinie.

The traffic is stuck and you're not moving anywhere.
You thought you'd found a friend to take you out of
this place

Someone you could lend a hand in return for grace

It's a beautiful day, the sky falls
And you feel like it's a beautiful day
It's a beautiful day
Don't let it get away

You're on the road but you've got no destination
You're in the mud, in the maze of her imagination
You love this town even if it doesn't ring true
You've been all over and it's been all over you

It's a beautiful day
Don't let it get away
It's a beautiful day
Don't let it get away

Touch me, take me to that other place
Teach me, I know I'm not a hopeless case

See the world in green and blue
See China right in front of you
See the canyons broken by cloud
See the tuna fleets clearing the sea out
See the Bedouin fires at night
See the oil fields at first light
See the bird with a leaf in her mouth
After the flood all the colours came out

It was a beautiful day
Beautiful day
Don't let it get away

Touch me, take me to the other place
Reach me, I know I'm not a hopeless case

What you don't have you don't need it now
What you don't know you can feel it somehow
What you don't have you don't need it now
You don't need it now, you don't need it now
Beautiful day

► *Ćwiczenie II* (15 min) – Ponownie dzielę uczniów w pary/grupy (inne lub te same) i rozdaję wykaz słów i definicji.

Choose the definition which matches the context in the song.

- 1) Bloom
 1. to become happier, healthier, or more successful in a way that is very noticeable
 2. a flower or flowers
- 2) Ground
 1. the surface of the earth
 2. the place where a particular sport is played
- 3) Space
 1. the amount of an area, room, container etc that is empty or available to be used

2. within a particular period of time

- 4) Reason
 1. to talk to someone in an attempt to persuade them to be more sensible
 2. why someone decides to do something, or the cause or explanation for something that happens
- 5) Stuck
 1. impossible or unable to move from a particular position
 2. to be attracted to someone
- 6) Grace
 1. a smooth way of moving that looks natural, relaxed, and attractive
 2. polite and pleasant behaviour
- 7) Maze
 1. a large number of rules, instructions etc. which are complicated and difficult to understand
 2. a complicated and confusing arrangement of streets, roads etc.
- 8) Ring
 1. if something does not ring true, you do not believe it, even though you are not sure why
 2. a piece of jewellery that you wear on your finger
- 9) Touch
 1. to put your hand, finger etc. on someone or something
 2. to affect someone's emotions, especially by making them feel sympathy or sadness
- 10) Case
 1. a large box or container in which things can be stored or moved
 2. an example of a particular situation or of something happening
- 11) Cloud
 1. to make someone less able to think clearly or make sensible decisions
 2. a white or grey mass in the sky that forms from very small drops of water
- 12) Fleets
 1. fast or quick
 2. a group of
- 13) Light
 1. the first light that appears in the morning sky
 2. something such as a lamp that you can carry to give you light
- 14) Leaf
 1. to turn the pages of a book quickly, without reading it properly
 2. one of the flat green parts of a plant that are joined to its stem or branches
- 15) Flood
 1. a very large number of things or people that arrive at the same time

2. a very large amount of water that covers an area that is usually dry

16) Feel

1. to experience a particular physical feeling or emotion
2. a quality that something has that makes you feel or think a particular way about it

Zadaniem uczniów jest wybranie definicji, która pasuje do kontekstu piosenki i sprawdzenie poprawności wykonanego ćwiczenia.

- **Ćwiczenie III** (15 min) – Uczniowie wybierają 5 wyrazów z list z definicjami i tworzą z nimi zdania ilustrujące drugie znaczenie wyrazu. Mogą korzystać ze słowników. Chętni prezentują swoje zdania.

Podsumowanie (1-2 min) – Wspólnie nagradzamy najlepszą parę/grupę, na przykład oklaskami.

Zawsze przy takich ćwiczeniach przygotowuję zestaw odpowiedzi. Nie zawsze bowiem jest czas na sprawdzenie poprawności i ćwiczenia. Wtedy zawsze można dać uczniom listę z odpowiedziami.

- 1) Bloom – a flower or flowers
- 2) Ground – the surface of the earth

- 3) Space – the amount of an area, room, container etc. that is empty or available to be used
- 4) Reason – why someone decides to do something, or the cause or explanation for something that happens
- 5) Stuck – impossible or unable to move from a particular position
- 6) Grace – polite and pleasant behaviour
- 7) Maze – a large number of rules, instructions etc. which are complicated and difficult to understand
- 8) Ring – if something does not ring true, you do not believe it, even though you are not sure why
- 9) Touch – to put your hand, finger etc. on someone or something
- 10) Case – an example of a particular situation or of something happening
- 11) Cloud – a white or grey mass in the sky that forms from very small drops of water
- 12) Fleets – a group of
- 13) Light – the first light that appears in the morning sky
- 14) Leaf – one of the flat green parts of a plant that are joined to its stem or branches
- 15) Flood – a very large amount of water that covers an area that is usually dry
- 16) Feel – to experience a particular physical feeling or emotion

(grudzień 2006)

Karolina Ekes¹⁾
Warszawa

Wszystkie prowadzą do Rzymu...

Pretekstów do przekazania uczniom podstawowych informacji na temat starożytnych dróg nie brak: gdy podczas klasowej wycieczki mknie autokar autostradą, gdy mowa o rozegranym na greckiej ścieżce nieszczęściu Edypa, gdy u Owidiusza czytamy o cierpieniach błąkającego się nocą po mrocznych ulicach Rzymu kochanka, gdy ktoś mówi, że Rzymianie niczego nie wymyślili, że wszystko do nich przyszło od Greków i ze Wschodu (wraz ze światłem). Oczywiście najlepiej sięgnąć do źródeł i oddać głos Witru-

wiuszowi czy Frontinusowi. Odpowiednie fragmenty *De architectura* uczniowie mogą przeczytać sami w tłumaczeniu – niech to będzie pracą domową. Na lekcji w klasach zaawansowanych można przetłumaczyć fragmenty z *De aquis urbis Romae*²⁾. Niezawodnym materiałem źródłowym, również dla mniej zaawansowanych, mogą być nieśmiertelne sentencje, z którymi pracę niniejszym proponuję.

Zacznijmy od stwierdzenia, że rzymskie drogi to prawdziwy cud techniki, któremu nowożytna

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

²⁾ Na przykład: 5,94 - zamieszczony na stronie 451 podręcznika dla lektoratów – Oktawiusz Jurewicz, Lidia Winniczuk, Janina Żuławska (1998), *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, Warszawa: PWN.

Europa dorównała dopiero w XIX wieku. O doskonałym ich rozplanowaniu świadczy fakt, że szereg nowoczesnych autostrad biegnie nieomal dokładnie ich szlakami. Jeszcze w 1962 roku, gdy ulewne deszcze doprowadziły do zawalenia się mostu między Bejrutem i południowym Libanem, ruch skierowano okrężnymi drogami przez most pochodzący z czasów rzymskich, który przetrwał lat 1900. Powiedzmy, że Paryż skanalizowano pod koniec XIX wieku. Niech uczniowie wyobrażą sobie średniowieczne miasta, w których nieczystości wylewano na ulicę, albo barokową arystokrację, która, myjąc się kilka razy w roku, z finezją specjalnymi młoteczkami zabijała mnożące się w jej perukach wszy i przeprowadzała się z zamku do zamku, gdy nie do wytrzymania stawał się smród pozostawianych w pokojach fekaliiów. Skonfrontujmy ten obraz z wartkim strumieniem górskiej, źródlanej wody, mknącej pięknym w swej prostocie akweduktem do łazienki czy term pachnącego świeżością Rzymianina.

Drogi bursztynową i kadzidlaną czy szlak jedwabny uczniowie zapewne znają z historii. Pomijając też drogi egipskie czy chińskie, powiedzmy, że tylko te kreteńskie mogły ostatecznie próbować dorównać rzymskim, bo nie brakło im systemów nawadniających. Na górskim terenie zabezpieczano je murami i gdzieniegdzie pojawiała się betonowa podbudowa, a na niej nawierzchnia z kamiennych płyt. Grecy najczęściej podróżowali morzem, ich drogi, raczej gruntowe, nie miały specjalnych umocnień i właściwie należy je nazwać ścieżkami a nie drogami z prawdziwego zdarzenia. Zmienność układów politycznych i mnogość greckich państw-miast nie sprzyjała powstawaniu ogólnokrajowej sieci dróg. Inaczej w Rzymie. Drogi były szlakami ekspansji handlowej Rzymian i służyły celom wojskowym. Okres rozkwitu Cesarstwa to czas największej świetności dróg – były one wyrazem silnej władzy centralnej. Istnieje związek między politycznym znaczeniem i siłą państwa a jego siecią drogową. Brak dróg uniemożliwia sprawne funkcjonowanie administracji. Jedną z oznak upadku władzy w Rzymie było pogorszenie się stanu dróg, np. w okresie wojen domowych

i u schyłku starożytności. Rzymianie dbali nie tylko o jakość dróg lecz i o ich piękny i ozdobny wygląd.

Omnes manet una nox et calcanda semel via leti. – Wszystkich czeka jedna noc i droga śmierci, którą tylko w jedną stronę przejść musimy (Horacy, *Pieśni*, 1,28,16). *Undique ad inferos tantumdem viae est. – Zewsząd jednakowa jest drogą do podziemnego świata* (Cyceron, *Rozmowy Tuskulańskie* 1,43,104). *Tota vita nihil aliud quam ad mortem iter est. – Całe życie jest niczym innym, jak droga do śmierci* (Seneka, *O pocieszeniu do Polibiusza* 11,3). Niepotrzebny smutek, jaki może pojawić się przy lekturze tych sentencji, rozprószmy podstawowymi informacjami z dziedziny budownictwa. Technika budowy rzymskich dróg ustaliła się ostatecznie za Cesarstwa, gdy jak w dzisiejszych czasach kładziono kolejne warstwy: podłoże, podbudowę i nawierzchnię. Budowę zaczynało od usunięcia gruntu aż do skały. Następnie kładziono warstwę piasku, a na nim – ubitym – jedną lub dwie warstwy płaskich kamieni, które zalewano cementową zaprawą lub zamulano gliną. Robiono krawężniki (warstwy dotąd miały 20 – 30 – 50 cm). Zaprośmy uczniów, by się zachwycili faktem, że wszystkie rzymskie drogi miały odwadniające rowki i krawężniki! Następną warstwą: 20 – 30 cm, składała się z tłuczonych kamieni starannie ubijanych i zalewanych wapienną zaprawą. Dalej lano beton nieprzepuszczający wody (50 cm) i sypano żwir. Nawierzchnię stanowiły kamienne płyty. Szczeliny między nimi znów szczelnie wypełniano zaprawą. Drogi o większym natężeniu ruchu były brukowane i właśnie przetrwały te, które miały nawierzchnię z kamiennych płyt lub kostki kamiennej. Powtórzmy, zaczynając od góry: na rzymską drogę składały się: płyty kamienne lub bruk, żwir i piasek, żwir na zaprawie, tłuczeń na zaprawie i kamień łamany na zaprawie.

De via in semitam degredi. – Zbłądzić z drogi na ścieżkę (Plaut, *Kasina* 675). *Ut si caecus iter monstrare velit – Jakby ślepiec chciał wskazywać drogę* – o radach, udzielanych bardziej doświadczonemu koledze (Horacy, *Listy* 1,17,4). Mamy tu trzy różne nazwy dróg. W łacinie jest ich jeszcze więcej. Rzymianie dzielili drogi pod względem

szerokości: **via** to droga przeznaczona dla ruchu kołowego, której szerokość (2–4 m) pozwalała na wyminięcie się dwóch pojazdów. Od ok. III w. po Chr. **via** = **strata** (por. ang. *street*). **Actus** to pas ruchu, głównie służący do pędzenia bydła, o szerokości 1,20 m. **Iter** to droga dla ruchu pieszego, lektyk lub podróżnych jadących wierzchem, o szerokości 0,60 m. **Semita** to dróżka polna lub koło domu o szerokości 0,30 m. Inne określenia dróg to: **callis** – górską ścieżka dla pędzenia bydła, **viae urbanae, vici** – ulice miejskie, **trames, diverticulum** – drogi poprzeczne i **clivus** – ulica lub droga na wzniesieniach, posiadająca stopnie. Dla pieszych niektóre drogi miały wykonane chodniki. Inne zaś przeznaczały im pas środkowy (był on użytkowany głównie przez wojsko) – ich pobocze służyło pojazdom. *Per alta virtus it. – Droga cnoty wiedzie przez szczyty* (Seneka, *O opatrności* 5,10). W dobie samochodów nie przejdzie naszym uczniom przez myśl problem związany z przejazdem przez Alpy. Drogi górskie w starożytności, przeznaczone głównie dla ruchu pieszego, były ze względów oszczędnościowych bardzo strome: do przełęczy Maloja (1817 m n.p.m.) prowadziły 3 serpenty, potem 8, dziś 22.

Oprócz podziału pod względem szerokości istniał też podział dróg na klasy. Były zatem: **viae publicae** – publiczne, zbudowane na terenie należącym do państwa, mające znaczenie strategiczne, **viae vicinales, vicinae, pagani-cae** – lokalne, drugorzędne, utrzymywane przez gminy lub właścicieli gruntów przylegających do drogi, **viae urbanae, vici** – publiczne ulice miejskie, **viae privatae** – na gruncie prywatnym, jednego lub kilku właścicieli.

Brevissima ad divitias per contemptum divitiarum via est. – Najkrótsza droga do bogactwa wiedzie przez ich pogardę (Seneka, *Listy do Lucyliusza* 62,3). Myśl o bogactwach może zaprowadzić do pytania, kto finansował budowę dróg. Otóż pieniądze na niektóre brano z odszkodowań wojennych, czasem pobierano opłaty za użytkowanie drogi (jedna z najstarszych ustaw drogowych – Lex Sempronia z 123 r. p. Chr. zniosła wszelkie opłaty), czasem obywatele robili zbiórkę. Za Cesarstwa poważne koszty związane

z budową i naprawą dróg ponosił cesarz. Nazwy najstarszych dróg pochodziły od miejscowości, do której prowadziły, np. TUSCULANA, PRAENESTINA, OSTIENSIS. Inne nosiły nazwę osoby, która przyczyniła się do ich wybudowania – za Republiki osobą tą był cenzor lub w jego zastępstwie konsul – i tak mamy VIA APPIA, VIA CAECILIA. Jedna z najstarszych – SALARIA – wiodła od Tybru do Reate. Sabinowie mieli zapewniony nią swobodny przejazd dla przewoźu soli. Najbardziej znana i najpiękniejsza, „królowa dróg”, zbudowana w 312 r. p. Chr. przez Appiusza Claudiusza Caecusa VIA APPIA łączyła Rzym z Kapuą. Uczniowie mogą na mapie odnaleźć niektóre z dróg: FLAMINIA, TIBURTINA, LATINA, CASSIA, CLODIA, POSTUMIA, VALERIA, TRAIANA, FULVIA, AURELIA, DOMITIA (najstarsza na terenie Galii, zbudowana w 121 p. Chr., wiodła dorzeczem Rodanu, przez Hiszpanię do Gibraltaru). Wypada wspomnieć o zabytkach, znajdujących się poza Italią: w Galii i na Płw. Iberyjskim, w Brytanii (Mur Hadriana!), o ufortyfikowanej drodze od Galii do Morza Czarnego i Bizancjum z czasów Trajana, o drogach na Bliskim Wschodzie, w Azji Mniejszej, Syrii, Palestynie i Afryce.

Fata viam invenient. – Los jest nieubłagany (Wergiliusz, *Eneida* 10,113). Tym razem myśl o nieuchronnej śmierci niech poprowadzi nas wzdłuż Via Appia koło Rzymu, gdzie wznoszono grobowce osobistościom, ustawiano świątynki poświęcone opiekunom dróg: Hermesowi, Apollinowi i Hekate i gdzie znajdowało się ulubione miejsce spacerów.

Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla. – Przez pouczenia droga jest długa, a przez przykłady krótka i skuteczna (Seneka, *Listy* 6,5). Pomówmy teraz o długości i użyteczności dróg. Rzymskie drogi krótkimi nie były. W szczytowym okresie ogólna ich długość wynosiła ok. 90 000 km ulepszonych, z czego 14 000 km na terenie samej Italii, z drogami drugorzędnymi – 300 000 km. Niczym znaki drogowe Rzymianie stawiali miliaria, kamienie w kształcie walca, na których wyryto odległość w milach od początkowego punktu drogi, czasem i nazwisko budowniczego. Odnaleziono ok. 4 000 kamieni,

z czego 600 sztuk na terenie Italii. Przy okazji można wspomnieć o greckich hermach, czworobocznych słupach, podających odległość od punktu wyjściowego, tj. od hermy początkowej, ustawionej w Atenach. Hermy, w przeciwieństwie do kamieni milowych, stawiano jedynie na szlakach najważniejszych.

Wojsko i podróżni posługiwali się mapami, na których były podane odległości między miastami. Mapy te rysowano na tarczach, ryto na kubkach, które po przybyciu do miejsca docelowego składano w ofierze Apollinowi. Warto podać rzymskie miary długości: *mila* = mille passus = 1,48 km, *passus* = krok podwójny = 1,48 m, *gradus* = krok pojedynczy = 0,74 m. Rzymskie pojazdy były zaopatrzone w liczniki (hodometry). Podróżni w lekkim powozie przejeżdżali 83 km w 10 godzin. Kurierzy i zwykli podróżni 7,5 km w godzinę, a specjaliści wysłannicy cesarstwa 237 km dziennie. Podróżowano konno, na mułach, w wozach później, bo Rzymianie długo uważali taką jazdę za poniżającą. Lektyką poruszano się po mieście. Zabudowa rzymskich ulic była bardzo ciasna. Szerokość wąziutkich ulic wynosiła ok. 5 m, a ulicy głównej 7 m. Ulice brukowano od 296 p. Chr. (na Forum). Od II wieku p. Chr. rozpoczęto brukowanie ulic bazaltowymi płytkami, nie zapominając o chodnikach, krawężnikach i kamieniach, ułatwiających wsiadanie na konia. Natomiast oświetlenie ulic było kiepskie, chyba w ogóle nie istniało. Nocą chodzono w towarzystwie niewolnika z pochodnią. Porządku nocą pilnowały drużyny wigilów. Za dnia zabroniony był w mieście ruch kołowy, więc w nocy wozy robiły hałas (w III po Chr. przepisy te uległy złagodzeniu).

Licet ad philosophiam etiam sine viatico pervenire. – Można dojść do filozofii, nawet nie mając pieniędzy na drogę (Seneka, Listy 17,7). Zwróćmy tu uwagę na znane z kościoła słowo wiatyk. Podobnie zmieniło swoje znaczenie słowo *pontifex*: budowniczy mostu stał się kapłanem. Jedni dopatrują się tu alegorii: kapłan buduje most między Niebem a tym, co ziemskie. Inni twierdzą, że konstruktorzy mostów byli tak ceni, że przypadała im w udziale również godność kapłańska. Najstarsze mosty w Rzymie, jak

wszędzie, były drewniane, potem kamienne. Rewolucją było wynalezienie cementu. Najstarszy most zbudował w 621 roku Ankus Marcjusz. Był to Pons Sublicius (Ligneus), znajdował się na wysokości Forum Boarium, stanowił miejsce religijnych uroczystości. Nie zachowało się z niego nic. Niektóre inne mosty to: Pons Aemilius (Lapideus) z 179 r. p. Chr., niedaleko tego pierwszego. Jego fragmenty znajdują się pod średniowiecznym Ponte Rotto. Pons Fabricius, zbudowany w 62 r. p. Chr., dziś nazywa się Quattro Capi. Pons Cestius (Gratiani) wzniesiony w 46 r. p. Chr., w IV wieku odnowiony zmienił nazwę na Ponte San Bartolomeo, w 1888 r. zburzony, w 1892 r. został odbudowany. Liczne mosty budowano w prowincjach. Najwspanialszy, będący zarazem trójkondygnacyjnym akweduktem, obecnie Pont du Gard, doprowadzał wodę do Nemausus. Wspominając zbliżoną do budowy mostów budowę akweduktów (najlepiej z wykorzystaniem tekstu Frontinusa), wymieńmy je: ANIO VETUS z 272 r. p. Chr., AQUA MARCIA 146, AQUA TEPULA 116, AQUA IULIA 35, AQUA VIRGO 2 (dotąd częściowo czynny).

In via virtuti nulla est via. – Dla męstwa żadna droga nie jest bezdrożem (Owidiusz, *Metamorfozy* 14,113). Powiedzieliśmy już o urozmaicających krajobraz rzymskich dróg kamieniach milowych, akweduktach, mostach, grobach i świątyniach. Ale to nie wszystkie obiekty drogowe. Przy drogach ustawiano też kolumny i pomniki. A w miejscu, w którym droga przekraczała granice miasta, znajdowały się łuki, jak np. ten Tytusa – przy końcu *via Sacra* w Rzymie.

Zakończeniem lekcji, a może początkiem następnej lub zachętą do samodzielnych poszukiwań intelektualnych niech będzie wspomnienie drogi jako toposu.

Bibliografia:

- Jurewicz Oktawiusz, Winniczuk Lidia, Żuławska Janina (1998), *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, Warszawa: PWN.
Kalinkowski Stanisław (2001), *Aurea dicta*, I i II, Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
A. Rosset (1970), *Starożytne drogi i mosty*, Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji i łączności.

(październik 2006)

Verae amicitiae sempiternae sunt

Jesteśmy już trzeci rok w Unii Europejskiej. Wiele mówi się o przyjaźni i wzajemnej pomocy. Również w czasach starożytnych bardzo ceniiono przyjaźń, czego dowodem są zachowane do dziś opinie i sentencje na jej temat. Oto przykład lekcji języka łacińskiego, której motywem przewodnim jest przyjaźń:

Temat: *Verae amicitiae sempiternae sunt.*

Cele: Po lekcji uczeń zapamięta autorów, którzy pisali o przyjaźni; nowe zwroty i wyrażenia związane z przyjaźnią; rozumie tekst pisany w języku łacińskim; będzie umiał scharakteryzować istotne cechy przyjaźni.

Tok lekcji: Po podaniu tematu i celu lekcji dzielimy uczniów na cztery grupy i rozdajemy im fragmenty tekstu Cycerona – *Laelius de amicitia*. Przy okazji wspominamy, że autor był człowiekiem wrażliwym, potrzebował przyjaźni i wysoko ją cenił. Dlatego uczynił z niej przedmiot swoich rozważań filozoficznych. Napisał ten utwór w 44 r. p.n.e. poświęcając go swemu najlepszemu przyjacielowi Attykowi, którego nazywał *amicus amicissimus*. Myśli o przyjaźni wypowiedział w utworze Laeliusz, serdeczny przyjaciel Scypiona Młodszego oraz jego dwaj zięciowie C. Fanniusz i Q. Mucius Scaevola.

1. Istota i wartość przyjaźni:

„Quanta autem vis amicitiae sit, ex hoc intellegi maxime potest, quod ex infinita societate generis humani, quam conciliavit ipsa natura, ita contracta res est et adducta in angustum, ut omnis caritas aut inter duos aut inter paucos iungeretur. **Est enim amicitia nihil aliud nisi omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate consensio**; qua quidem haud scio an excepta sapientia quidquam melius homini sit a dis immortalibus datum. Divitias alii praeponunt, bonam alii valetudinem, alii potentiam, alii honores, multi etiam voluptates”.

2. Początek przyjaźni:

„Quam ob rem hos quidem ab hoc sermone removeamus, ipsi autem intellegamus natura gigni sensum diligendi et benevolentiae caritatem facta significatione probatis. Quam qui appetiverunt, applicant se et proprius admovent, ut et usu eius, quem diligere coeperunt, fruantur et moribus, sintque pares in amore et aequales propensioresque ad bene merendum quam ad reposcendum, atque haec inter eos sit honesta certatio. Sic et utilitates ex amicitia maximae capientur, et erit eius ortus a natura quam ab imbecillitate gravior et verior. Nam si utilitas amicitias conglutinaret, eadem commutata dissolveret; sed quia natura mutari non potest, idcirco **verae amicitiae sempiternae sunt**”.

3. Obowiązki przyjaciela:

„Haec igitur prima lex amicitiae sancitur, ut ab amicis honesta petamus, amicorum causa honesta faciamus, ne expectemus quidem, dum rogemur, studium semper adsit cunctatio absit; consilium vero dare audeamus libere. Plurimum in amicitia amicorum bene suadentium valeat auctoritas eaque et adhibeatur ad monendum non modo aperte, sed etiam acriter, si res postulabis, et adhibitae pareatur... **Solem enim e mundo tollere videntur, qui amicitiam e vita tollunt**”.

4. Wybór przyjaciół:

„Itaque verae amicitiae difficillime reperiuntur in iis, qui in honoribus reque publica versantur. Ubi enim istum invenias, qui honorem amici anteponat suo? Quid? Haec ut omittam, quam graves, quam difficiles plerisque videntur calamitatum societates! Ad quas, non est facile inventu, qui descendant. Quamquam Ennius recte: **Amicus certus in re incerta cernitur**, tamen haec duo levitatis et infirmitatis plerosque convincunt, aut si in bonis rebus contemnunt, aut in malis deserunt. Qui igitur utraque in re gravem, constantem, stabilem se in amicitia praestiterit, hunc ex maxime raro genere hominum iudicare debemus et paene divino”.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im A. Mickiewicza w Katowicach.

Gdy młodzież przetłumaczy tekst, prosimy każdą z grup o głośne odczytanie tłumaczenia. Następnie zapisujemy na tablicy sentencje innych autorów starożytnych, dotyczące przyjaźni:

„*Amici mores noveris, non oderis*”.

Publilius Syrus, *Sententiae* 56

„*Amicitia semper prodest, amor aliquando etiam nocet*”.

Lucius Annaeus Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium* 35

„*Amicitiae immortales, mortales inimicitiae esse debent*”.

Titus Livius, *Ab urbe condita* 40

„*Donec eris felix, multos numerabis amicos,*

Tempora si fuerint nubila, solus eris”.

Publius Ovidius Naso, *Tristia* I,9

„*Nil ego contulerim iucundo sanus amico*”.

Quintus Horatius Flaccus, *Sermones* I,5

Uczniowie przepisują przysłowia do zeszytu i tłumaczą je.

W drugiej części lekcji rozpoczynamy dyskusję na temat przyjaźni, cytując słowa Platona: „*Dobry przyjaciel jest wielkim darem nieba*”. Wspominamy o istotnych cechach przyjaźni, takich jak: wierność, uczciwość, altruizm. Pytamy uczniów,

czy mają przyjaciół i co dla nich znaczy przyjaźń. Odpowiedzi są inicjacją dyskusji. Na koniec lekcji odczytujemy współczesną definicję przyjaźni zawartą w *Słowniku motywów literackich*: „*Przyjaźń - duchowa, emocjonalna i platoniczna więź łącząca dwoje lub więcej ludzi, oparta na wzajemnym zrozumieniu, wspólnych doświadczeniach*”.

Podsumowanie:

Tego typu zajęcia:

- ▶ rozwijają zainteresowania kulturą antyczną,
- ▶ uczą umiejętności tłumaczenia zdań,
- ▶ poszerzają słownictwo,
- ▶ uczą współpracy,
- ▶ uświadamiają młodzieży, że pewne wartości mają swoje korzenie w czasach starożytnych. Warto je przeprowadzić.

Bibliografia:

- Drabarek B., Falkowski J., Rowińska I. (1998), *Słownik motywów literackich*, Warszawa: Wyd. KRAM, s. 362.
- Landowski Z., Woś K. (2002), *Słownik cytatów łacińskich*, Kraków: Wyd. Literackie, s. 41, 42, 360.
- Lewandowski I., Wikarjak J. (1981), *Litterae Latinae Sermones*, Warszawa: PWN, s. 105, 110, 114, 119.
- Markiewicz H., Romanowski A. (1990), *Skrzydlate słowa*, Warszawa: PIW, s. 509.

(marzec 2006)

Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Lekcja języka angielskiego rozwijająca sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia stanowi podstawę nabywania kompetencji komunikacyjnej. Podczas lekcji uczniowie powinni mieć możliwość słuchania tekstów, które są dla nich interesujące i umożliwiają im zdobycie dodatkowych informacji. Wysłuchane informacje powinny być z kolei wykorzystane do wykonania określonego zadania, tak jak to się odbywa w autentycznej komunikacji językowej.

Krótkie opowiadanie przygotowane lub zaadaptowane przez nauczyciela może być źródłem efektywnych ćwiczeń językowych. Odpowiednio dobrana treść nie tylko motywuje uczniów do zaangażowania się w różne ćwiczenia rozwijające sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ale także poszerza zasób słownictwa, ułatwia utrwalenie struktur gramatycznych oraz pobudza wyobraźnię.

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

Poniższe ćwiczenia, związane z treścią opowiadania zatytułowanego *Watch Out*²⁾, mogą być wykorzystane podczas 90 minut lekcji z uczniami poziomu średniego.

I. Pre-Listening Activities (Ćwiczenia przed wysłuchaniem tekstu)

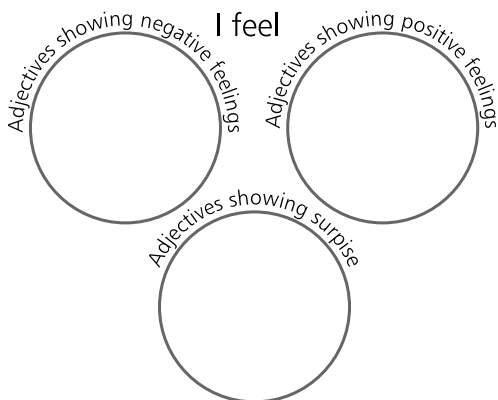
W ramach rozgrzewki językowej wprowadzającej do tematyki lekcji uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela:

1. *What is your favourite personal possession?*
2. *If it was stolen, how would you feel?*
3. *If it was returned, how would you feel?*

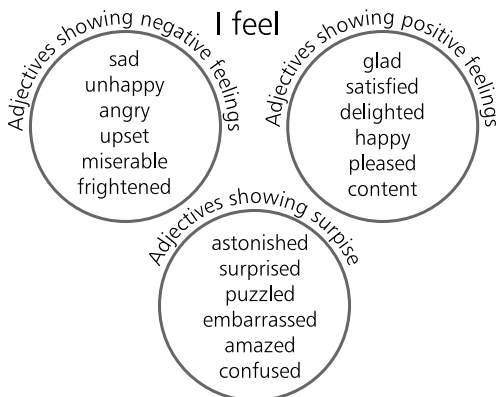
Przykładowe odpowiedzi: 1. Bicycle / Earrings 2. Sad / Angry 3. Happy / Surprised

Następnie uczniowie dobrani parami zastanawiają się nad listą przymiotników, określających uczucia, i grupują je według następującego wzoru:

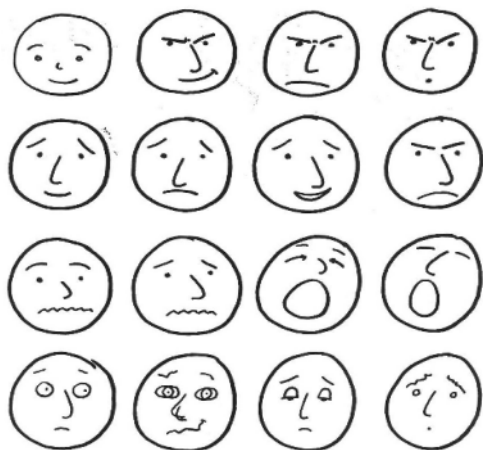
Group adjectives showing feelings:



Przykładowa odpowiedź:



Celem kolejnego etapu ćwiczenia jest utrwalenie pogrupowanych przymiotników. Uczniowie otrzymują następującą kopię obrazującą szkice twarzy:



Źródło: A. Wright, (1989), *1000 Pictures to Copy*. Collins ELT.

Pracując w kilkuosobowych grupach starają się opisać uczucia przedstawionych osób, używając odpowiednich przymiotników. Grupy wymieniają się pomysłami, porównując i uzupełniając swoje wersje wykonanego ćwiczenia.

II. While-Listening Activities (Ćwiczenia podczas słuchania tekstu)

Tekst opowiadania zostaje podzielony na trzy części, które mogą być kolejno odczytane przez nauczyciela lub odtworzone z nagrania:

Part one

There was a young couple that lived on a new housing estate. They were proud of their house and their car, which they kept in immaculate condition. They both took the same train to work every morning, leaving the car parked

²⁾ A. Pacione (1990), *Break into English*, London: Hodder and Stoughton.

outside their house. One morning they opened the front gate and ... their car was missing. They were very upset and rushed down to the police station to report the theft. The police took all the details and were very sympathetic, but not very optimistic about getting the car back.

Part two

When the couple eventually returned home from work that evening, they had a miserable supper and went to bed. The next morning they stepped outside their house and... the car was back. They were astonished. They walked all round it, looking carefully – not a scratch. But what was this? There was something on the front seat. It was a bottle of champagne and a letter. 'I am sorry I had to borrow your car', it read. 'I am a doctor and it was an emergency. Please accept this bottle of champagne and these two tickets for the theatre as a token of my appreciation'.

Part three

The couple was delighted. They phoned the police and told them the story, and that night they got dressed up and went to the theatre. They had a great time but as were walking along the road back to their house, they suddenly felt uneasy. They ran to the house, but then breathed a sigh of relief. The car was still there. They opened the front door and went in. The house was almost empty. Someone had broken in and stolen just about everything – someone who knew they would be out all evening.

Podczas słuchania każdej z wyżej wymienionych części opowiadania uczniowie wykonują następujące ćwiczenia:

► *Part one – Listen to the text and answer two questions:*

1. Where did the couple park their car?
2. What happened to their car?

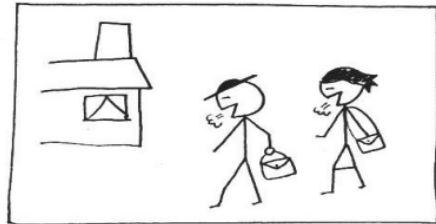
Listen to the text again and check your answers.

Answer key: 1. The couple parked their car outside their house. 2. It was stolen.

Decide if the following statements are true or false; justify your answers in groups:

1. There was a young couple that lived in a new house, but their car was old and they were ashamed of it.
2. They used to park their car outside the house.
3. One morning they noticed that the car was missing.
4. They were upset and went to their neighbours to complain about it.
5. The police took all the details and said they would send a new one in case they wouldn't find it.

► *Part two – Work in groups of five. Listen to the text and draw five pictures illustrating what happened, the first picture is drawn for you.*



- ▲ *Describe each picture using only one sentence; use as many adjectives as possible.*
- ▲ *Listen again to Part two check your pictures and sentences.*
- ▲ *Display your pictures on the blackboard and tell the class your story.*
- *Part three – Work in the same group, look at the following jumbled key words and predict the end of the story:*

theatre breathe a sigh of relief
delighted front door uneasy
empty night

- ▲ *Report your ending to the class and listen to your friends' endings.*
- ▲ *Listen to Part three and compare it with your ending.*
- ▲ *Listen again to Part three and choose the best ending, justify your answer.*

III. Post-Listening Activities (Ćwiczenia po wysłuchaniu tekstu)

Uczniowie dobrani parami odpowiadają na następujące pytania:

- ▶ What do burglars usually steal from houses? Work with another student and make a list of items.
- ▶ What precautions should you take if you leave your house for two or three weeks to go on holiday? Work with another student and make a list of things you should do.

Zadanie domowe może być podsumowaniem wypowiedzi udzielonych na wyżej wymienione pytania.

Write a set of instructions for people leaving their houses to go on holiday. Add to the list below.

Checklist.

1. Lock all doors and windows.
2.

Przedstawiona powyżej propozycja lekcji umożliwi połączenie ćwiczenia oraz rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia.

Użycie różnych technik sprawdzających zrozumienie słuchanego tekstu angażuje uczniów w wykonywane ćwiczenia oraz motywuje ich do prezentowania swoich wypowiedzi. Treść opowiadania będącego źródłem zaproponowanych ćwiczeń pozwala na wprowadzenie naturalnego i realistycznego kontekstu, który daje uczniom możliwość rozumienia i tworzenia autentycznego języka.

Bibliografia

- Bygate M. (1997), *Speaking*, Oxford: OUP.
Milne B. (1994), *Integrated Skills*, London: Heinemann.
Pacione A. (1990), *Break into English*, London: Hodder and Stoughton.
Rixon, S. (1989), *Developing Listening Skills*, London, Basingstoke: Macmillan.
Wright A. (1989), *1000 Pictures for Teachers to Copy*, London, Glasgow: Collins ELT.

(styczeń 2006)

Danuta Czyżewska¹⁾
Żyrardów

Jak uczę o Irlandii

Elementy wiedzy o kulturze krajów anglojęzycznych należą do wymagań maturalnych. Taką wiedzę najczęściej wprowadza się na lekcji za pośrednictwem jakiegoś tekstu pisanego, po którym następuje dyskusja na temat poruszanych w nim zagadnień lub porównanie kultury danego kraju do ojczystej kultury uczniów. Niekiedy tekst jest zastępowany filmem lub piosenką. Jestem głęboko przekonana, że ważną rolę w zdobywaniu wiedzy o kulturze odgrywają emocje, dlatego zawsze staram się wprowadzać urozmaicone metody oddziaływania zarówno na umysły, jak i serca uczniów. W tym celu wykorzystuję piosenki, wiersze, zdjęcia i inne materiały wizualne, a nawet jedzenie. Ostatnio zaczęłam również wprowadzać elementy tańca, choć aby to uczynić, na

ogół trzeba mieć do dyspozycji większą salę.

Moi uczniowie najbardziej lubią lekcje o Irlandii i chyba nic dziwnego, bo wiedzą już, że Irlandia to moja pasja. Temat pierwszej z nich brzmiał *The Irish – hostages of their history (Irlandczycy – zakładnicy własnej historii)*. Zachęcona sukcesem tej lekcji przeprowadziłam ją jeszcze kilka razy w kilku różnych grupach na różnym poziomie kompetencji językowych (upper-intermediate, intermediate and pre-intermediate), modyfikując i urozmaicając pierwotny scenariusz w zależności od potrzeb i dostępnych materiałów, a także wprowadzając nowe pomysły.

Pierwotny scenariusz (w grupie uczniów na poziomie upper-intermediate) wyglądał następująco:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w LO im. S. Żeromskiego w Żyrardowie.

Cele lekcji:

- ▶ zapoznanie uczniów z wybranymi zagadnieniami z historii Irlandii od roku 1541 (podbój Irlandii przez dynastię Tudorów) aż do czasów współczesnych,
- ▶ zapoznanie uczniów z przykładami materiałów źródłowych, wierszy, piosenek, fragmentów powieści, związanych z tragiczną przeszłością i skomplikowaną teraźniejszością Irlandczyków,
- ▶ rozwinięcie umiejętności łączenia faktów przedstawionych w materiałach źródłowych, opracowaniach historyków oraz ukazanych w dziełach literackich, a także tradycyjnej twórczości ludowej,
- ▶ pogłębienie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, umiejętności wyjaśniania stanu aktualnego przez wydarzenia z przeszłości,
- ▶ pogłębienie umiejętności pracy z trudnym tekstem pisany, ćwiczenie pewności siebie w sytuacji korzystania z materiału zawierającego niezrozumiałe słowa i wyrażenia, a także umiejętności odgadywania znaczenia słów i zwrotów z kontekstu,
- ▶ dostarczenie uczniom sposobności biernego (słuchanie, czytanie) i czynnego (mówienie) obcowania z materiałem leksykalnym dotyczącym wojen i powstań, klęski głodu, polityki, religii, prześladowań, terroryzmu, emigracji, biedy, bezrobocia, czyli zagadnień objętych wymaganiami maturalnymi,
- ▶ integracja umiejętności słuchania, czytania i mówienia.

Pomoce dydaktyczne: mapa Irlandii, rzutnik pisma, gitara, magnetofon kasetowy, kasetą z nagraniami zespołu „The Pogues”, kserokopie fragmentów mojego opracowania *Ireland under British Rule*, zawierającego między innymi rozmaite materiały źródłowe z omawianego okresu historycznego, tekst tradycyjnej irlandzkiej ballady *Four Green Fields* oraz ballady *Thousands Are Sailing* (Phillip Chevron – *The Pogues*), fragmenty powieści Edny O’Brien *House of Splendid Isolation* – na foliach, kserokopie patriotycznych wierszy ludowych Kevin Barry i *The Mouth of the Flower*.

Przebieg lekcji:

- ▶ Nie było wstępu ani nie został podany temat lekcji.
- ▶ Wprowadzenie: Przeczytałam kilka zdań otwierających powieść Edny O’Brien *House of Splendid Isolation*, które brzmią następująco: „*History is everywhere. It seeps into soil and subsoil. Like rain, like hail, like blood... The story differs with the teller*”. Chciałam zasugerować, iż Irlandia jest przesiąknięta historią na tyle złożoną, że te same wydarzenia z różnych punktów widzenia wyglądają zupełnie inaczej. Mieszkającym tam ludziom trudno jest zatem uwolnić się od ciężaru własnej historii, która silnie determinuje ich teraźniejszość.
- ▶ Prezentacja tematu: Zaśpiewałam i zagrałam na gitarze balladę *Four Green Fields* opowiadającą o cierpieniach narodu irlandzkiego i jego determinacji w walce o niepodległość, pokazując miejsca, o których śpiewałam na mapie Irlandii zawieszona na ścianie. Następnie odtworzyłam z kasyty piosenkę *Thousands are Sailing*, dotyczącą problemu masowej emigracji z Irlandii do USA na skutek klęski głodu w XIX wieku, ale także w wyniku bezrobocia w czasach niemal współczesnych. Cele takiego rozpoczęcia lekcji były następujące:
 - ▲ stworzenie odpowiedniego nastroju,
 - ▲ osiągnięcie wrażenia, że naprawdę obcujemy z historią żywych ludzi, a nie w sztucznej sytuacji lekcji,
 - ▲ zaprezentowanie tematu w sposób pobudzający do myślenia,
 - ▲ rozbudzenie ciekawości i zainteresowania tematem,
 - ▲ urozmaicenie procesu nauczania i uczenia się,
 - ▲ pobudzenie uczniów do dyskusji,
 - ▲ zachęcenie do słuchania w celu wychwycenia ogólnej idei, ale i konkretnych informacji.

Rozwinięcie tematu: Wydobyłam od uczniów nazwę kraju i kilka propozycji tematu, a następnie zapisałam jeden wybrany temat na tablicy. Podzieliłam uczniów na grupy i rozdałam materiały do czytania. Każdy członek grupy dostał

coś innego. Zadaniem uczniów było przeczytanie tekstów i przedyskutowanie ich w grupie w celu odnalezienia w nich wydarzeń, miejsc i osób wspomnianych w piosenkach.



W międzyczasie wyświetliłam teksty piosenek na ekranie. Następnie odbyła się dyskusja, w której uczniowie, wygłaszając swoje opinie, odwoływali się do cytatów z przeczytanych tekstów i usłyszanych piosenek. Mówili o najeździe Anglików na Irlandię, o wojnie, rozlewie krwi, śmierci, grabieży, żałobie, o walce Irlandczyków o niepodległość, o licznych powstaniach, o wysiedleniu Irlandczyków z Ulsteru i zastąpieniu ich angielskimi osadnikami (*the Ulster plantation*), o klęsce głodu podczas zarazy ziemniaczanej, o masowej emigracji do USA, o ogromnej śmiertelności na statkach, którymi Irlandczycy wyjeżdżali do Ameryki, licznych upokorzeniach, których doznawali na miejscu, o biedzie i bezrobociu wśród emigrantów, o tęsknocie za starym krajem, o dumie z faktu, że są Irlandczycami i o Irlandii w pierwszych latach niepodległości, wciąż biednej, bez perspektyw, rozpamiętującej stare krzywdy, uprzedzenia, pielęgnującej wrogość. Zastanawiali się nad problemem patrzenia na historię Irlandii oczami Irlandczyków i Anglików, katolików i protestantów, biednych i bogatych (*The story differs with the teller*).

Praca domowa: Zastanowić się, jak członkostwo w Unii Europejskiej zmieniło sytuację w Irlandii.
Zakończenie: Ponownie wyświetliłam tekst ballady *Four Green Fields* i zaśpiewaliśmy ją razem.

W ubiegłym roku szkolnym rozpoczęliśmy realizację szkolnego projektu Comeniusa pod tytułem *Przez pieśni i tańce ludowe poznajemy kulturę narodów europejskich*, w którym jednym z partnerów jest irlandzka szkoła z Kilcormac, miałam więc okazję zmodyfikować scenariusz

tej lekcji, wykorzystując zarówno uczniów biorących udział w projekcie, jak i materiały, które wytworzyli. Ponieważ śpiewanie na lekcji jest dla nauczyciela w polskim liceum dość ryzykowne, robię to bardzo rzadko. Na przykład w tym roku ballady śpiewali uczniowie uczestniczący w projekcie. Wykorzystywałam różne ballady, nie tylko te dwie wspomniane powyżej, ale także *Fields of Athenry* na temat wielkiego głodu i deportacji więźniów do Australii, *Boo-lavogue* o powstaniu z 1798 r. albo *Grace*, która opowiada o prawdziwej historii miłosnej z czasów powstania wielkanocnego w 1916 r. W grupach, które nie uczestniczą w projekcie wykorzystywałam ballady w wykonaniu naszych uczniów nagrane na płycie CD. Nie używałam wspomnianych powyżej materiałów źródłowych w grupach na poziomie intermediate lub pre-intermediate, ponieważ byłyby zbyt trudne językowo, aby uczniowie mogli z nich skutecznie korzystać. Zamiast tego korzystaliśmy z prezentacji multimedialnych przygotowanych w projekcie, przedstawiających irlandzkie ballady i wydarzenia historyczne, które opisują. Prezentowali je uczniowie – ich autorzy – albo ja, jeśli w grupie takich nie było. Porównywaliśmy także polską historię i kulturę z irlandzką, korzystając z prezentacji przedstawiających w podobny sposób polskie piosenki oraz same piosenki, śpiewane



na żywo przez uczniów lub nagrane przez nich na płycie CD, w zależności od grupy. Prezentacje są po angielsku, ponieważ jest to język roboczy projektu. Pod koniec lipca nasza szkoła partnerska z Irlandii, Coláiste Naomh Cormac, wyda broszurę poświęconą pieśniom naszych narodów (polskiego, irlandzkiego i włoskiego),

przedstawiając ich kontekst historyczny i kulturowy. Istituto di Istruzione Superiore Paolo Belmesseri, nasz włoski partner, pracuje nad płytą CD zawierającą pieśni naszych narodów w wykonaniu uczniów. Wspomniane produkty końcowe projektu dadzą nam kolejną sposobność używania piosenek w nauczaniu i uczeniu się o kulturze narodów europejskich i porównywaniu jej z własną.

Najlepszym sposobem uczenia się o kulturze jest jej doświadczanie, osobiste w niej uczestnictwo. Co roku w marcu organizujemy w naszej szkole Dzień Irlandzki, na który zapraszamy nauczycieli i uczniów z innych szkół w naszym mieście, a także przedstawicieli władz miejskich i powiatowych oraz dziennikarzy. W tym dniu pokazujemy Irlandię w wielu różnych aspektach, prezentując jej historię, muzykę, literaturę, obyczaje, sławnych ludzi, ciekawe turystycznie miejsca, a także częstując gości własnoręcznie przygotowanymi irlandzkimi potrawami. W tym roku prezentowaliśmy także tańce irlandzkie oraz język – uczniowie biorący udział w projek-

cie zatańczyli *reel i jig* oraz odegrali trzy śmieszne dialogi po irlandzku, wyświetlając jednocześnie



nie na ekranie tłumaczenie tego, co mówią, na język polski i angielski. Naszym honorowym gościem była pani Jane Connolly, sekretarz Ambasady Irlandii w Warszawie. Większość zdjęć ilustrujących ten artykuł pochodzi z tego dnia. *The craic was ninety* (zabawa była przednia), jak mówią Irlandczycy. A dla mnie taka zabawą jest uczenie.

(lipiec 2006)

Lidia Cybulska¹⁾
Wrocław

Integracja międzyprzedmiotowa – a co to takiego?

W dokumentach metodycznych – mniej lub bardziej oficjalnych a definiujących zakres tzw. treści programowych – natrafiamy na pojęcie *integracji międzyprzedmiotowej*, która ma na celu zespolenie wiedzy z różnych dziedzin nauki szkolnej. Mówi się przy tym, że szczególną rolę w propagowaniu tak pojętej integracji miałoby odgrywać nauczyciele języków obcych, bo przecież o czymś muszą rozmawiać z uczniami a tematy konwersacji – zgodnie z przyjętą podstawą programową – mogą, a wręcz powinny być różne, dotyczące np. kultury, sztuki, literatury, odkryć naukowych czy nowoczesnej technologii informacyjnej.

Nie wiem, jak w praktyce jest to realizowane w szkołach i jakie przynosi efekty, ale na podsta-

wie własnego doświadczenia mogę stwierdzić, że na pewno warto spróbować. Tym bardziej, że obowiązuje nas także realizacja treści opisanych w ścieżkach międzyprzedmiotowych (np. ścieżka medialna, europejska, zdrowotna, ekologiczna, filozoficzna, regionalna) i dobrze jest mieć jakieś praktyczne sposoby, jak to wszystko ze sobą połączyć.

A pomysły mogą być bardzo różne w zależności od indywidualnych zainteresowań – i to zarówno nauczyciela, jak i uczniów, którzy sami mogą proponować tematy na zajęcia konwersacyjne, przygotowując się np. do prezentacji maturalnych na poziomie rozszerzonym.

Tutaj obie strony mają szerokie pole do popisu, bo zakres treści w tzw. programie A, czyli

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr XII we Wrocławiu.

w pełnej wersji programu, zakładającej dobre przygotowanie uczniów do matury rozszerzonej, to istny ocean tematów.

Wyłómy zatem jeden przykład z dziedziny historii sztuki i zastanówmy się, co można z nim zrobić. Skoro mowa o oceanie, to proponuję *A Bigger Splash*. Jest taki obraz współczesnego malarza brytyjskiego Davida Hockney'a, który prawie sobie przywłaszczyłam i wykorzystuję do własnych celów, czyli do praktycznej nauki mówienia. Pomysł nie jest nowy, bo podsunęła mi go nauczycielka z Cambridge, gdzie studio- wałam w szkole dla tłumaczy, ale wówczas nie opisywaliśmy dzieł sztuki, tylko typowe obrazki. Mój pomysł na lekcję wygląda następująco.

Wybieramy co śmielszego i nienajśłabszego ucznia (może zgłosi się sam), który będzie przeprowadzał ćwiczenie i instruujemy go po cichu w kącie, podczas gdy reszta grupy przygotowuje kartki i ołówki do rysowania. Uczeń prowadzący stoi naprzeciw klasy trzymając przed sobą album z reprodukcją obrazu, ale nikomu nie pokazuje, co tam widzi, tylko możliwie najdokładniej stara się go opisać, tak aby pozostali – tylko na podstawie tego, co usłyszą – odtworzyli na swoich kartkach całą scenę przedstawioną na obrazie. Można zadawać pytania, zwłaszcza o położenie elementów w przestrzeni, proporcje, kształty itp. Zwykle jest tych pytań wiele, a prowadzący musi się dobrze natrudzić, aby sprostać wymaganiom kolegów. Po zakończeniu „rysowania ze słuchu” prowadzący pokazuje wszystkim oryginał i wybiera najlepszego rysownika, tzn. tego, któremu udało się najdokładniej odtworzyć kompozycję obrazu. Trzeba słyszeć te radosne okrzyki zwycięzców, a często także jęki i pretensje do prowadzącego tych osób, którym się nie udało.

Taka lekcja na pewno nie jest nudna, angażuje wszystkie zmysły i sporo emocji. Jeśli mamy więcej czasu, możemy ją uzupełnić wymyślając inspirowane obrazem opowiadanie lub budując różne wersje zdarzeń (jakaż to wspaniała okazja do ćwiczenia czasowników modalnych). Najbardziej aktywnych uczniów trzeba też jakoś wyna-

grodzić (w naszej szkole przyznajemy punkty za aktywność).

Kiedyś uczeń opisujący obraz stwierdził, że teraz zapamięta go na całe życie. Innym razem jedną uczennicę musiałam wykluczyć z rysowania, bo zaraz po pierwszych słowach odgadła, o jaki obraz chodzi. Ale to zdarzyło się tylko jeden raz.

Myślę, że w szkołach, gdzie (tak jak u nas) historia sztuki czy też wiedza o kulturze należy do przedmiotów wiodących, takie zajęcia naprawdę mają sens, a integracja między historią sztuki a językiem obcym zyskuje realny kształt.

Inny sprawdzony przeze mnie pomysł to zajęcia z literatury (ustalone w konsultacji z polonistą), a konkretniej – praca z tekstem literackim. Wiadomo, że na lekcjach polskiego zawsze brakuje czasu na szczegółową analizę utworów, bo harmonogram jest zbyt napięty i trzeba wybierać to, co najważniejsze. Tymczasem matura z języka polskiego (a także z języka obcego) wymaga od ucznia dużej sprawności w radzeniu sobie z tekstem, czasem niejednoznacznym i wymagającym interpretacji, nie wspominając już o osobnym zadaniu maturalnym, zresztą rzadko przez uczniów wybieranym, które polega na analizie porównawczej dwóch utworów poetyckich.

Mam wrażenie, że lęk przed poezją można po części wyłumaczyć właśnie brakiem czasu na lekcjach polskiego, a poza tym jak tu rozmawiać o detalach tego czy innego utworu, gdy w klasie jest ponad 30 osób, z których większość i tak nie wybierze zadania z poezji i w ogóle nie ma ochoty się nią zajmować. Wobec tego ja używam podstępu, uzupełniając typowe teksty podręcznikowe autentycznymi kawałkami literatury, które są mi szczególnie bliskie lub które uczniowie sami wybierają, bo akurat są im potrzebne do przygotowania prezentacji na egzamin ustny z języka polskiego. I znów mamy szansę na zupełnie nowe doświadczenia. A ile można się o sobie nawzajem dowiedzieć! Przy tym ćwiczenie języka obcego dokonuje się tu prawie samoistnie – język rzeczywiście służy do prze-

kazywania myśli, precyzowania opinii, obrony własnego zdania, czyli tego, o co nam wszystkim chodzi. Błędy zawsze można jakoś dyskretnie poprawić a dyskusja staje się autentyczna, gorąca, bo uczestnicy są naprawdę zaangażowani i czują, że rozmowa ma konkretny, wręcz praktyczny cel, a nie tylko służy wykazaniu się znajomością struktur i słownictwa na dany temat. Zresztą celowo zadają wtedy pytania prowokujące i dopytują się o szczegóły, aby sprawdzić, czy tekst został starannie przygotowany. Czasem sama nie znajduję czasu, aby przeczytać daną pozycję, ale pytać nie przestaję i wtedy to uczniowie są ekspertami, co niewątpliwie podnosi ich samoocenę.

Osobiście (jako tłumacz) czuję się specjalistką od przekładu i na zajęciach w wyższych grupach proponuję ćwiczenia polegające na tłumaczeniu fragmentów poetyckich lub porównywaniu różnych wersji przekładów tego samego utworu. W grupach 16-18-osobowych ma to sens i można poświęcić więcej czasu. Na przykład tradycyjnie już zestawiamy różne przekłady monologu Hamleta (notabene *Hamlet* już jakiś czas temu „wypadł” z kanonu lektur szkolnych) i urządzamy głosowanie wybierając najlepszą naszym zdaniem wersję. Ile by tych wersji nie brać pod uwagę, wygrywa niezmiennie Maciej Słomczyński. A ile przy tym kłótni o każde niemal słowo! Podobnie porównywaliśmy wybrany sonet Szekspira, zestawiając z oryginałem nie tylko różne polskie tłumaczenia, ale na przykład dostępne w Internecie uwspółcześnione wersje angielskie. Ostatnio jednak najwięcej przeżyć dostarczył mi (nam?) Thomas Stearns Eliot i jego słynny wiersz *The Journey of the Magi*. Był czas przedświąteczny, w szkole rozbrzmiewała kolęda *Silent Night* (tekst wcale nie taki łatwy i przydałoby się go również prześwietlić pod kątem historii języka), a my, tzn. ja i uczniowie najpierw III a potem II klasy, porównywaliśmy tłumaczenie własne (wykonane jako praca domowa, bo uczniowie jako prezent świąteczny otrzymali ode mnie kopie oryginału) z przekładami fachowców, tzn. Józefa Czechowicza, Stanisława Barańczaka i Krzysztofa Boczkowskiego.

Tym razem nie było zdecydowanego zwycięzcy, bo uczniowie podzielili się na dwa obozy: zwolenników Barańczaka i zwolenników Boczkowskiego. Nieliczni tylko trwali przy Czechowiczu, a jeszcze mniej liczni promowali własną wersję.

Myślę jednak, że i te zajęcia miały sens, bo oprócz drobiazgowej analizy tekstu udało się go całkiem niezłe zinterpretować a także – co może jeszcze istotniejsze – podyskutować na temat niełatwej, jak się okazało, pracy tłumacza literatury.

Zarówno interpretacje tego konkretnego wiersza, jak i ogólne refleksje o tłumaczeniu utworów literackich, miały swoją wagę, a ci uczniowie, którzy takimi sprawami zupełnie się nie zajmują, poznali przynajmniej kilkanaście nowych słówek i „przekopali” parę słowników w poszukiwaniu tego, co i tak musieli sami odgadnąć (słowo *sherbet* na przykład). Umiejętność korzystania ze słowników też się zresztą przydaje, nie tylko na angielskim.

Sądzę, że pomysłów na integrację można by podsunąć wiele, także w odniesieniu do innych dziedzin wiedzy. Korzyści z takich zajęć są nie tylko doraźne – w postaci przyswojenia konkretnych wiadomości czy wyćwiczenia pewnych sprawności, które w naturalny sposób można doskonalic tylko w toku dyskusji czy publicznej prezentacji – ale i bardziej odległe, uniwersalne. Mam tu na myśli przede wszystkim autentyzm takich zajęć, rzeczywiste zaangażowanie, możliwość wypowiedzenia się i sprawdzenia na forum klasy, pokazania własnych zainteresowań i – być może – odkrycia nowych obszarów dla własnej eksploracji, co niewątpliwie wpływa pozytywnie na motywację do nauki i pozwala uwierzyć we własne możliwości. Niebagatelną sprawą jest też możliwość „oswojenia stresu”, szczególnie istotna przed maturą.

Mam nadzieję, że to, co napisałam, stanowi wystarczającą rekomendację idei integracji. Oczywiście, zachęcam do własnych, oryginalnych pomysłów, bo tylko w ten sposób możemy uchronić się przed rutyną, znużeniem i tak ostatnio modnym „wypaleniem” w naszej – co by nie powiedzieć – nie zawsze idealnej pracy.

(styczeń 2006)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Dorota Żuchowska, Alicja Petrykiewicz¹⁾
Łódź

Aktywizacja przez korelację

Temat aktywizacji w procesie nauczania był już wielokrotnie poruszany na łamach *Języków Obcych w Szkole*. Nie sposób przecenić metod, dzięki którym wiedza sama wchodzi do głowy. Mogą być stosowane bez względu na wdrażane treści. W niniejszym artykule chcemy zaproponować wykorzystanie metod i technik aktywizujących w nauczaniu sentencji łacińskich. Aby antyczne aforyzmy nabrały nieco blasku współczesności, prezentujemy je uczniom w trzech wersjach językowych: łacińskiej, angielskiej i polskiej. Korelacja międzyprzedmiotowa zachodzi zatem już na płaszczyźnie nauczyciel-nauczyciel, bowiem wykaz ten nie może powstać bez współpracy z anglistami. Polskie i angielskie odpowiedniki sentencji są w większości frazeologizmami; należy o tym przypomnieć uczniom, aby przy wykonywaniu ćwiczeń nie usiłowali dokonywać tłumaczeń sentencji.

Przedstawiamy poniżej wykaz 35 sentencji w trzech wersjach językowych oraz zestaw pięciu ćwiczeń. Można wykorzystać je w celu utrwalenia (praca w grupach, bądź w parach) lub sprawdzenia stopnia przyswojenia materiału (praca samodzielna). Decyzję pozostawiamy prowadzącym zajęcia. My podjęliśmy się niełatwego zadania przeprowadzenia Międzyszkolnego Interlingwistycznego Konkursu Sentencji²⁾. Pod

patronatem Koła Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Filologicznego odbywa się już po raz trzeci i, ku naszej radości, wciąż cieszy się niesłabnącym powodzeniem wśród uczniów. Zachęcamy gorąco do tej formy pracy. Efekty są niewspółmierne do włożonego trudu. *Sapere aude, incipe!*

1. Plus valet in manibus passer, quam in nubibus anser.

A bird in the hand is worth two in the bush.

Lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu.

2. Aliena nobis, nostra plus aliis placent.

The apples on the other side of the wall are the sweetest.

Cudze chwalicie, swojego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie.

3. Altissima quaeque flumina minimo sono labi.

Still waters run deep.

Cicha woda brzegi rwie.

4. Amare et sapere vix deo conceditur.

When love comes in at the door, logic flies out of the window.

Bóg nie pozwala być mądrym i jednocześnie kochać.

5. Bona valetudo melior est quam maximae divitiae.

Health is better than wealth.

Dobre zdrowie cenniejsze niż największe bogactwo.

¹⁾ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łacińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym a Alicja Petrykiewicz w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

²⁾ Sprawozdanie z I Międzyszkolnego Interlingwistycznego Konkursu Sentencji ukazało się w *Językach Obcych w Szkole*, nr 4/2003.

- 6. Cogitationis poenam nemo patitur.**
Nobody should be punished for his thoughts.
Nikt nie może zostać ukarany za swoje myśli.
- 7. Cras, cras et semper cras et sic dilabatur aetas.**
Life is short and time is swift.
Jutro, jutro, zawsze jutro i tak mija życie.
- 8. Deus et natura non faciunt frustra.**
God and nature do not work together in vain.
Bóg i natura nic nie czynią na próżno.
- 9. Divitiae et honores incerta et caduca sunt.**
Money is a good servant, but a bad master.
Pieniądze szczęścia nie dają.
- 10. Donec eris felix multos numerabis amicos, tempora si fuerint nubila, solus eris.**
Laugh, and the world laughs with you; weep, and you weep alone.
Dopóki będziesz szczęśliwy, będziesz miał wielu przyjaciół; gdy zaś los cię opuści, zostaniesz sam.
- 11. Duos insequens lepores neutrum capit.**
If you run after two hares, you will catch neither.
Kto dwie sroki za ogon chwyta, nie złapie żadnej.
- 12. Extrema necessitas extremis nititur rationibus.**
A drowning man will clutch at a straw.
Tonący brzytwy się chwyta.
- 13. Ferrum quando calet, cudere quisque valet.**
Strike while the iron is hot.
Kuj żelazo, póki gorące.
- 14. Ignorantia iuris neminem excusat.**
Ignorance of the law excuses no man.
Nieznajomość prawa nie usprawiedliwia nikogo.
- 15. In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.**
In necessary things – unity, in doubtful things – liberty, in all things charity.
W potrzebie jedność, w rzeczach wątpliwych swoboda, we wszystkim miłość.
- 16. Tenue est mendacium: perlucet, si diligenter inspexeris.**
A liar ought to have a good memory.
Kłamca powinien mieć dobrą pamięć.
- 17. Mendaci homini ne verum quidem dicenti credere solemus.**
A liar is not believed when he speaks the truth.
Kłamcy nie wierzymy, nawet jeśli mówi prawdę.
- 18. Turpis avis proprium foedat stercore nidum.**
It is an ill bird that fouls its own nest.
Zły to ptak, co własne kała gniazdo.
- 19. Nihil adeo malum est, quin boni mixturam habeat.**
Every cloud has a silver lining.
Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło.
- 20. Nulla aetas sera ad discendum est.**
Never too old to learn.
Na naukę nigdy nie jest za późno.
- 21. Pomum punctum cito corrumpit sibi iunctum.**
A fly in the ointment.
Łyzka dziegciu w beczce miodu.
- 22. Contraria contrariis curantur.**
The opposite is cured with the opposite.
Przeciwnie leczy się przeciwnymi.
- 23. Diligentia ditat.**
Diligence is the mother of good luck (Diligence enriches).
Pilność wzbogaca.
- 24. E fructu arbor cognoscitur.**
The tree is known by its fruit (The apple never falls far from the tree).
Niedaleko pada jabłko od jabłoni.
- 25. Ex nihilo nihil fit.**
Nothing comes of nothing.
Z niczego nic nie powstaje.
- 26. Fames est optimus coquus.**
Hunger is the best sauce.
Głód jest najlepszym kucharzem.
- 27. Homo proponit, sed Deus disponit.**
Man proposes, but God disposes (Man shoots, God carries the bullets).
Człowiek strzela, Pan Bóg kule nosi.
- 28. Inter caecos luscus rex.**
In the country of the blind the one-eyed man is king.
Wśród ślepców jednooki jest królem.
- 29. Nemo propheta in sua patria.**
A prophet is not without honour save in his own country.
Nikt nie jest prorokiem we własnym kraju.
- 30. Nitimur in vetitum semper, cupimusque negata.**
Stolen fruit is sweetest.
Zakazany owoc smakuje najlepiej.
- 31. Nocte latent mendae.**
All cats are grey in the dark.
Nocą wszystkie koty są czarne.
- 32. Pecuniae oboediunt omnia.**

All things obey money (Money makes the world go round, Money is power).
Pieniądz rządzi światem.

33. Si fueris Romae, Romano vivito more.

When in Rome, do as the Romans do.
Jeśliś wlażł między wrony, musisz krakać jak i one.

34. Vasa inania plurimum sonant.

Empty barrels make the most sound.
Dłatego dzwon głośny, że wewnątrz próżny.

35. Verbum sapienti satis est.

A word to the wise is sufficient.
Mądrej głowie dość dwie słowie.

Zadanie 1.

Synonim podanego słowa rozpoczyna polską sentencję. Podaj jej angielską i łacińską wersję:

obcy

ang.

łac.

blisko

ang.

łac.

niewiedza

ang.

łac.

gorliwość

ang.

łac.

oszust

ang.

łac.

Zadanie 2.

Uzupełnij sentencje słowami podanymi poniżej. Podaj polskie odpowiedniki przysłów.

Uwaga: nie wszystkie elementy muszą być wykorzystane.

barels, extremiis, quaquae, barrels, shoot, extremis, clud, shoots, extremmis, quaeque, cloud, barells, quaque, shots, clou

1. Every has a silver lining.

.....

2. Man God carries the bullets.

.....

3. Altissima flumina minimo sono labi

.....

4. Empty make the most sound.

.....

5. Extrema necessitas nititur rationibus.

.....

Zadanie 3.

W niektórych sentencjach kryją się błędy. Zaznacz literą V(erum) zdania prawdziwe, zaś literą F(alsum) zdania fałszywe.

1. Pomum conpunctum cito corrumpit sibi iunctum.

2. Strike while the iron is hot.

3. Nulla aetas sera ad discendum est.

4. Nothing comes of nothing.

5. Contraria contrariis curuntur.

Zadanie 4.

Z rozsypanych wyrazów ułóż łacińskie i angielskie sentencje. Podaj ich polskie odpowiedniki.

Uwaga: wszystkie elementy muszą być wykorzystane.
swift be sono more donec vain sua things not amicos his tempora nemo in nobody is nitimur semper is liberty negata nocte si should verbum in est altissima together minimo labi short when mendae loves vivito si come in at cupimusque the door logic numerabis out at vetitum the window eris punished for propheta life in felix and eris time solus flumina God latent and multos nubila nature do fueris work satis in necessary patria unity in fuerint doubtful sapienti things in all things Romae charity Romano quaeque flies thoughts

Zadanie 5.

Podpisz ilustracje właściwym przysłowiem w wersji łacińskiej i angielskiej.



.....

.....



.....

.....



.....

.....



.....

.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....

(luty 2006)

Dorota Dwojak¹⁾
Jelenia Góra

Der größte..., die höchste..., das schnellste – REKORDE Ćwiczenia utrwalające stopniowanie przymiotnika – formy stopnia najwyższego z użyciem rodzajnika określonego

Celem zajęć jest utrwalenie poznanego wcześniej materiału gramatycznego – stopniowania przymiotnika. Najwięcej problemów sprawia zwykle uczniom stopień najwyższy – zwłaszcza jego prawidłowe użycie z rodzajnikiem określonym – dlatego też staram się zawsze poświęcić temu zagadnieniu dodatkową lekcję. Poniżej podaję moje propozycje ćwiczeń. Przeprowadzam je (czasam zmieniając przykłady) w różnych grupach wiekowych (gimnazjum, liceum, liceum dla dorosłych).

I. Uczniowie otrzymują ćwiczenie *Deutsche Rekorde*. Uzupełniają formy stopnia najwyższego podanego przymiotnika. Odczytują zdania na głos. Nauczyciel może rozszerzyć informacje realioznawcze wykorzystując dodatkowe materiały np. mapę Niemiec, zdjęcia, plakaty.

Deutsche Rekorde

der Berg (góra) / **hoch** – Der
Berg in Deutschland heißt die Zugspitze – *Zugspitze w Alpach 2962 m*

der See (jezioro) / **groß** – Der See
in Deutschland heißt der Bodensee – *Jeziro Bodeńskie 538 km² na granicy między Niemcami, Szwajcarią i Austrią*

der See / tief (głęboki) – Der See
in Deutschland heißt der Bodensee – *Jeziro Bodeńskie 252 m*

der Dom (katedra) / **groß** – Der
Dom in Deutschland ist Kölner Dom – *Katedra Kołońska 28 tys. miejsc*

die Glocke (dzwon) / **schwer** – Die
Glocke in Deutschland / in der Welt ist die Petersglocke in Köln – *dzwon Katedry w Kolonii 25,5 tony*

der Kirchturm (wieża kościelna) / **hoch** – Der
Kirchturm in Deutschland / in der Welt ist der Turm des Münsters in Ulm – *wieża Katedry w Ulm 160 m*

das Schloss (zamek) / **schön** – Das
Schloss in Deutschland ist Neuschwanstein – *Zamek Neuschwanstein / Bawaria*

die Universität / **alt** – Die
Universität in Deutschland ist die Universität in Heidelberg – *1386 rok*

das Bundesland (kraj związkowy) / **groß** – Das
Bundesland in Deutschland ist Bayern – *Bawaria 70 tys. km²*

das Bundesland / **klein** Das
Bundesland in Deutschland ist Bremen – *Brema 404 km²*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Jeleniej Górze.

II. Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Każdy uczeń otrzymuje zestaw do ćwiczenia *Weltrekorde – Europarekorde – arkusz nr 1* z pytaniami dla przeciwnika oraz *arkusz nr 2* z odpowiedziami na pytania drużyny przeciwnej. Ćwiczenie polega na zadawaniu drużynie przeciwnej pytań dotyczących rekordów, np. *Wie heißt der größte Kontinent?* Przeciwnicy wybierają jedną z podanych możliwości (*arkusz 2*) i odpowiadają pełnymi zdaniami, np. *Der größte Kontinent heißt / Asien.* Za każdą prawidłową odpowiedź grupa otrzymuje punkt.

Uwaga:

- ▶ w każdym pytaniu i odpowiedzi należy utworzyć formę stopnia najwyższego od podanego przymiotnika,
- ▶ liczba przykładów umożliwia wszystkim uczniom zadanie pytania i udzielenie odpowiedzi,
- ▶ dla ułatwienia grupa stawiająca pytanie ma do każdego przykładu podaną prawidłową odpowiedź,
- ▶ w razie potrzeby można podać tłumaczenia nowych słówek.

GRUPPE A – FRAGEN

Arkusz nr 1

WELTREKORDE

Wie heißt:

1. **der Planet / groß** = Jupiter – Jowisz 317 razy większy od Ziemi
2. **der Ozean / groß** = der Pazifische Ozean – Ocean Spokojny 179 mln km²
3. **der See / tief** (głęboki) = der Baikalsee – Bajkał 1620 m
4. **der Kontinent / groß** = Asien – 44,413 mln km²
5. **die Insel** (wyspa) / **groß** = Grönland – Grenlandia 2175 tys. km²
6. **das Gebirge / hoch** = der Himalaja / Himalaje
7. **die Wüste** (pustynia) / **groß** = die Sahara – 7750 km²

EUROPAREKORDE

8. **der Gipfel** (szczyt) / **hoch** in Europa = der Mont Blanc 4800 m
9. **der Fluss / lang** in Europa = die Wolga – Wołga 3531 km
10. **die Halbinsel / groß** in Europa = Skandinavien – Półwysep Skandynawski 762 km²
11. **der Vulkan / hoch** in Europa = der Ätna – 3340 m

GRUPPE A – ANTWORTEN

Arkusz nr 2

1. **der Ozean / tief** – der Atlantische Ozean / der Pazifische Ozean / der Indische Ozean
2. **das Meer / groß** – das Mittelmeer / das Schwarze Meer / das Arktische Meer
3. **der Fluss / lang** – der Amazonas / der Nil / der Mississippi
4. **der See / groß** – der Viktoriasee / das Kaspische Meer / der Michigansee
5. **der Kontinent / warm** – Südamerika / Asien / Afrika
6. **der Kontinent / klein** – Europa / Antarktika / Australien
7. **die Halbinsel / groß** – die Pyrenäenhalbinsel / die Halbinsel Kamtschatka / die Arabische Halbinsel
8. **der Gipfel / hoch** – der Kilimandscharo / der Mount Everest / die Schneekoppe
9. **die Insel / groß** in Europa – Großbritannien / Kreta / Sizilien
10. **das Gebirge / hoch** in Europa – die Karpaten / die Alpen / die Pyrenäen
11. **der See / groß** in Europa – der Bodensee / der Ladogasee / der Genfer See

GRUPPE B – FRAGEN

Arkusz nr 1

WELTREKORDE

Wie heißt:

1. **der Ozean / tief** = Pazifischer Ozean – Ocean Spokojny 11 034 m (maksymalna głębokość)
2. **das Meer / groß** = das Arktische Meer – Morze Arktyczne 14 mln km²
3. **der Fluss / lang** = der Nil – 6671 km
4. **der See / groß** = das Kaspische Meer – Morze Kaspiskie 371 tys. km²
5. **der Kontinent / warm** = Afrika – -5 do + 55,4°C (maksymalna temperatura)
6. **der Kontinent / klein** = Australien – 7687 tys. km²
7. **die Halbinsel / groß** = die Arabische Halbinsel – Półwysep Arabski 2780 tys km²
8. **der Gipfel / hoch** = der Mount Everest – szczyt 8846 m

EUROPAREKORDE

9. **die Insel / groß** in Europa = Großbritannien – Wielka Brytania 216 tys. km²
10. **das Gebirge / hoch** in Europa = die Alpen – Alpy

11. **der See / groß** in Europa = der Ladogasee – Jezioro Ładoga 18 tys. km²

GRUPPE B – ANTWORTEN

Arkusz nr 2

1. **der Planet / groß** – die Erde (Ziemia) / der Jupiter (Jowisz) / der Mars
2. **der Ozean / groß** – der Atlantische Ozean / der Pazifische Ozean / der Indische Ozean
3. **der See (jezioro) / tief** (głęboki) – der Baikalsee (Bajkał) / der Ontariosee / der Tschadsee (Jez. Czad)
4. **der Kontinent / groß** – Afrika / Nordamerika / Asien
5. **die Insel (wyspa) / groß** – Grönland / Madagaskar / Sachalin
6. **das Gebirge (góry) / hoch** – der Himalaja / die Anden / der Kaukasus
7. **die Wüste (pustynia) / groß** – die Sahara / die Karakum / die Gobi
8. **der Gipfel (szczyt) / hoch** in Europa – der Mont Blanc / das Matterhorn / die Zugspitze
9. **der Fluss (rzeka) / lang** in Europa – der Rhein (Ren) / die Wolga / die Donau (Dunaj)
10. **die Halbinsel (półwysep) / groß** in Europa – die Balkanhalbinsel / die Apenninhalbinsel / Skandinavien
11. **der Vulkan / hoch** in Europa – der Ätna / der Vesuv / der Stromboli

Zestaw dla nauczyciela

Weltrekorde

- der Planet / groß** = Jupiter – Jowisz 317 razy większy od Ziemi
- der Ozean / groß** = Pazifischer Ozean – 179 mln km²
- der Ozean / tief** = Pazifischer Ozean – 3780 m (przeciętna głębokość) / 11 034 m (max. głębokość)
- das Meer / groß** = das Arktische Meer – 14 mln km²
- der Fluss / lang** = der Amazonas – 7025 km
- der See / groß** = Kaspisches Meer – 371 tys. km²
- der See / tief** = der Baikalsee – głębokość 1620 m
- der Kontinent / groß** = Asien – 44, 413 mln km²
- der Kontinent / warm** = Afrika – -5 do +55,4°C (max. temperatura)
- der Kontinent / klein** = Australien – 7687 tys. km²
- die Insel / groß** = Grönland – 2175 tys. km²
- die Halbinsel / groß** = Arabien – 2780 tys km²
- das Gebirge / hoch** = der Himalaja

- der Gipfel / hoch** = der Mount Everest – 8846 m
- die Wüste / groß** = die Sahara – 7750 km²

Europarekorde

- die Insel / groß** in Europa = Großbritannien – 216 tys. km²
- die Halbinsel / groß** in Europa = Skandinavien – 762 km²
- das Gebirge / hoch** in Europa = die Alpen
- der Gipfel / hoch** in Europa = der Mont Blanc 4800 m
- der Vulkan / hoch** in Europa = der Ätna – 3 340 m
- der Fluss / lang** in Europa = die Wolga – 3531 km
- der See / groß** in Europa = der Ladogasee – 18 tys. km²

III. Jako zadanie domowe lub część podsumowującą zajęcia, uczniowie mają wykonać ćwiczenie *Andere Rekorde*, w którym podobnie jak we wcześniejszych zadaniach, należy utworzyć pełne zdania z użyciem stopnia najwyższego, np. *Das größte Wörterbuch ist „Deutsches Wörterbuch“*.

Uwaga: należy zwrócić uwagę na przykład, w którym pojawia się liczba mnoga.

Andere Rekorde

- der Name / kurz** = Y in Frankreich – nazwa wsi we Francji (143 mieszkańców w 1991)
- das Wörterbuch / groß** = „Deutsches Wörterbuch“ – słownik rozpoczęty przez Jakuba i Wilhelma Grimmów w 1854, ukończony w 1971 – 33 tomy
- der Brief / kurz** = der Brief von Victor Hugo – list Viktora Hugo pisany do wydawcy (jak sprzedają się „Nędznicy”): „?”, odpowiedź wydawcy: „!”
- das Testament / kurz** = das Testament von Karl Tausch – najkrótszy testament: „Vse zene” – „Wszystko dla żony”
- der Nachtopf / teuer** = kostet 9500 Pfund – najdroższy nocnik, wykonany ze srebra
- der Buchstabe / alt** = der Buchstabe „O” – najstarsza litera z alfabetu fenickiego 1300 p.n.e.
- das Schloss / groß** = die Prager Burg – największy zamek – Hradczany w Pradze
- die Mauer / lang** = die Chinesische Mauer / die Große Mauer – Mur Chiński całkowita długość 10 tys. km
- die Menschen / klein** = die Pygmäen – najmniejsi ludzie 137 cm – mężczyźni 135 cm – kobiety
- das Tier / schnell** = der Leopard – prędkość 96 – 101 km/h
- der Globus / alt** = der Globus von Martin Behaim – globus wynaleziony w 1492 w Norymberdze / Niemcy

(wrzesień 2006)

Ćwiczeń nigdy nie jest za dużo

Poniższe ćwiczenia stosuję z uczniami 3 klasy gimnazjum i I liceum. Dla moich uczniów są one przydatne. Stosuję je na zajęciach dodatkowych, ale równie dobrze można wykonać po parę zdań, gdy zostanie kilka minut do dzwonka lub gdy uczniowie są znużeni i dobrze jest przez chwilę zająć ich czymś innym.

Ćwiczenie A²⁾ – Poniższe zdania są sztucznie rozdzielone. Przekształć je tak, by były związane i klarowne, a także by brzmiały bardziej naturalnie.

1. He has a big farm about 50 miles south of London and his big farm about 50 miles south of London is very modern.
2. Some secretaries start by making tea, some secretaries get promoted, and some secretaries end up as directors.
3. Mrs Bogart was on holiday in Spain and Mrs Bogart met her future husband on holiday in Spain.
4. I am very happy and my sister is very happy and my brother is very happy.
5. He can swim very well but his friend can't swim very well.
6. Mrs Bogart was nineteen when Mrs Bogart came across an advertisement.
7. Tom is watching TV and his daughter is watching TV.
8. I cannot go with you to the bar but Molly can go with you to the bar.
9. The boys can swim quite fast and the girls can swim quite fast.
10. You've said you put it into the pencil box but it is not in the pencil box.
11. She was very nice and her husband was very nice.
12. You've said the pens are in the pencil box but I don't believe that the pens are in the pencil box.
13. She has breakfast at seven o'clock and at seven o'clock she walks her dog.
14. Mr Taylor is a lawyer but Mr Sanders isn't a lawyer.
15. Mr Taylor is a lawyer and Mr Brown is a lawyer.
16. Mr Taylor starts work at nine and Mr Sanders starts work at nine.
17. She is tall and she is slim and she is nice and she is very intelligent.
18. At the moment her hair is dark but her hair is not always dark: sometimes her hair is blonde, and her hair is usually short.
19. Mr Taylor will offer Molly a job and Bill will offer Molly a job too.
20. Mary replied to the letter on Tuesday and John replied to the letter on Friday.

Najważniejszym celem tego ćwiczenia jest wykształcenie u uczniów umiejętności tworzenia związanej wypowiedzi. Najpierw może to być wypowiedź ustna na lekcji, podczas której uczniowie konfrontują swoje propozycje poprawy zdań z pomysłami innych uczniów. W dalszej fazie pracy nad tym ćwiczeniem uczniowie mogą wykonywać w parach kolejne przykłady, zapisując swoje pomysły na kartkach. Rola nauczyciela sprowadza się głównie do czuwania nad gramatyczną poprawnością proponowanych przez uczniów modyfikacji. Istnieje co najmniej kilka sposobów zmienienia poszczególnych zdań. Na przykład zdanie 1 może być zmienione na:

- 1a He has a big farm about 50 miles south of London and it is very modern.
- 1b He has a big, modern farm about 50 miles south of London.
- 1c He has a big farm about 50 miles south of London which is very modern.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych im. Stanisława Staszica w Nowym Targu.

²⁾ Na podstawie podręcznika M. Witak, E. Pawłowska (2002), *Interaction*, Warszawa: WSiP i wielu innych materiałów maturalnych, arkuszy egzaminacyjnych i testów.

Ćwiczenie to może stanowić wstęp do następnego, w którym uczniowie przyporządkowują zaimki (głównie *it* i *they*) do jednej z kilku, często rozbudowanych, grup nominalnych w zdaniu złożonym.

Ćwiczenie B³⁾ – Do której części tekstu odnoszą się zaznaczone grubą czcionką zaimki?

1. Not all British people would like **their country** to join the rest of Europe as part of the European Union.
a) European Union b) the rest of Europe
c) British people d) Great Britain
2. During the reign of Emperor Claudius Britain was defeated more extensively, and **its** transformation into a full Roman colony began.
a) France's b) Britain's
c) Rome's d) Emperor's
3. Emperor Hadrian started building his wall in 122 AD and the remains can still be seen clearly. Today **it** is preserved as a World Heritage Site.
a) Emperor Hadrian; b) wall
c) the remains d) a building
4. There are visitors who have meals in English pubs, and leave England thinking they have never been inside **one**.
a) a pub b) a meal c) a visitor d) England
5. The police inform about a new problem in Delhi: there are lots of monkeys. Everyone is frightened. Some people are too scared to go to sleep. **They** jump on people and get into the houses.
a) the houses b) the police
c) monkeys d) people
6. Glenfinnan is situated up in the Scottish Highlands among extremely high hills, with the result that television signals simply cannot reach the village, and it is one of the very few places in Britain without '**the boxes**'.
a) highlands b) high hills
c) television signals d) television sets
7. Mathematics and science are seen as subjects for boys, and therefore, as girls become teenagers, **they** are less likely to take them.
a) mathematics and science
b) subjects for boys
c) teachers d) girls
8. All British schools cook dinners for their students. **They** are subsidised by the government.
a) all British schools b) dinners
c) students d) teachers
9. There can be little doubt that teachers of mathematics and science expect boys to do better at **these subjects** than girls.
a) boys b) mathematics
c) mathematics and science
d) teachers of mathematics and science
10. Teachers encourage the difference between the sexes as they spend more time with boys, giving **them** longer to answer questions.
a) teachers b) boys
c) both girls and boys d) girls
11. Most people think of Americans as practical. That's certainly how **they** see themselves.
a) most people b) Americans
c) students d) adults
12. Some restaurants serve water and crackers for the customers to nibble at while **they** are waiting.
a) some restaurants b) crackers
c) water and crackers d) customers
13. Dan's friends are interested in different subjects at school but **they** are all interested in sports, music and computers.
a) sports, music and computers
b) music and computers
c) different subjects at school
d) Dan's friends
14. Hello! My first name is Molly and my surname is Sanders. I live with my parents and my brother and sister in Fort Collins, Colorado in the States. **It** is famous for its skiing resorts.
a) my brother b) my first name
c) Fort Collins d) my surname
15. I am fond of sport; I have a bicycle and cycling is my hobby. I have a computer and I use **it** every day.
a) a computer b) sport
c) a bicycle d) hobby
16. I have two sisters: Sue and Betty. Sue is fond of animals. She has two pets: a dog and a parrot. Betty and her best friend Kate are both

³⁾ patrz: przypis 2.

- interested in learning foreign languages. **They** have French and German books and CD's.
- a) Sue and Betty
 - b) a dog and a parrot
 - c) Betty and Kate
 - d) foreign languages
17. Water fountains are everywhere in the States – in offices, hospitals and cinemas. **They** are very convenient.
 - a) the States
 - b) offices
 - c) hospitals and cinemas
 - d) water fountains
 18. She takes her books out every morning and puts **them** back when classes are over. She also keeps her PE things there.
 - a) books
 - b) classes
 - c) PE things
 - d) sandwiches
 19. The Taylors enjoy the hours when they are free at home and are particularly fond of playing cards. **They** play bridge once a week and do not work at weekends.
 - a) weekends
 - b) the hours
 - c) cards
 - d) the Taylors
 20. She doesn't mind staying at home. Moreover, she thinks that bringing up children is a challenge as she considers **it** to be one of the most responsible jobs.
 - a) staying at home
 - b) bringing up children
 - c) a challenge
 - d) one of the most responsible jobs
 21. Jennifer gets pocket money from her parents. She can't help buying clothes. Whenever she sees a nice pair of jeans in a shop she buys **them**.
 - a) pocket money
 - b) her parents
 - c) clothes
 - d) jeans
 22. The Taylors' house is No 15 Orange Road. The roof of the house is red. Dan's room is upstairs. **It** is very quiet and Dan enjoys being there.
 - a) the Taylors' house
 - b) Orange Road
 - c) the roof of the house
 - d) Dan's room
 23. Dan would like to buy a new bicycle because his old one often breaks down, eg. today there is something wrong with his saddle. He doesn't, however, have enough money to buy **it**.
 - a) new bicycle
 - b) old bicycle
 - c) saddle
 - d) money
 24. She always keeps some food in the freezer and whenever they want to have a quick lunch she takes **it** out and puts in the microwave, and the meal is ready in no time at all.
 - a) the meal
 - b) a quick lunch
 - c) some food
 - d) the freezer
 25. Salad bars which are in all American restaurants are fabulous places. **They** have a choice of many salads with different dressings.
 - a) many salads
 - b) American restaurants
 - c) different dressings
 - d) salad bars
 26. Molly and Dorothy don't have many chances of dressing up. Molly is going to wear the high-heeled shoes and Dorothy is going to wear her fancy earrings. **They** want to look attractive.
 - a) high-heeled shoes and fancy earrings
 - b) high-heeled shoes
 - c) fancy earrings
 - d) the girls
 27. Dan's father invited one of his clients to lunch yesterday. **He** had a table booked at a very nice restaurant, in a small town south of London.
 - a) Dan
 - b) Dan's father
 - c) one of his clients
 - d) Dan's friend
 28. Maggie stays at home and does all the housework because her mother is handicapped, but her friend Molly thinks that **she** is always busy studying.
 - a) Maggie
 - b) Maggie's mother
 - c) Maggie's sister
 - d) Molly
 29. Young working women like books written by women writers who stress the emotional aspect of life more than men writers do. **They** buy paperback editions which are cheap and easy to carry.
 - a) young working women
 - b) books written by women writers
 - c) women writers
 - d) man writers
 30. Dan told his father that **he** was late for school yesterday.
 - a) Dan
 - b) Dan's father
 - c) Dan's friend
 - d) Dan's teacher
 31. Tom's father died when **he** was twelve years old.
 - a) Tom
 - b) Tom's father
 - c) Tom's friend
 - d) Tom's grandfather
 32. The children's lunches are all packed, so now **they** are all ready to go for a class excursion.

- a) the children b) the lunches
c) school buses d) class excursions
33. Dan told my brother that the teacher wanted **him** to do the assignment for Monday.
a) my friend
b) my brother's teacher
c) the teacher d) my brother
34. As **she** couldn't do it, Molly wanted Dorothy to tell Ann about the accident.
a) Molly b) Dorothy
c) Ann d) Ann's sister
35. Sally asked Molly to help Ann to open the bottle of wine as **she** is always keen on doing it.
a) Sally b) Molly
c) Ann d) Dorothy
36. Mr Sanders asked Jim to change the oil in the car but **he** cannot help him this time.
a) Dan b) Jim
c) Mr Sanders d) Mrs Sanders
37. In English schools lessons start at 9 am. Pupils have a lunch break, during which school meals are served. Then **they** continue to 4 pm.
a) English schools b) lessons
c) school meals d) sandwiches
38. Dan wanted Jim to visit Peter at 6 pm. but **he** didn't have time to do it.
a) Dan and Peter b) Dan
c) Jim d) Peter
39. Mrs Sanders asked Molly to help aunt Sally in the kitchen and **she** did so.
a) aunt Sally b) Molly
c) Mrs Sanders d) uncle Sam
40. Sue told her little sister to phone Tom's girlfriend but **she** forgot.
a) her little sister b) Tom's girlfriend
c) Tom's sister d) Sue

Ćwiczenie to w sposób znaczący poprawiło umiejętność rozumienia tekstu czytanego wśród uczniów. Potrzeba stworzenia tego typu ćwiczenia wzięła się z codziennej obserwacji uczniów i ich niemałych często problemów z ogarnięciem w sposób logiczny poszczególnych fragmentów tekstu oraz z systematycznej analizy arkuszy egzaminacyjnych, gdzie w tej części (*reading*) uczeń musi sprawnie identyfikować podmiot, dopełnienie i inne części zdania.

Ćwiczenie C – W miejsce (?) wstaw brakujące zdanie:

Example: Mr Thomson visited us. (?). He did not want to tell us anything about his experiments.

(?) = We asked him about his experiments.

1. A cigarette fell on the grass. (?). The fire destroyed large areas of forest.
2. Our dog was very angry. (?). A passer-by had to be treated for a serious bite in hospital.
3. It was raining heavily yesterday. (?). Even today our shoes have not dried up completely.
4. He did not have a valid driving licence. (?). He was fined by police.
5. When she was hungry she ordered six pizzas. (?). Then she didn't want to eat anything.
6. Suddenly he realized that he was extremely thirsty. (?). After a while he was drinking Pepsi which cost 2\$.
7. My alarm clock didn't work this morning. (?). I told the teacher I had overslept.
8. He couldn't ski a few years ago. (?). Today he goes skiing whenever he can.
9. As soon as she entered the room she started to look for the remote-control. (?). After a while she was watching the evening news.
10. At first, she didn't know whether to stay at home or go to Zakopane with me. (?). Two hours later we were walking together down the Krupówki street.
11. I had a fever and a terrible sore throat this morning. (?). The doctor said it was flu.
12. Electricity was cut off at 7 pm. (?). After 2 minutes they no longer needed candles to eat supper.
13. He wanted to start the engine in his car. (?). Because of this he couldn't drive anywhere.

Uczniowie przystępujący do matury na poziomie podstawowym bardzo często miewają kłopoty z coraz popularniejszą formą skracania tekstów (tak polskich, jak i angielskich) o element, którego trzeba się domyślić. Maturzysta na poziomie podstawowym musi się oswoić z tego typu techniką prowadzenia narracji. Do prawidłowego odczytania całej treści zawartej w powyższych parach zdań „potrzebna jest dodatkowa wiedza o świecie, wspomagana przez

reguły spójności tekstu. Analiza zjawiska spójności pokazuje, że do rozumienia wypowiedzi konieczna jest elementarna wiedza o świecie, która pozwoli uzupełnić nieprzekazane wprost informacje⁴⁾. Oczywiście uzupełnianie brakującego zdania (?) zazwyczaj nie jest potrzebne, gdyż wynika ono w sposób logiczny z kontekstu. Jednak moja wieloletnia obserwacja uczniów przygotowujących się do matury (tych słabszych, oczywiście), a także nawet pobieżna analiza większości testów na *reading comprehension*⁵⁾ wskazuje na konieczność popracowania nad tą elementarną umiejętnością.

W powyższych przykładach możliwe jest różne uzupełnienie brakującego elementu treściowego (?), np. w zdaniu (13) może to być zarówno:

- ▲ There was no petrol in his car, however.

jak i

- ▲ He realized, however, that his driving license expired two days ago.

albo

- ▲ Yet there was no petrol in the tank.
- ▲ All of a sudden he remembered not having filled it with petrol the day before.

albo wręcz

- ▲ But his wife saw it and told him to stay at home.

Liczba możliwości jest niekiedy wprost proporcjonalna do inwencji twórczej uczniów na danej lekcji.

(październik 2006)

⁴⁾ R. Grzegorzcykowa (2002), *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: PWN, s. 38. Pierwsze dwa przykłady w tym ćwiczeniu pochodzą z tej książki.

⁵⁾ Standardy wymagań egzaminacyjnych wymagają od maturzysty umiejętności odbioru tekstu (repcji) w zakresie rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. *Szkolenie kandydatów na egzaminatorów, materiały dla uczestników, blok tematyczny 2*, (2003), Warszawa, CKE, s. 9.

TESTY, KONKURSY



Małgorzata Stelmach¹⁾
Nowy Sącz

Testy dla klasy 4 i 5 szkoły podstawowej

Poniższe testy pomiarowe, przeprowadziłam pod koniec klasy 4 i 5 w szkole podstawowej. W naszej szkole korzystamy z podręczników *Friends*²⁾. W klasie 4 rozpoczynamy od części drugiej *Friends* i realizujemy ją aż do klasy 5.

Myślę, że poniższe testy mogą zainteresować nauczycieli, korzystających z tych podręczników.

KLASA 4

I. *Dopisz po 3 słowa do każdej z kategorii:*

1. Kolory: red, _____, _____,
_____.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Katolickiej Szkole Podstawowej w Nowym Sączu.

²⁾ A. Walewska, D. Hall (2002), *Friends 1 and 2 Test Book*, Pearson Education; C. Skinner, M. Bogucka (2002), *Friends 2*, Pearson Education.

2. Dni tygodnia: Monday, _____,
_____, _____,
_____, _____.
3. Lekcje: Maths, _____, _____,
_____.
4. Rodzina: mother, _____, _____,
_____, _____.
5. Przedmioty w klasie: map, _____,
_____, _____.

2. They have got a big house. – _____
_____.
3. She can speak Chinese. – _____
_____.
4. They are very happy. – _____
_____.
5. There is a king in the picture. – _____
_____.

II. Zapisz podane liczby:

- 6 – _____,
10 – _____,
15 – _____,
24 – _____,
49 – _____,
100 – _____.

III. Zakreśl prawidłową odpowiedź. Które z pytań oznacza:

- 1) Jak masz na imię?
A) Your name?
B) What's your name?
C) Is it your name?
- 2) Ile masz lat?
A) How old are you?
B) Where are you?
C) Are you old?
- 3) Skąd jesteś?
A) You from?
B) Where are you from?
C) Where is he from?
- 4) Jak się czujesz?
A) Where is he?
B) How are they?
C) How are you?
- 5) Czy ty masz psa?
A) Have they got a cat?
B) Have you got a dog?
C) Has she got a dog?

IV. Dopisz nazwy narodowości:

- a) Poland – _____
b) England – _____
c) France – _____
d) Greece – _____
e) America – _____

V. Napisz podane zdania w formie przeczącej.

1. She is a teacher – _____

VI. Skreśl słowo, które nie pasuje w danym szeregu.

- | | | | |
|-----------|--------|--------|--------|
| a) forest | lake | beach | dog |
| b) small | big | palace | long |
| c) funny | clever | pretty | singer |
| d) prince | queen | silly | king |
| e) she | our | her | their |
| f) thin | sad | fat | tall |

VII. Połącz części zwrotów:

- | | |
|----------------|---------------|
| 1. play _____ | a) a horse |
| 2. kick _____ | b) Spanish |
| 3. ride _____ | c) the piano |
| 4. play _____ | d) the ball |
| 5. speak _____ | e) a computer |
| 6. use _____ | f) football |

VIII. Zakreśl właściwą odpowiedź – A, B lub C.

1. are in Class 4.
A) I B) She C) We
2.'s this? – It's my mother.
A) What B) Where C) Who
3. your mother and father got a house?
A) Has B) Are C) Have
4. Is Paula famous?
A) Yes, very pretty.
B) Yes, she's a pop star.
C) Yes, she's on the bridge.
5. What's wrong?
A) I've got a problem.
B) That's right.
C) That's wrong.
6. Look at these beautiful flowers.
A) No, it isn't.
B) Yes, I can.
C) Please don't pick them.
7. Do you play computer games?
A) No, he doesn't.
B) No, you don't.
C) No, I don't, but my brother does.

IX. Zapisz podane godziny:

1. 10.00 – _____
2. 11.15 – _____
3. 4.30 – _____
4. 5.45 – _____

X. Przeczytaj tekst. Przy zdaniach prawdziwych wstaw ✓, a przy fałszywych ✗.

My summers

My name's Ricky. I'm 12 and I'm from Boston, in the United States. I'm from America but my Grandma and Grandad are from England. Every year I visit them in England in the summer, with my sister. We all go to the seaside together – it's great! I wear jeans every day and I can ride my bike in the park with my friends from England. We go swimming in the sea – it's nice but it's very cold! In the evenings we go to the cinema or play computer games – it's cool. I love my summers in England.

- 0** Ricky is from England.
- 1** Ricky's Grandma is from America.
- 2** Ricky goes to England every summer.
- 3** He hasn't got a sister.
- 4** Ricky's got friends in England.
- 5** He doesn't like the sea in England.

XI. Ułóż zdania lub pytania z rozsypanki wyrazowej.

- a) Tom's / can't / friend / Italian / speak

- b) a / friends / got / my / haven't / pet

- c) in front of / a box / there / the rock / is?
_____?
- d) very / her / dog / got / small / has / ears

XII. Uzupełnij tekst podanymi wyrazami.

a are can classes don't hasn't
her him is Mum's visit

My Mum ⁰..... great. She's ¹..... teacher. ²..... name is Marilyn. I'm a student at my ³..... school and I'm in two of her ⁴..... ! My Mum's got a brother – my Uncle Leo, but she ⁵..... got a sister. There ⁶..... five people in the family – Mum

and Dad of course, and I've got two brothers. My brother James is very clever. He ⁷..... play the piano and the guitar. Alex is my little brother – he's silly but I like ⁸..... . We all ⁹..... Grandma and Grandad on Sundays, but I ¹⁰..... like my Grandad's house – it's cold and ugly.

XIII. Napisz co robiłeś w zeszłym roku w czasie wakacji.

Klasa 5

I. Dopisz po trzy słowa do każdej z kategorii:

- a) months: January, _____,






- b) Clothes: jumper, _____,

- c) Food: egg, _____,

- d) Jobs: doctor, _____,

- e) Sports: swimming, _____,

2. Wpisz przymiotniki opisujące pogodę. Dla ułatwienia podana jest pierwsza litera.

1.  s.....
2.  c.....
3.  c.....
4.  w.....
5.  s.....

3. Dopasuj nazwy liczebników porządkowych do cyfr.

- | | | |
|-----------------|---|------|
| a) first | – | 7th |
| b) seventh | – | 15th |
| c) fifteenth | – | 1st |
| d) second | – | 2nd |
| e) twenty third | – | 9th |
| f) ninth | – | 23rd |

4. Wpisz odpowiednie słowo pytające z ramki:

Where; Whose; How much; What;
Who; What time; Why; How many

- ? A secret room.
- ? Two o'clock.
- ? Because they are hungry.
- ? Not much.
- ? The woman's.
- ? Five.
- ? In the kitchen.
- ? Bili and Tom.

5. Zakreśl słowa ukryte w szeregu (7 słów).
SINGINGPHOTOKDRETURNOIFURNITURE
HUCLOCKMJTICKETQDISAPPEAR

6. Dopisz przymiotniki o przeciwnym znaczeniu.

small; heavy; soft, square; thin; short

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. hard – | 2. round – |
| 3. long – | 4. thick – |
| 5. large – | 6. light – |

7. Utwórz czas przeszły od podanych czasowników.
Uważaj na pisownię.

- | | |
|------------------|-------------------|
| a) climb – | b) walk – |
| c) hop – | d) arrive – |
| e) carry – | f) visit – |

8. Dopasuj pytania do odpowiedzi.

- | | |
|--------------------------------|---------|
| 1. Was he happy yesterday? | 1. |
| 2. Did Mike visit a game park? | 2. |
| 3. Who are you? | 3. |
| 4. Whose ball is it? | 4. |
| 5. Are you dancing now? | 5. |
| 6. Do you often drink milk? | 6. |

- I'm Mrs Smith.
- It's Mark's.
- Yes, I do.
- No, he wasn't.
- Yes, he did.
- No, I'm not.

9. Podane zdania zapisz w formie przeczącej.

- Jane is reading a book now.

- Mike plays computer games every day.

3. He was at school yesterday.

4. Mr Brown cooked lunch last week.

5. You must read this letter.

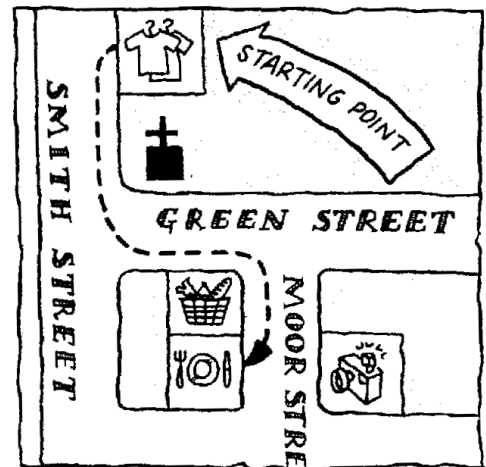
10. Jak przeczytasz podane daty?

- 2 lutego 1915 _____
- 6 września 2000 _____
- 23 grudnia 1645 _____

11. Zakreśl właściwą odpowiedź: a, b lub c.

- I like _____ in summer.
a) swim b) swimming c) swims
- My friend played tennis _____.
a) today b) often c) last year
- My sister goes to work _____.
a) on foot b) by foot c) in foot
- How _____ bananas are there?
a) much b) any c) many
- Apples are very _____.
a) healthy b) unhealthy c) cans
- We haven't got _____ cheese.
a) some b) any c) bootle

12. Przyjrzyj się mapce i napisz, jak dojść ze sklepu odzieżowego do restauracji.



13. Uzupełnij. Czasowniki w nawiasach wpisz w poprawnej formie w czasach: Present Simple, Present Continuous, Past Simple.

Finally, it's the holidays! I'm at the seaside. I (swim) _____ in the sea, my mum (sit) _____ in the sun and (read) _____ a book. My brothers (play) _____ with their friends. We (come) _____ here very often and usually (stay) _____ for two weeks. My dad usually (stay) _____ only for one week and then he (go) _____ to the mountains. Last year we (to be) _____ in

the mountains with dad. We (climb) _____ a different mountain each day. I (love) _____ it but my mum (not, like) _____ it!

14. W czterech zdaniach napisz, jak spędziłeś/łaś Dzień Dziecka.

15. Wyobraź sobie, że jesteś na wyspie. Opisz, co zobaczyłeś po dotarciu do niej, kogo spotkałeś, jak się tam czułeś. W opowiadaniu dodaj dialog z tubylcem z wyspy.

(luty 2006)

Beata Pańtak, Anna Bensch¹⁾
Mysłowice

VI Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji

W kwietniu 2006 r. w Szkole Podstawowej nr 9 w Mysłowicach zorganizowaliśmy już po raz szósty Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji. Jak co roku został on objęty honorowym patronatem Śląskiego Kuratora Oświaty w Katowicach, Prezydenta Miasta Mysłowice oraz Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego w Sosnowcu.

Zaproszenie do udziału w konkursie skierowaliśmy do szkół podstawowych. Spotkało się ono z dużym zainteresowaniem. Do finału zakwalifikowało się 31 uczniów. Reprezentowali oni 13 szkół podstawowych z następujących miast: Sosnowiec, Jaworzno, Chrzanów, Katowice, Bytom, Strzemieszyce i Mysłowice. Konkurs miał formę testu. Pytania były sformułowane w języku polskim.

Celem konkursu jest propagowanie bogatej kultury, historii i obyczajów Francji oraz upowszechnianie informacji o Unii Europejskiej. Przez takie działania uczniowie mogą nie tylko poznać, ale przede wszystkim zrozumieć inną kulturę, odmienne zwyczaje i doświadczenia. A stanowi to, w naszym odczuciu, pierwszy krok do nauki tolerancji wobec innych ludzi. Forma konkursu (zawierająca element rywalizacji) pozytywnie

motywuje uczniów do jeszcze bardziej intensywnej i aktywnej nauki języka francuskiego.

Tematyka konkursu była następująca:

1. Geografia Francji – morza, góry, główne rzeki, miasta, wyspy – (nazewnictwo francuskie)
2. Hymn, flaga, waluta Francji
3. Departamenty zamorskie Francji („DOM”) i państwa frankofońskie (nazewnictwo francuskie)
4. Podział administracyjny Francji
5. Elementy historii Francji (Rewolucja francuska, początki Paryża, ...)
6. Zabytki i atrakcje Paryża (nazewnictwo francuskie)
7. Znani Francuzi (pisarze, malarze, aktorzy, politycy, itp. ...)
8. Najbardziej znane i charakterystyczne miejsca i atrakcje turystyczne Francji
9. Specjalności kuchni regionalnej
10. Współczesna muzyka francuskojęzyczna
11. Prasa francuska
12. Francuskie zasady korespondencji – adresowanie listów, forma listu
13. Podstawowe wiadomości o Unii Europejskiej (państwa Unii, siedziby, symbole)

Zakres prezentowanej wiedzy daleko wykraczał poza program szkoły podstawowej. Mimo

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Mysłowicach.

bogatej i rozległej tematyki poziom konkursu był wyrównany i bardzo wysoki. Pytania testu nie przysporzyły większych problemów uczniom.

Laureaci otrzymali dyplomy, nagrody książkowe oraz program komputerowy do nauki języka francuskiego. Pozostali uczestnicy konkursu opuścili naszą szkołę i miasto Mysłowice z pamiątkowymi dyplomami i drobnymi upominkami. Nagrody książkowe oraz materiały promocyjne ufundowały władze miasta Mysłowice. Wsparcia naszemu przedsięwzięciu udzieliła również firma „Picco Bello” z Mysłowic.

Pierwsze miejsca zdobyło trzech uczniów z największą liczbą punktów: I miejsce – Klaudia Jackowska (SP nr 3, Chrzanów), II miejsce – Justyna Rędzińska (SP nr 10, Sosnowiec), III miejsce – Bartosz Kasprzyk (SP nr 5, Strzemieszyce), III miejsce – Sylwia Masternak (SP nr 9, Mysłowice). Wyróżnienia: Magdalena Massalska (SP nr 16, Jaworzno), Jakub Dobaj (SP nr 5, Strzemieszyce) i Maja Jagodzińska (SP nr 36, Sosnowiec).

Imprezę można uznać za udaną. Mamy zamiar organizować konkurs w kolejnych latach, zapraszając do udziału coraz liczniejszą grupę uczniów.

VI Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji

Liczba punktów/100 pkt

Imię i nazwisko:

Szkoła Podstawowa nr w

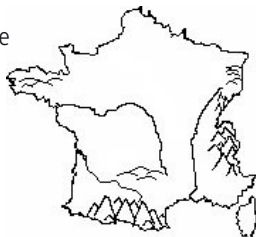
I. *Kto to śpiewa? Wpisz numer nagrania w odpowiednie pole:* (maks. 4 pkt.)

- Nadiya
- Amel Bent
- Kate Ryan
- Ann Winsborn

II. *Geografia Francji*

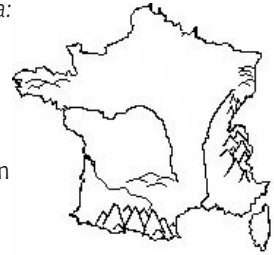
a) *Morza, rzeki* (maks. 3 pkt.) – *wpisz właściwe cyfry w odpowiednie pola:*

- la Mer du Nord
- la Mer Méditerranée
- le Rhône
- la Manche
- la Seine
- la Garonne



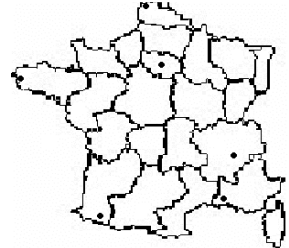
b) *Góry* (maks. 3 pkt.) – *wpisz właściwe cyfry w odpowiednie pola:*

- les Vosges
- les Pyrénées
- le Jura
- le Massif Central
- le Massif Armoricain
- les Alpes



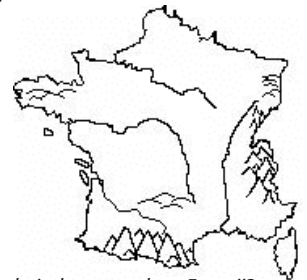
c) *Miasta* (maks. 3 pkt.) – *wpisz właściwe cyfry w odpowiednie pola:*

- Avignon
- Paris
- Lourdes
- Calais
- Brest
- Grenoble



d) *Wyspy* (maks. 2 pkt.) – *wpisz właściwe cyfry w odpowiednie pola:*

- Corse
- Belle-Île
- Ré
- Oléron



III. *Jak nazywa się była i obecna waluta Francji?* (maks. 2 pkt.)

była:

obecna:

IV. *Jaki tytuł nosi hymn francuski?*

Za podanie francuskiej nazwy + 1 punkt.
(maks. 2 pkt.)

.....

V. *Francja jest* (wstaw krzyżyk): (maks. 1 pkt.)

- monarchią
- republiką
- federacją

VI. *Kiedy jest obchodzone narodowe święto Francji i z jakim jest związane wydarzeniem historycznym?* (maks. 2 pkt.)

Data:

Wydarzenie:

VII. Wymień we właściwej kolejności (od lewej do prawej) barwy flagi francuskiej. Jeżeli chcesz uzyskać więcej punktów, napisz nazwy kolorów po francusku. (maks. 3 pkt.)

.....

VIII. Wymień cztery państwa europejskie (poza Francją), w których językiem urzędowym jest język francuski. Jeżeli chcesz uzyskać więcej punktów, napisz ich nazwy po francusku. (maks. 6 pkt.)

1.
 2.
 3.
 4.

IX. Jakie Państwa graniczą z Francją? (Jeżeli chcesz uzyskać więcej punktów, zapisz ich nazwy po francusku). (maks. 12 pkt.)

1.
 2.
 3.
 4.
 5.
 6.
 7.
 8.

X. Ile jest regionów we Francji (maks. 1 pkt.)

.....

XI. We Francji regiony dzielą się na: (maks. 1 pkt.)

.....

XII. Ile Francja ma departamentów zamorskich (wstaw krzyżyk): (maks. 1 pkt.)

4 10 15

XIII. Na jakim oceanie znajdują się wymienione departamenty i terytoria zamorskie Francji? Wpisz do tabeli właściwe numery. (maks. 3 pkt.)

1. Réunion 2. Guadeloupe
 3. Polinésie française 4. Nouvelle Calédonie
 5. Mayotte 6. Martinique

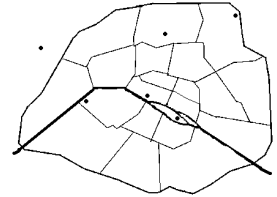
Océan Atlantique	Océan Indien	Océan Pacifique

XIV. Kto jest świętą patronką Paryża? Jeżeli chcesz uzyskać więcej punktów, napisz jej imię po francusku. (maks. 2 pkt.)

.....

XV. Gdzie znajdują się wymienione atrakcje i zabytki Paryża. Wpisz właściwy numer. (maks. 3 pkt.)

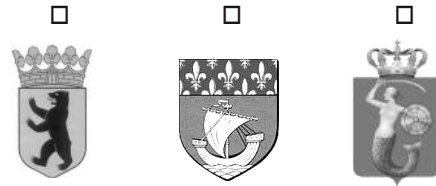
- Notre-Dame
 Tour Eiffel
 Louvre
 Villette
 Grande Arche
 Sacré Coeur



XVI. Wymień nazwy trzech najbardziej znanych dzieł znajdujących się w Luwrze. (maks. 3 pkt.)

1.
 2.
 3.

XVII. Który z przedstawionych herbów jest herbem Paryża (wstaw krzyżyk)? (maks. 1 pkt.)



XVIII. Ile dzielnic jest w Paryżu (wstaw krzyżyk)? (maks. 1 pkt.)

7 15 20 22

XIX. W podziemiach jakiej paryskiej budowli jest pochowana Maria Skłodowska-Curie wraz ze swoim mężem Piotrem? (maks. 1 pkt.)

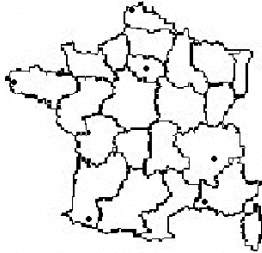
.....

XX. Które z wymienionych słów kojarzą ci się z Francją? Zakreśl właściwe numery. (maks. 3 pkt.)

1. koń 2. żaba 3. makaron
 4. bagietka 5. kogut 6. kiełbasa
 7. ser 8. banki 9. ślimak
 10. piwo 11. szampan 12. róża
 13. sernik 14. byk

XXI. Wstaw właściwy numer przy nazwie najbardziej znanych miejsc i atrakcji Francji. (maks. 4 pkt.)

- wulkany
- Le Mans
- l'Eurotunnel
- grotty Lascaux
- Carcassonne
- Futuroscope
- parlament europejski
- lawenda



XXII. Rzeka we Francji znana z dużej ilości zamków usytuowanych nad jej brzegami to: (maks. 1 pkt.)

.....

XXIII. Jaki lud reprezentuje Asterix (wstaw krzyżyk)? (maks. 1 pkt.)

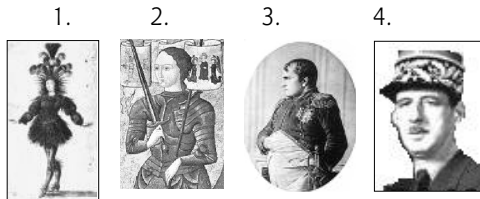
- Hunowie
- Galowie
- Celtowie
- Wikingowie

XXIV. Co łączy tych ludzi? (maks. 1 pkt.) Georges Pompidou / François Mitterand / Valéry Giscard d'Estaing

.....

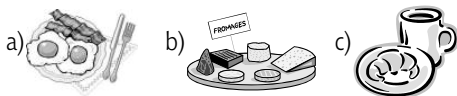
.....

XXV. Kto to? (maks. 4 pkt.)



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

XXVI. Który rysunek przedstawia typowo francuskie śniadanie? Zakreśl właściwą odpowiedź (a, b, c, d lub e). (maks. 1 pkt.)



XXVII. Ułóż we właściwej kolejności (wpisując numery w pola) „części” kolacji francuskiej. (maks. 5 pkt.)

- soupe
- fromages
- dessert
- entrée
- plat principal

XXVIII. Jaka potrawa (lub produkt) jest charakterystyczna dla wymienionych miast/regionów? (maks. 6 pkt.)

Camembert –

Dijon –

Bordeaux –

Lorraine –

Provance –

Bretagne –

XXIX. Do jakiej potrawy jest potrzebny kociołek z widelcami? (maks. 1 pkt.)

.....

XXX. Dopasuj klasy do odpowiedniego typu szkoły. Wpisz cyfry w odpowiednie miejsca. (maks. 6 pkt.)

- 1. première
- 4. terminale
- 7. troisième
- 10. CM1
- 2. CM2
- 5. CP
- 8. seconde
- 11. CE2
- 3. cinquième
- 6. CE1
- 9. sixième
- 12. quatrième

école primaire	collège	lycée

XXXI. Gdzie ma swoją siedzibę: (maks. 3 pkt.)

a) Rada Europy –

b) Parlament Europejski –

c) Trybunał Sprawiedliwości –

XXXII. Jaki tytuł nosi hymn UE? (maks. 1 pkt.)

.....
XXXIII. Do jakich państw Unii Europejskiej należą te symbole? Wpisz właściwe cyfry w odpowiednie pola. (maks. 3 pkt.)

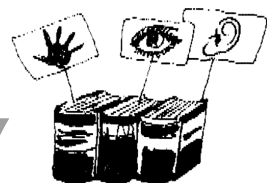
- | | |
|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pologne | <input type="checkbox"/> Grèce |
| <input type="checkbox"/> Grande Bretagne | <input type="checkbox"/> Italie |
| <input type="checkbox"/> Autriche | <input type="checkbox"/> France |



Merci!

(kwiecień 2006)

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY



Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska¹⁾

Warszawa

Książka – Das Buch

W dobie Internetu jako ważnego i wyczerpującego źródła informacji, bardzo często zapominamy o książce. Należy jednak pamiętać, że książka dla wielu ludzi jest również źródłem informacji, przyjemności i odpoczynku. Książka zawsze będzie miała swoich wiernych fanów i na pewno nie zastąpią jej coraz to nowsze nowinki technologii informacyjnej.

Opracowany przeze mnie słowniczek jest skierowany do wszystkich miłośników książek, a także do tych, którzy chcieliby poszerzyć słownictwo w języku niemieckim na ich temat.

A

adaptieren – adaptować

Album n /Alben – album

Albenblatt n /ä-er – kartka z albumu

Anthologie f – antologia, wybór utworów różnych pisarzy

Auflage f – nakład, wydanie

die erste Auflage ist schon vergriffen – pierwsze wydanie jest już wyczerpane

erweiterte Auflage – wydanie rozszerzone

unveränderte Auflage – wydanie niezmienione

verbesserte Auflage – wydanie poprawione
Wie hoch ist die Auflage? – Jak duży jest nakład?
eine neue Auflage erleben – doczekać się nowego nakładu

die Auflage beträgt zweitausend Exemplare – nakład wynosi dwa tysiące egzemplarzy

Ausgabe f – wydanie, nakład, edycja

eine neue Ausgabe herausbringen – przygotować nowe wydanie książki

eine Ausgabe in Leder – wydanie w skórze

Ausgabe letzter Hand – wydanie ostatnie

Autobiographie f – autobiografia, życiorys własny

autobiographisch – autobiograficzny

Autogramm n – autograf

Autogrammjäger m – łowca autografów

ein Autogramm bekommen – otrzymać autograf

Autor m /-en – autor

autorisieren – autoryzować, upoważniać

Autorschaft f – autorstwo

die Autorschaft leugnen – wypierać się autorstwa

B

Band m /ä-e – tom

die Werke in zehn Bänden – dzieła w dziesięciu tomach

Belletristik f – beletrystyka, literatura piękna

belletristisch – beletrystyczny

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im Gen. Stanisława Maczka w Warszawie.

- Belletrist m – beletrysta
 Bestellzettel m – rewers
 den Bestellzettel ausfüllen – wypełnić rewers
 Bibliographie f /...ien – bibliografia, księgoznawstwo
 Bibliograph m – bibliograf
 bibliographieren – wciągnąć tytuł dzieła do bibliografii
 bibliographisch – bibliograficzny
 Bibliomane m – namiętny kolekcjoner książek
 Bibliomanie f – bibliomania
 bibliophil – bibliofilski
 eine bibliophile Ausgabe – rzadkie wydanie, biały kruk
 Bibliophile m – kolekcjoner rzadkich książek
 Bibliophilie f – zamiłowanie do zbierania rzadkich książek
 Bibliothek f – biblioteka
 Bibliothekar m – bibliotekarz
 Bibliothekarin f – bibliotekarka
 Bibliothekwesen n – bibliotekarstwo
 Bibliothekswissenschaft f – bibliotekoznawstwo
 Hausbibliothek f – biblioteczka domowa
 Schulbibliothek f – biblioteka szkolna
 Stadtbibliothek f – biblioteka miejska
 öffentliche Bibliothek – biblioteka publiczna
 Universitätsbibliothek f – biblioteka uniwersytecka
 pädagogische Bibliothek – biblioteka pedagogiczna
 Buch n /Bücher – książka, książki
 ein gutes Buch – dobra książka
 ein schlechtes Buch – zła książka
 ein fesselndes Buch – pociągająca książka
 ein interessantes Buch – ciekawa książka
 ein langweiliges Buch – nudna książka
 ein heiteres Buch – pogodna książka
 ein lustiges Buch – wesoła książka
 bei jdm im Buch stehen – być czymś dłużnikiem
 bei jdm im schwarzen Buch stehen – być źle przez kogoś postrzeganym
 das Buch der Bücher – biblia
 das Buch der Geschichte – księga dziejów
 das Buch der Natur – książka przyrody
 das Buch des Lebens – księga życia
 das Buch des Schicksals – księga przeznaczenia
 das Buch führen – prowadzić księgowość
 das Buch erscheint – książka wychodzi
 das Buch ist nicht vorhanden – nie ma tej książki
 das Buch ist ausgeliehen – książka jest wypożyczona
 das zweite Buch Mosis – druga księga Mojżesza
 die Bücher abschließen – zamknąć księgi
 die Bücher ausleihen – wypożyczać książki
 die Bücher bestellen – zamawiać książki
 die Bücher sammeln – zbierać książki
 die Bücher schließen – zamykać książki
 die Bücher verschlingen – połykać, pożerać książki
 die Bücher zurückgeben – oddać książki
 die Nase ins Buch stecken – wetknąć nos w książkę
 die Weisheit aus Büchern schöpfen – czerpać wiedzę z książek
 ein Buch aufschlagen – otworzyć książkę
 ein Buch besprechen – omawiać książkę
 ein Buch durchblättern – przekartkować książkę
 ein Buch in Druck geben – dać książkę do druku
 ein Buch lesen – czytać książkę
 ein Buch rezensieren – recenzować książkę
 ein Buch übersetzen – tłumaczyć książkę
 ein Buch verlegen/ herausgeben – wydać książkę
 ein Buch veröffentlichen – opublikować książkę
 im Buch nachschlagen – sprawdzić w książce
 in die Bücher eintragen – zaksięgować
 sich an das Buch halten – trzymać się książki
 über den Büchern sitzen – siedzieć nad książkami
 über die Ausgaben Buch führen – prowadzić księgi/
 rachunki wydatków
 Abenteuerbuch n – książka przygodowa
 Bestseller m – bestseller
 Bilderbuch n – książka z obrazkami
 Drama n – dramat
 Fachbuch n – książka specjalistyczna
 Kinderbuch n – książka dla dzieci
 Kochbuch n – książka kucharska
 Lehrerbuch n – książka dla nauczyciela
 Schulbuch n – podręcznik
 Taschenbuch n – wydanie kieszonkowe, mały podręcznik
 Telefonbuch n – książka telefoniczna
 Traumbuch n – sennik
 ein ägyptisches Traumbuch – sennik egipski
 Buchauflage f – wydanie, nakład książki
 Buchausstattung f – oprawa graficzna książki
 Buchausstellung f – wystawa książek
 Buchauszug m /ü-e – wyciąg z księgi handlowej
 Buchbasar m /-e – kiermasz książek
 Buchbesprechung f – omówienie książki
 Buchbinder m – introligator
 Buchbinderei f – introligatorstwo
 buchbindern – oprawiać książkę
 Buchdeckel m – okładka oprawionej książki
 Buchdruck m – druk książki/drukarstwo
 Buchdrucker m – drukarz
 Buchdruckerei f – drukarstwo
 Buchdruckerkunst f – sztuka drukarska
 Buchdruckerpresse f – prasa drukarska
 Buchecke f – róg książki
 Bücherabschluß m /-üsse – zamknięcie ksiąg handlowych
 Bücherangebot n – podaż książek
 Bücherbeschreiber m – bibliograf
 Bücherbestellzettel m – karta zamówienia książek
 Bücherbrett n – półka na książki
 Bücherei f /-en – biblioteka, księgozbiór
 Büchereiverwalter m – bibliotekarz (pot)
 Bücherfreund m – miłośnik książek
 Büchergestell n /-e – etażerka na książki
 Bücherkunde f – bibliografia, nauka o książkach
 Büchermarkt m /ä-e – rynek księgarski
 Büchernarr m /-en – biblioman
 Bücherrevisor m /-en – rewident ksiąg handlowych
 Büchersammlung f – księgozbiór

Bücherschau f /-en – wystawa książek
 Bücherstütze f – podpórka do książek
 Bücherstand m /...stände – stoisko z książkami
 am Bücherstand kaufen – kupować na stoisku z książkami
 Büchersucht f – bibliomania
 Bücherverbrennung f – palenie książek
 Bücherverzeichnis n /-isse – spis książek
 Bücherweisheit f – mądrość książkowa
 Bücherwurm m – mól książkowy
 Buchforderung f – wierzytelność księgową
 Buchformat n /-e – format książki
 Buchführung f – księgowość, buchalteria
 einfache Buchführung – pojedyncza buchalteria
 Buchführungspflicht f – obowiązek prowadzenia ksiąg
 Buchhalter m – księgowy, buchalter
 Buchhalterin f /-innen – księgową, buchalterka
 Buchhandel m – księgarstwo
 im Buchhandel sein – być w sprzedaży, być do nabycia
 Buchhändler m – księgarz
 buchhändlerisch – księgarski
 Buchhandlung f – księgarnia
 Versandbuchhandlung f – księgarnia wysyłkowa
 Buchladen m /-läden – księgarnia
 Büchlein n – książeczka
 Buchmesse f – targi książki
 Buchnummer f – sygnatura książki
 buchrichtig – zgodny z księgami
 Buchrücken m – grzbiet książki
 Broschüre f – broszura

C

Comic m – komiks

D

Dichter m – poeta, wieszcz
 gekrönter Dichter – poeta laureat
 das Volk der Dichter und Denker – naród poetów
 i myślicieli
 Dichter von Gottes Gnaden – poeta z bożej łaski
 Dichterberuf m – powołanie poetyckie
 Dichterborn m – źródło poezji, natchnienia
 Dichterei f – pisanie wierszydeł
 Dichterflug m – polot poetycki
 Dichtergabe f – dar poetycki
 Dichterin f – poetka
 dichterisch – poetycki
 eine dichterische Freiheit – wolność poetycka
 Dichterling m /-e – wierszokleta
 Dichtersprache f – język poetycki
 Dichterwerk n – utwór poetycki
 Dichtung f – poezja, sztuka poetycka
 Dichtkunst f – sztuka poetycka, poezja
 weltliche Dichtung – poezja świecka
 geistliche Dichtung – poezja duchowna
 proletarische Dichtung – poezja proletariacka
 Drama n /-en – dramat, sztuka teatralna, sceniczna
 ein spannendes Drama – ciekawy dramat
 ein packendes Drama – wstrząsający dramat

ein Drama aufführen – wystawić dramat
 Stoff zu einem Drama liefern – dostarczyć tematu do sztuki scenicznej
 Dramenverfasser m – dramaturg
 Dramenverfasser m – dramaturg
 Dramatik f – dramatyka, sztuka i literatura dramatyczna
 Dramatiker m – dramaturg
 dramatisch – dramatyczny, mający cechy dramatu
 die dramatische Kunst – sztuka dramatyczna
 ein dramatischer Auftritt – scena dramatyczna
 ein dramatisches Ende – dramatyczne zakończenie
 Dramatisierung f – dramatyzacja, opracowanie tekstu literackiego w formie dramatu

E

Einführung f – wstęp, wprowadzenie
 Epik f – epika
 Epiker m – epik, autor utworów epicznych
 episch – opisowy, epiczny
 erhältlich – do nabycia
 in allen Buchhandlungen erhältlich – do nabycia we wszystkich księgarniach
 Erzähler m – narrator, nowelista
 Erzählform f – forma epiczna
 erzählenswert – godny opowiadania
 erzählende Literatur – literatura narracyjna
 erzählend – opowiadający, opisowy, narracyjny
 Erzählung f – opowiadanie, opowieść
 Erzählungsart f – sposób opowiadania
 Exemplar n /-e – egzemplarz, okaz, jedyna sztuka
 ein seltsames Exemplar – dziwny okaz
 exemplarisch – wzorowy, przykładowy
 eine exemplarische Strafe – przykładowa kara
 Fabel f – fabuła, bajka, baśń
 die Moral von der Fabel – morał bajki
 Fabelbuch n – książka z bajkami
 Fabeldichter m – bajkopisarz
 Fabelei f – brednie
 das sind Fabeleien – to są brednie
 fabelhaft – bajecznie
 fabelhafte Preise – bajeczne ceny
 von fabelhafter Qualität – niezwykłej jakości
 Eine fabelhafte Sache! – Coś bajecznego!
 eine fabelhafte Frau – bajeczna kobieta
 Fabelhaftigkeit f – bajeczność
 Fabelhans m – łgarz, kpiarz
 Fabelland n – kraj baśni
 fabeln – opowiadać bajki, niestworzone historie
 Was fabeln Sie da? – Co Pan plecie?
 Man hat von ihm viel gefabelt. – Opowiada-
 no o nim niestworzone historie.
 Gedicht n – wiersz, poemat
 ein lyrisches Gedicht – wiersz liryczny
 ein episches Gedicht – poemat epicki
 ein dramatisches Gedicht – poemat dramatyczny
 ein Gedicht aufsetzen – ułożyć wiersz
 ein Gedicht machen, schreiben, verfassen – napisać wiersz

ein Gedicht lesen – czytać wiersz
ein Gedicht vortragen – wygłosić wiersz
Gedichtsammlung f – zbiór wierszy, antologia poezji
Geschichte f – opowiadanie, opowieść, opowiadka
Geschichten erdichten – wymyślać opowiadania
Geschichtenbuch n /bücher – książka z opowiadania-
mi, zbiór opowiadań
Geschichtenerzähler m – bajarz, narrator

H

Handlexikon n / ...lexika – leksykon podręczny, encyklo-
pedia podręczna

Handlung f – akcja

eine matte Handlung – mdła akcja
eine flotte Handlung – żywa akcja
eine bewegte Handlung – bogata akcja
eine geschlossene Handlung – zwarta akcja
eine spannende Handlung – akcja trzymająca w na-
pięciu
der Ort der Handlung – miejsce akcji
die Handlung spielt – akcja rozgrywa się
die Handlung spielt sich ab – akcja rozgrywa się
die Handlung wird lebhafter – akcja ożywia się
die Handlung wird eingeleitet – akcja zaczyna się
die Handlung entwickelt sich – akcja rozwija się
die Handlung rückt vor – akcja postępuje
die Handlung schreitet fort – akcja postępuje
die Handlung erreicht den Höhepunkt – akcja docho-
dzi do szczytu
die Handlung fällt – akcja słabnie
die Handlung wird abgeschlossen – akcja kończy się

I

Illustration f – ilustracja, rycina, obraz

Illustrator m /...oren – ilustrator, grafik, malarz

illustrieren – ilustrować, robić ilustrację

illustriert – ilustrowany

Illustrierte f – czasopismo ilustrowane, kolorowe

Inhalt m – treść

Inhaltsverzeichnis n – spis treści

K

Kapitel n – rozdział

im Kapitel – w rozdziale

dieses Kapitel ist erledigt – ta sprawa jest załatwiona

das gehört in ein anderes Kapitel – to już inna rzecz

das ist ein eigenes Kapitel – to szczególna historia

das ist ein trauriges Kapitel – to smutna historia

das ist ein peinliches Kapitel – to przykra historia

ein neues Kapitel aufschlagen – zacząć nowy rozdział

jdm ein Kapitel lesen – palnąć komuś kazanie

auf ein anderes Kapitel kommen – przejść na inny
temat

Katalog m – katalog, spis systematyczny

Verfasserkatalog m – katalog alfabetyczny

Sachkatalog m – katalog rzeczowy

Klappentext m – tekst na skrzydełku obwoluty

L

Lektüre f – lektura

passende Lektüre – odpowiednia lektura

freiwillige Lektüre – lektura dobrowolna

obligatorische Lektüre – lektura obowiązkowa

leichte Lektüre – lekka lektura

ernste Lektüre – lektura poważna

lesen – czytać

ein Buch lesen – czytać książkę

fließend lesen – czytać płynnie

jdm einen Text, ein Kapitel lesen – dać komuś ostrą
naganę

die Freude aus den Augen lesen – wyczytać komuś
radość z oczu

ein Buch in Stücke lesen – zniszczyć książkę czytaniem

Lesen n – czytanie

beim Lesen des Buches – czytając książkę

lesenswert – godny przeczytania

Leseband n /ä-e – zakładka w książce

Lesebedarf m – zapotrzebowanie na lekturę

Lesebrille f – okulary do czytania

Lesebuch n – czytanki

Lesedrama n /-men – dramat do czytania

Lesecke f – kącik do czytania

Lesebibel f – elementarz, książka do nauki czytania

Lesehalle f – czytelnia

Lesekarte – karta czytelnika

die Nummer der Lesekarte angeben – podać numer
karty bibliotecznej

den Namen des Verfassers angeben – podać nazwis-
ko autora

den Erscheinungsort angeben – podać miejsce wy-
dania

das Erscheinungsjahr angeben – podać rok wydania

den Titel des Buches angeben – podać tytuł książki

die Leihfrist verlängern lassen – przedłużyć termin
wypożyczenia

Leseprobe f – próba czytania

Leseublikum n – czytelnicy

Leseputl n – pulpit

Leser m – czytelnik

Leseratte f – namiętny czytelnik, mól książkowy

Leseraum m /...räume – czytelnia

Leserei f – czytania

Leserin f /-innen – czytelniczka

Leserkreis m – krąg czytelników

Leserliste f – lista czytelników

Lesesaal m /...säle – czytelnia

im Lesesaal lesen – czytać w czytelnii

Lesestoff m /-e – lektura

Lesestück s – czytanka

die Sammlung von Lesestücken – zbiór czytanek

Lesestunde f – lekcja czytania

Lesübung f – ćwiczenie do czytania

Lesewelt f – świat ludzi czytających, czytelnicy

Lesewut f – pasja czytania

Lesezeichen n – zakładka w książce
 Lesezimmer n – czytelnia
 Lesung f – odczytanie
 die zweite Lesung des Gesetzentwurfes – drugie
 czytanie projektu ustawy
 zwischen den Zeilen lesen – czytać między wierszami
 Lexikon n /Lexika – leksykon, encyklopedia
 ein lebendes Lexikon sein – być chodzącą encyklopedią
 Literat m – literat, pisarz
 Literatentum n – literaci, świat literacki, zawód literacki
 Literatur f – literatura, piśmiennictwo
 belehrende Literatur – literatura dydaktyczna
 deutschsprachige Literatur – literatura niemieckoję-
 zyczna
 Dokumentarliteratur f – literatura dokumentalna
 dramatische Literatur – literatura dramatyczna
 epische Literatur – literatura epicka
 Fachliteratur f – literatura fachowa
 Faktenliteratur f – literatura faktu
 fremdsprachige Literatur – literatura obcojęzyczna
 Gegenwartsliteratur f – literatura współczesna
 heimatkundliche Literatur – literatura krajoznawcza
 Kinderliteratur f – literatura dziecięca
 klassische Literatur – literatura klasyczna
 lyrische Literatur – literatura liryczna
 militärische Literatur – literatura wojskowa
 Nationalliteratur f – literatura narodowa
 pädagogische Literatur – literatura pedagogiczna
 philosophische Literatur – literatura filozoficzna
 polnische Literatur – literatura polska
 reiche Literatur – bogata literatura
 schöngeistige Literatur – literatura piękna
 Schundliteratur f – literatura brukowa
 science fiction – literatura fantastyczna, fantastyka
 technische Literatur – literatura techniczna
 umfangreiche Literatur – obszerna literatura
 unterhaltende Literatur – literatura rozrywkowa
 Volksliteratur f – literatura ludowa
 Weltliteratur f – literatura światowa, powszechna
 wirtschaftliche Literatur – literatura ekonomiczna
 wissenschaftliche Literatur – literatura naukowa
 zur Literatur werden – wejść do literatury
 Literaturangabe f – bibliografia
 Literaturdenkmal n /ä-er – zabytek literatury
 Literaturgattung f – gatunek literacki
 Literaturgeschichte f – historia literatury
 Literaturkritik f – krytyka literacka
 Literaturkritiker m – krytyk literacki
 Literaturkunde f – literaturoznawstwo
 Literaturnachweis m/-e – bibliografia, wykaz literatury
 Literaturpreis m – nagroda literacka
 Literaturverzeichnis n / -isse – bibliografia
 Literaturwissenschaft f – literaturoznawstwo
 Literaturzeitschrift f – czasopismo literackie
 literarisch – literacki
 literarischer Abend – wieczór literacki
 literarische Skizze – szkic literacki

literarische Tätigkeit – działalność literacka
 Lustspiel n – komedia

M

Märchen n – bajka, baśń
 den Kindern Märchen erzählen – opowiadać dzie-
 ciom bajki
 Märchen erzählen – opowiadać bajki, zmyślać
 jdm ein Märchen aufbinden – nabrać kogoś, nabić
 w butelkę
 es klingt wie ein Märchen – to nieprawdopodobne,
 nie chce się w to wierzyć
 Märchenbuch n – księga bajek, baśni
 Märchendichter m – bajkopisarz
 Märchenerzähler m – bajarz
 märchenhaft – bajeczny, bajkowy, jak w bajce
 eine märchenhafte Landschaft – bajkowy krajobraz
 ein märchenhafter Preis – bajeczna cena
 eine märchenhafte Ausstattung – bajeczna wystawa
 Märchenhaftigkeit f – bajeczność
 Märchenpreis m – bajeczna cena
 Märchenprinz m – książę z bajki
 Märchenwelt f – świat baśni
 Metapher f – metafora, przenośnia
 metaphorisch – metaforyczny, przenośny
 Metaphrase f – metafraza, przerobienie poematu na pro-
 zę, dosłowny przekład z jakiegoś języka na inny

N

Nachdruck m – dodruk
 Neuerscheinung f – nowa pozycja wydawnicza
 Novelle f – nowela
 novellenartig – nowelistyczny
 Novellendichter m – nowelista, autor nowel
 Novellenschreiber m – nowelista, autor nowel
 Novellist m – nowelista
 Novellistin f – nowelistka
 Novellistik f – nowelistyka
 novellistisch – nowelistyka

O

Ode f – oda

P

Poem n /-e – poemat
 Heldengedicht n – poemat bohaterski
 Volksgedicht n – poemat narodowy
 Poesie f /-ien – poezja
 dramatische Poesie – poezja dramatyczna
 epische Poesie – poezja epicka
 lyrische Poesie – poezja liryczna
 Barockpoesie f – poezja barokowa
 klassische Poesie – poezja klasyczna
 sentimentale Poesie – poezja sentymentalna
 proletarische Poesie – poezja proletariacka
 Poesie des Mittelalters – poezja średniowieczna
 elegische Poesie – poezja elegijna
 Liebespoesie f – poezja miłosna
 Gedankenpoesie f – poezja refleksyjna

die Poesie des Künstlerlebens – poezja życia artysty
 Poet m /-en – poeta, twórca wierszy, marzyciel
 Lyriker m – poeta liryczny
 Epiker m – poeta epicki
 Dramatiker m – poeta dramatyczny
 Poetik f /-en – poetyka, teoria poezji
 poetisch – poetycki
 eine poetische Ausdrucksweise – poetycki sposób
 wyrażania się, ekspresja
 sich poetisch ausdrücken – wyrażać się poetycko
 poetische Stimmung – poetycki nastrój
 ein poetischer Charakter – poetycki charakter
 poetisieren – poetyzować, wyrażać się poetycznie, ide-
 alizować

R

Roman m – powieść
 Abenteuerroman m – powieść przygodowa
 ein historischer Roman – powieść historyczna
 ein biographischer Roman – powieść biograficzna
 ein psychologischer Roman – powieść psychologiczna
 Krimi m – kryminał
 Kriminalroman m – powieść kryminalna
 Liebesroman m – powieść miłosna
 Romanschriftsteller m – powieściopisarz
 Romanschriftstellerei f - powieściopisarstwo
 Romanheld m/-en – bohater powieści
 Romanheldin f/-innen – bohaterka powieści
 Romanleser m – czytelnik powieści
 Romanliteratur f – literatura powieściowa
 Schundroman m – powieścićdło (pogard.)
 Sensationsroman m – powieść sensacyjna
 Sittenroman m – powieść obyczajowa

S

Sage f – podanie, legenda
 die Sage erzählt – legenda głosi
 Sammlung f – zbiór, kolekcja
 Satire f – satyra
 Satirendichter m – poeta satyryczny, satyryk
 Satirendichtung f – poezja satyryczna
 Satiriker m – satyryk
 satirisch – satyryczny
 Schrift f – 1. pismo, litery 2. dzieło, rozprawa
 die Schriften herausgeben – wydać dzieła
 die Schriften philosophischen Inhalts – dzieła o treści
 filozoficznej
 gesammelte Schriften – dzieła zebrane
 nachgelassene Schriften – dzieła pośmiertne
 die Heilige Schrift – Pismo Święte
 nach der Schrift leben – żyć według Biblii
 nach der Schrift sprechen – mówić językiem literackim
 die Schriftart – rodzaj pisma
 Schriftleiter m – redaktor
 Schriftsprache f – język literacki
 Schriftseite f – strona zapisana, zadrukowana
 Satz m – skład czcionkami
 Schriftsetzer m – składacz, zecer
 Schriftsteller m – pisarz, literat

ein bekannter Schriftsteller – znany pisarz
 ein berühmter Schriftsteller – sławny pisarz
 ein hervorragender Schriftsteller – wspaniały pisarz
 Schriftstellerin f – pisarka
 Schriftstellerei f – zawód literacki
 schriftstellerisch – literacki, pisarski, autorski
 schriftstellerisch tätig sein – być czynnym jako pisarz
 sich schriftstellerisch versuchen – próbować się
 jako pisarz
 schriftstellern – zajmować się pisarstwem
 Schriftstellerverband m/ä-e – związek literatów
 Schrifttum n – piśmiennictwo, literatura
 Schriftwerk n – dzieło literackie
 Schutzumschlag m – obwoluta
 Seite f – strona, stronica
 vordere Seite – przednia strona
 hintere Seite – tylnia strona
 ein Buch von dreihundert Seiten – książka mająca trzysta
 stron
 eine traurige Seite in der Geschichte – (przen.) smut-
 na karta historii
 seitenlang – długi na kilka stron
 Seitenzahl f – numer strony
 mit Seitenzahl versehen – numerować strony
 Sentenz f – sentencja, maksyma
 sentenziös – sentencjonalny, zawierający głębszą myśl
 Signatur f – sygnatura
 Sonett n /-e – sonet
 Sonettendichter m – autor sonetów

T

Tagebuch n – pamiętnik
 ein Tagebuch führen – prowadzić dziennik, pamiętnik
 ein Tagebuch schreiben – pisać pamiętnik
 Titel m – tytuł, napis, nagłówek
 der Titel eines Buches – tytuł książki
 der Titel eines Kapitels – tytuł rozdziału
 das Buch unter dem Titel – książka pod tytułem
 das Buch hat einen verlockenden Titel – książka ma
 nęcący tytuł
 das Buch hat einen verheißenden Titel – książka ma
 obiecujący tytuł
 das Buch hat einen irreführenden Titel – książka ma
 wprowadzający w błąd tytuł
 Titelaufgabe f – nowe wydanie książki
 Titelbild n /-er – rycina na karcie tytułowej
 Titelblatt n – karta tytułowa
 Titelbogen m – arkusz tytułowy
 Titelbuchstabe m – litera tytułowa
 titellos – bez tytułu
 Titelseite f – strona tytułowa
 Untertitel m – podtytuł

V

verfassen – napisać, zredagować
 den Text eines Liedes verfassen – napisać tekst pio-
 senki
 ein Werk verfassen – napisać dzieło
 ein Buch verfassen – napisać książkę

Gedichte verfassen – pisać wiersze
 ein Drama verfassen – napisać dramat
 einen Artikel verfassen – napisać, zredagować artykuł
 Verfasser m – autor
 Verfasserin f – autorka
 Verfassersrecht n – prawo autorskie
 Verfasserschaft f – autorstwo
 Verlag m – wydawnictwo
 ein unternehmungslustiger Verlag – przedsiębiorcze
 wydawnictwo
 ein wissenschaftlicher Verlag – wydawnictwo naukowe
 Verlagszeichen n – znak wydawnictwa
 Verlag m – nakład
 im Verlage von... – nakładem...
 das Buch ist in eigenem Verlag erschienen – książka
 wyszła własnym nakładem
 Verlagsanstalt f – instytut wydawniczy
 Verlagsbuch n – książka nakładowa
 Verlagsbuchhandel m – księgarnia wydawnicza
 Verlagsbuchhändler m – księgarz, nakładca
 Verlagsbuchhandlung f – księgarnia wydawnicza
 Verlagskosten Pl. – koszty nakładu
 Verlagsrecht n – prawo nakładu
 Verlagswerk n – dzieło wydawnicze
 Vers m /-e – wiersz, wers

Blankvers m – wiersz biały
 ein reimloser Vers – wiersz nierymowany
 ein gereimter Vers – wiersz rymowany
 Verse schmieden – klecić wiersze
 Verseschmied m – wierszokleta
 Verse machen – pisać wiersze
 Vorwort n – przedmowa

W

Widmung f – dedykacja
 ein Buch mit einer Widmung versehen – wpisać de-
 dykację do książki
 Widmungsgedicht n – wiersz dedykacyjny
 Widmungsschrift f – pismo dedykacyjne
 widmen – dedykować
 Wörterbuch n – słownik
 Wörterbuchverfasser m – autor słownika
 das deutsch-polnische Wörterbuch – słownik niemiec-
 cko-polski

Z

Zitat n – cytat
 Zitätenlexikon n/lexika – leksykon cytatów
 Zitatenschatz m /-e – zbiór cytatów
 Zitatensammlung f – zbiór cytatów

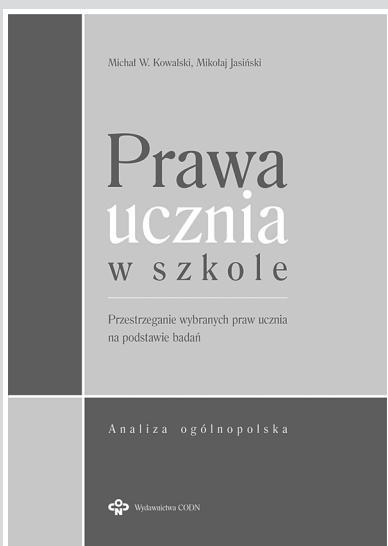
(listopad 2006)

Wydawnictwa CODN proponują

Prawa ucznia w szkole

Przestrzeganie wybranych praw ucznia
 na podstawie badań. Analiza ogólnopolska

Michał W. Kowalski, Mikołaj Jasiński



Publikacja prezentuje pionierskie przedsięwzięcie w polskim środowisku oświatowym, zrealizowane w ramach programu *Rzecznik Praw Ucznia*. Zawiera analizę badań socjologicznych, które zostały przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i kuratoria oświaty przy wsparciu merytorycznym Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka oraz Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Zakres badań socjologicznych obejmował upowszechnianie, przestrzeganie i egzekwowanie wybranych praw dziecka – praw ucznia: prawa do informacji, prawa do prywatności, prawa do wyrażania opinii oraz prawa do ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem.

W badania realizowane przez socjologów zaangażowani byli wizytatorzy odpowiedzialni za przestrzeganie praw ucznia w kuratoriach oświaty.



Anna Paplińska¹⁾
Radom

Przedstawienie teatralne w języku francuskim

Niemal każda dziewczynka marzy o karierze aktorskiej. Sława i możliwość wcielania się w różne postacie jest bardzo pociągająca. Odgrywanie rozmaitych ról jest również naturalną potrzebą dziecięcą. Wszyscy znamy zabawy w dom, w sklep, w szkołę. Dzieci uwielbiają też przebierać się, wchodząc w ten sposób w rolę kogoś innego – czarodzieja, królowy, kota...

Nie tylko dzieci lubią się bawić. Również i młodzież szkół ponadgimnazjalnych z przyjemnością spędza czas na rozrywce. Myślę, że dobrze jest połączyć przyjemne z pożytecznym. Takim rozwiązaniem może być przygotowanie przedstawienia w języku obcym.

Gdy rozpoczynałam w 2002 r. pracę w Zespole Szkół Przemysłu Spożywczego w Radomiu, obecnie noszącym nazwę Zespołu Szkół Spożywczych i Hotelarskich, znalazłam wśród uczniów grupkę młodzieży zainteresowanej językiem i kulturą Francji. Podsunęty przeze mnie pomysł zorganizowania *Dni kultury francuskiej* został przyjęty z entuzjazmem. Podzieliliśmy program na trzy części: spotkanie z piosenką francuską, spotkanie z kuchnią francuską oraz przedstawienie sztuki *Czerwony Kapturek* w tym języku.

Razem z uczniami poszukiwaliśmy nagrań i tekstów popularnych dziecięcych piosenek francuskich. Niektóre z nich zostały potem wplecione w tekst przedstawienia. Młodzież ćwiczyła śpiew, by móc aktywnie uczestniczyć w spotkaniu z piosenką francuską. Największym powo-

dzeniem cieszył się kanon *Frère Jacques*. Śpiew na głosy sprawiał uczniom dużo radości.

W spotkaniach z kuchnią francuską zaangażowani uczniowie przedstawili przygotowane wcześniej referaty na temat serów i win francuskich. Zapoznaliśmy także publiczność z charakterystyką kuchni Francji oraz z ciekawostkami, dotyczącymi gastronomii francuskiej. Jedna grupa z ówczesnej klasy 2Tha przygotowała kilka dań francuskich podczas zajęć z technologii żywienia.

Na deser zostawiliśmy przedstawienie. Do tej części *Dni kultury francuskiej* przygotowaliśmy się najdłużej i kosztowała ona uczniów wiele wysiłku. Najpierw przygotowałam tekst przedstawienia. Został on napisany przeze mnie na motywach utworu francuskiego bajkopisarza Charlesa Perrault. Starłam się wpleść weń sporo humoru, aby ta dobrze znana opowieść mogła rozbawić publiczność. Dołączone zostało tłumaczenie na język polski, by również osoby słabiej znające język francuski mogły zrozumieć sztukę.

Naszą pracę nad inscenizacją rozpoczęliśmy od przydziału ról. Braliśmy pod uwagę warunki fizyczne i cechy charakteru aktorów. Dzięki temu mamę Czerwonego Kapturka zagrała uczennica wyglądająca poważnie, a Wilk był bardzo wesołą postacią.

Każdy z uczestników otrzymał egzemplarz tekstu przedstawienia. W czasie konsultacji uczniowie ćwiczyli najpierw wymowę, a potem ton wypowiedzianych kwestii. Następnie rozpoczęły

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

się dwumiesięczne próby z udziałem całej „ekipy”. Do słów dołączyły gesty, mimika. Później uczniowie przygotowali dekoracje oraz stroje. Każdy mógł przedstawić swoje pomysły na kostium, a inni uczestnicy projektu także służyli ubraniami znalezionymi w swoich szafach. Uczniowie szperali także w płytotekach, by potem wspólnie wybrać muzykę najbardziej pasującą do poszczególnych scen.

Nadszedł ów wielki dzień. Przejęci aktorzy świetnie przygotowali swoje role. Publiczność była rozbawiona i zadowolona.

Ten sukces zachęcił mnie do przygotowania kolejnego przedstawienia pod tytułem *À Paris*. Tym razem napisałam tekst o dwojgu przypadkowych turystach, których miłość zaczęła się w Paryżu. W treść wplotłam kilka wierszy francuskich poetów na temat stolicy Francji. Ponieważ w inscenizacji brali udział uczniowie klas pierwszych, dopiero rozpoczynający naukę języka francuskiego, kwestie pisane były w prosty sposób i w dużej mierze bazowały na poznanych na lekcjach słownictwie: autoprezentacja, pytanie o godzinę, dialogi w restauracji. Dzięki temu uczniowie łatwiej przyswajali sobie tekst. Tej inscenizacji również towarzyszyło tłumaczenie na język polski.

Młodzi aktorzy mieli sporą tremę, tym bardziej, że występowali przed gośćmi z Francji: w naszej szkole byli wówczas reprezentanci właścicieli francuskich hoteli i przedsiębiorstw. Publiczność bardzo ciepło przyjęła ten występ. Uczniowie biorący w nim udział byli z tego powodu bardzo zadowoleni i dumni.

W maju 2006 r. również przygotowaliśmy inscenizację. Tym razem był to *Kopciuszek XXI wieku*. Przedstawienie bardzo się podobało.

Sądzę, że przygotowanie przedstawienia w języku obcym ma wiele pozytywnych aspektów. Przede wszystkim poszerza słownictwo ucznia. Pozwala mu też na wielokrotne ćwiczenia wymowy i dykcji podczas prób. Uczestnicy i widowie dowiadują się także więcej na temat kultury francuskiej: w przedstawienie *Czerwony Kapturek* zostały wplecione w treść dziecięce piosenki, natomiast w *À Paris* pojawiły się wiersze czołowych francuskich poetów oraz ciekawostki na temat paryskich zabytków. Przy okazji młodzież ćwiczy też gramatykę: w *Czerwonym Kapturku* są często używane rodzajniki częstkowe, np. przy wymienianiu produktów żywnościowych niesionych przez dziewczynkę w koszyczku. Nauka tekstu jest też świetnym ćwiczeniem pamięci.

Warto wspomnieć także o aspekcie integracyjnym: wspólna praca nad przedstawieniem scala grupę. Młodzież uczy się odpowiedzialności za powierzone sobie zadania: przygotowanie scenografii, dobranie muzyki. Podczas inscenizacji natomiast uczniowie mają poczucie sukcesu, a skupienie, pozytywne reakcje i brawa publiczności są dla nich dowodem, iż warto było nauczyć się roli w języku obcym.

Co najważniejsze, uczniowie pracując nad przedstawieniem świetnie się bawią, a wiadomo, że to, co przyjemne, łatwiej jest przyswajane i zapamiętywane. Zapewniam, że po prezentacji przedstawienia wzrasta motywacja do nauki języka francuskiego zarówno wśród aktorów, jak i wśród widzów. Być może kiedyś utworzy się kolejna grupa zainteresowanych uczniów, chcących zaprezentować nową inscenizację. Mam nadzieję, że wszyscy będą równie zadowoleni jak przy poprzednich projektach.

(listopad 2006)

Agata Czeremuskin¹⁾
Częstochowa

Program Socrates Comenius. Metodyka dla polskich nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych

W lipcu 2004 r. uczestniczyłam w kursie metodycznym dla nauczycieli szkół ponadgimna-

zjalnych, który odbył się w Canterbury w Anglii. Na podstawie tego kursu opracowałam i prze-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. Stefana Żeromskiego w Częstochowie.

prowadziłam wewnątrzszkolne doskonalenie dla nauczycieli języków obcych. Chciałam w ten sposób przybliżyć nauczycielom program Socrates Comenius 2.2.c, dzięki któremu wzięłam udział w tym kursie, przedstawić zagadnienia, które zostały poruszone podczas jego trwania oraz zaprezentować przykładowe ćwiczenia do wykorzystania na lekcji języka obcego.

Treść szkolenia

Część I

Program Socrates Comenius 2.2.c – kursy doskonalenia zawodowego dla kadry edukacyjnej i nauczycieli języków obcych²⁾

Przypomnijmy te informacje:

Comenius – komponent programu Socrates – wspiera inicjatywy mające na celu podniesienie jakości edukacji szkolnej i promowanie świadomości wymiaru europejskiego w procesach edukacyjnych. Ma na celu wzbogacenie i uzupełnienie systemów edukacyjnych krajów uczestniczących. Pomaga uczniom i nauczycielom w kształtowaniu poczucia przynależności do szerszej i otwartej na świat społeczności europejskiej – społeczności o różnych tradycjach, mającej jednak korzenie we wspólnej historii.

Comenius przyczynia się do poprawy jakości kształcenia i wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji szkolnej przez:

- ▶ wspieranie międzynarodowej współpracy oraz wymiany między szkołami i placówkami kształcenia/ doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- ▶ zachęcanie uczestników do opracowywania innowacyjnych metod nauczania i materiałów dydaktycznych,
- ▶ promowanie działań służących rozpowszechnianiu sprawdzonych rozwiązań i innowacji w zakresie zarządzania szkołami,
- ▶ opracowywanie oraz rozpowszechnianie metod przeciwdziałania marginalizacji w edukacji i niepowodzeniom w nauce szkolnej, promowanie integracji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz promowanie równości szans we wszystkich sektorach edukacji,
- ▶ promowanie zastosowań technologii informatyczno-komunikacyjnych w edukacji szkolnej i szkolenie kadry zatrudnionej w tym sektorze edukacji,

- ▶ promowanie nauki języków obcych,
- ▶ promowanie świadomości interkulturowej w europejskiej edukacji szkolnej oraz wspieranie walki z rasizmem i ksenofobią.

Comenius jest skierowany do osób ze wszystkich rodzajów i szczebli kształcenia, a w szczególności do:

- ▶ uczniów, studentów i osób uczestniczących w różnych formach kształcenia,
- ▶ kadry szkolnej i bezpośrednio zaangażowanej w edukację szkolną,
- ▶ wszystkich rodzajów placówek edukacyjnych publicznych i niepublicznych,
- ▶ osób i instytucji zarządzających systemem edukacji na szczeblu lokalnym, regionalnym i centralnym.

Kandydaci chcący wziąć udział w kursie doskonalenia zawodowego dla kadry edukacyjnej i nauczycieli języków obcych powinni spełniać następujące warunki:

- ▶ Być zatrudnieni w instytucji uprawnionej do udziału w Akcji Comenius 2.2.c.
- ▶ Należać do grupy osób uprawnionych do udziału w Akcji Comenius 2.2.c.
- ▶ Posiadać obywatelstwo polskie lub kartę stałego pobytu.
- ▶ Staż pracy kandydata w momencie wyjazdu na kurs nie może być krótszy niż trzy lata.
- ▶ Kandydat powinien pracować w wymiarze minimum 3/4 etatu.
- ▶ Okres karencji między uczestnictwem w dwóch kolejnych kursach doskonalenia zawodowego wynosi trzy lata. Jest to okres liczony od momentu powrotu z jednego kursu do momentu wyjazdu na kolejny kurs. Okres karencji obowiązuje dla wyjazdów z wszystkich programów grantów indywidualnych: Comenius 2.2.c, Grundtwig i Arion.
- ▶ Niezbędnym warunkiem uczestnictwa jest znajomość języka roboczego kursu.

Procedura ubiegania się o grant wygląda następująco:

1. Wybór kursu.
2. Wstępna rezerwacja miejsca u organizatora kursu. Należy uzyskać pisemne potwierdzenie rezerwacji. Na tym etapie nie dokonuje się żadnych opłat.
3. Wypełnienie formularza aplikacyjnego. Do Agencji Narodowej przesyłamy 1 egzemplarz formularza wypełnionego w języku polskim. Formularz aplikacyjny jest dokumentem stanowiącym podstawę określenia wysokości grantu.
4. Na 14 tygodni przed rozpoczęciem kursu przesyłamy do Agencji Narodowej następujące dokumenty:

²⁾ Informacje ze strony internetowej www.socrates.org.pl.

- ▲ Formularz aplikacyjny (1 egzemplarz w języku polskim).
 - ▲ Zaświadczenie o wstępnej rezerwacji miejsca na kursie od jego organizatora.
 - ▲ Rekomendację od dyrektora szkoły w języku polskim.
 - ▲ Program kursu, jeśli został wybrany spoza katalogu.
5. Beneficjenci zostaną powiadomieni listownie o akceptacji lub odrzuceniu wniosku. W przypadku akceptacji wniosku Agencja Narodowa proponuje aplikantowi wysokość kwoty grantu.
 6. W przypadku odrzucenia wniosku należy odwołać wstępną rezerwację u organizatora kursu.
 7. W przypadku akceptacji należy niezwłocznie potwierdzić swój udział u organizatora kursu.
 8. Po powrocie należy rozliczyć się z grantu zgodnie z zasadami określonymi w umowie.

▼ Część II

Metodyka dla polskich nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (na podstawie kursu metodycznego w Canterbury)

Informacje ogólne o kursie: *Termin*: lipiec 2004 r., *miejsce*: Uniwersytet Kent, Canterbury, Anglia, *czas trwania*: 2 tygodnie, 68 godzin zegarowych kursu, *prowadzący*: Paul Davis, *tematyka kursu*: język i metodyka dla polskich nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych.

Oprócz wzbogacenia języka angielskiego nauczyciele mieli okazję poszerzyć swoją wiedzę w zakresie:

- ▶ gramatyki języka mówionego,
- ▶ leksykalnego podejścia do nauczania języka angielskiego,
- ▶ metodyki i metod nauczania języka angielskiego,
- ▶ języka angielskiego w odniesieniu do kultury kraju,
- ▶ stylów nauczania i uczenia się,
- ▶ motywacji i pracy w grupach,
- ▶ wykorzystywania materiałów dydaktycznych,
- ▶ lingwistycznej psychodramy.

Poniżej przedstawiam najbardziej przydatne, moim zdaniem, propozycje Paula Davisa.

▼ Leksykalne podejście do nauczania języków obcych – Myślę, że każdy spotkał się z debatą na temat stopnia ważności gramatyki i słownictwa w nauczaniu oraz uczeniu się języka obcego.

W przypadku takich metod jak *Natural Approach* (metoda bezpośrednia) czy popularnego w latach 80. *Communicative Approach* (podejście komunikacyjne), komunikowanie, czyli przekazywanie znaczenia, jest sednem tak każdego języka, jak i procesu uczenia się. Logiczną tego konsekwencją było opracowanie technik nauczania, bazujących na głównym nośniku znaczenia, czyli słownictwie. Zrodzony w latach 90. *Lexical Approach* (leksykalne podejście do nauczania) zażegnał wspomniany wcześniej spór przez ustalenie nie stopnia ważności, ale raczej zdefiniowanie roli gramatyki i słownictwa w procesie przyswajania języka angielskiego. Podstawą lingwistycznej kreatywności oraz osiągnięcia płynności w mówieniu jest leksyka, na którą składają się nie pojedyncze słowa, ale frazy, kolokacje i wszelkie związki wyrazowe, mniej lub bardziej zakorzenione w języku. Twórcze manipulowanie „kawałkami” języka nie byłoby jednak możliwe bez znajomości zasad gramatyki, która staje się tutaj elementem generatywnym.

Oto przykład ćwiczenia zaprezentowanego podczas kursu, którego podstawą jest podejście leksykalne:

- ▶ Nauczyciel dzieli uczniów na 2 grupy – osoby, które lubią biżuterię oraz osoby, które preferują zegarki. Uczniowie z obu grup stają naprzeciwko, formując 2 rzędy. W parach opisują biżuterię lub zegarki, które mają na sobie. W trakcie opisu zaczynają zwracać się do siebie per „ty” traktując partnera jak zegarek/biżuterię, np. „Ty jesteś złoty”. Następnie opisując swoją biżuterię lub zegarek zaczynają mówić „ja” traktując siebie jak zegarek/biżuterię, np. „Ja jestem złoty”.
- ▶ Nauczyciel wybiera ekstrawertyka z każdej grupy. Osoby te siadają naprzeciwko siebie i reprezentują każda swoją grupę. Na tym etapie reprezentanci „zegarków” i „biżuterii” nic nie mówią. Pozostałe osoby w grupie zbierają się wokół swoich przedstawicieli i na ucho każdy mówi im argumenty i pomysły, dlaczego są lepsi od grupy przeciwnej, np. „My (czyli zegarki) jesteśmy pożyteczni, bo odmierzamy czas”. Następnie reprezentanci, korzystając z poddanych pomysłów, przeprowadzają dyskusję, która grupa (zegarki

czy biżuteria) jest lepsza i dlaczego. Pozostałe osoby z grupy tylko słuchają.

Zaletą tego ćwiczenia jest to, że osoby introwertyczne, które nie chcą mówić w danym języku, w grupie będą odważniejsze i chętnie poddadzą pomysły swojemu reprezentantowi. Osoby ekstrawertyczne mogą wykazać się zabierając głos na forum publicznym.

▼ Seminarium Nie mam nic do powiedzenia
– Każdy nauczyciel w swojej pracy zawodowej spotkał się z uczniem, który nie chce mówić w języku obcym podczas lekcji. Oto powody takiego zachowania:

- ▶ uczeń jest nieśmiały, zawstydzony, niezainteresowany lekcją/tematem,
- ▶ uczeń nie jest gotowy do mówienia w języku obcym z powodu braku wiedzy,
- ▶ uczeń jest leniwy, uważa, że jest to bezużyteczne,
- ▶ wydaje mu się, że treść tego, co chce powiedzieć, jest mniej istotna od gramatyki, słownictwa i ewentualnych błędów, które popełni.

Proponowane rozwiązania:

- ▶ zaproponowanie ćwiczenia osadzonego w znanych uczniowi realiach,
- ▶ zaproponowanie ćwiczeń wymagających w mniejszym stopniu kreatywności,
- ▶ zapewnienie czasu na zastanowienie, przygotowanie się i przeanalizowanie tego, co uczeń chce powiedzieć,
- ▶ zaakceptowanie użycia języka ojczystego,
- ▶ współpraca,
- ▶ powtarzanie struktur.

Przykładowe ćwiczenie:

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy składające się z 4 osób. Każda osoba w grupie jest poproszona o napisanie słów, które zna w języku obcym, a które są związane z daną kategorią, np. rzeczy pod ziemią. Każda grupa ma przydzieloną inną kategorię. Uczniowie zapisują słowa a następnie ze wszystkich słów wybierają 5-6, które są najbardziej interesujące, dziwne, intrygujące lub śmieszne. Uczniowie zastanawiają się nad historią, w której użyją wybranych słów. Następnie każda osoba z grupy tworzy część historii, w której musi użyć jednego słowa z wybranej

grupy słów. Następna osoba kontynuuje historię na swój sposób również używając słowa z grupy wybranych słów. Po utworzeniu pełnej opowieści nauczyciel miesza wszystkie grupy tak, że w każdej nowo powstałej są osoby z różnych grup wcześniej utworzonych. Każda osoba w grupie opowiada historię swojej grupy.

▼ Drama – Drama, pojmowana jako jedna z metod współczesnej dydaktyki, składa się z wielu różnych technik – mniej lub bardziej skomplikowanych, różniących się formami, sposobami dochodzenia do celu, którym jest pełne zaangażowanie emocjonalne ucznia i oddziaływanie na jego przeżycia.

Zalety dramy są następujące:

- ▶ rozwija sprawność umysłową i zainteresowania,
- ▶ uczniowie uczą się przez przeżywanie, doświadczenie,
- ▶ pomaga odkryć siebie.

W dawkowaniu dramy należy być bardzo oszczędnym: trzeba zaczynać od technik najprostszych i – co ważne – zyskać akceptację tego, co się robi wśród grona uczniowskiego. Kilka minut aktywnej dramy może bardzo dużo zdziałać dla zmęczonych, wyczerpanych i być może znudzonych umysłów. Podstawowym elementem powodzenia w stosowaniu dramy jest sam nauczyciel i jego postawa – każdy może być uczestnikiem dramy, ale nie każdy może ją prowadzić. Zanim nauczyciel podejmie decyzję, że będzie pracować tą metodą, powinien uświadomić sobie własne predyspozycje i umiejętności. Czy jest na przykład w stanie zrezygnować z pozycji autorytetu i przejść na partnerskie kontakty z młodzieżą (co nie oznacza wcale mówienia sobie per ty). Czy bez zagrożenia własnej osobowości potrafi wycofać się z dotychczasowego bezpiecznego dystansu (młodzież w ławkach, nauczyciel „na katedrze”, i sięść razem z uczniami w kręgu na podłodze, niemal dotykając ich ramion. Powinien także wiedzieć, na ile jest tolerancyjny wobec hałasu i bałaganu, który towarzyszy części ćwiczeń dramowych jako reakcja na spontaniczne przeżycia i reakcje uczniów.

Przykładowe ćwiczenia zaprezentowane podczas kursu:

Mówienie – Nauczyciel ustawia 3 krzesła na środku sali oraz wybiera jednego ucznia, który siada na każdym z 3 krzeseł i na każdym wciela się w inną, wybraną przez siebie osobę. Może to być osoba ważna w jego życiu, może to też być zwierzę. Na każdym krześle osoba ta ma inne imię – przedstawia się siadając na danym krześle i mówiąc imię, jakie ma na tym krześle. Pozostali uczniowie zadają pytania i mogą pytać o to, co ta osoba lubi, czego nie lubi, o jej przeszłość (w zależności od umiejętności językowych). Każde pytanie zaczynają od imienia osoby/zwierzęcia, do którego jest skierowane dane pytanie. Wybrany uczeń siada na tym krześle, na którym wciela się w osobę/zwierzę, do której jest skierowane pytanie.

Innym sposobem wykorzystania tego ćwiczenia jest przyniesienie do klasy np. dżdżownicy i wybrany uczeń wciela się w nią i odpowiada na pytania stojąc za krzesłem, na którym leży dżdżownica.

Pisanie – Nauczyciel przynosi na lekcję liście, trawę, kwiaty polne itd., by wprowadzić nowe słownictwo związane z drzewami i roślinnością. Następnie dzieli uczniów na drzewa i liście i mówi, że jest już jesień i liście muszą opuścić drzewa. Każdy liść łączy się w parę z drzewem i piszą do siebie nawzajem list pożegnalny. Następnie wymieniają się listami i odpowiadają na nie.

▼ **Dyktando** – dyktando jest bardzo starym ćwiczeniem. Wszystko jest tu jasne – uczniowie siadają, wyjmują kartki, nauczyciel dyktuje, uczniowie zapisują, nauczyciel poprawia błędy. To naprawdę nie musi być takie nudne!! Wystarczy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- ▶ kto dyktuje?
- ▶ czy wszystko musi być pisane?
- ▶ kto wybiera tekst?
- ▶ kto wybiera tempo dyktowania?
Oto sposoby urozmaicenia dyktanda:
 - ▶ biegające dyktando – nauczyciel jest poza klasą, w klasie uczniowie mają pracować w parach. Jeden uczeń z pary biegnie do nauczyciela, ten dyktuje fragment dyktanda, uczeń biegnie z powrotem do klasy i dyktuje drugiemu uczniowi to, co usłyszał i zapamiętał – para, która pierwsza wszystko napisze, wygrywa.
 - ▶ dyktando w formie głuchego telefonu,
 - ▶ dyktando z taśmy lub CD,
 - ▶ dyktando polegające na uzupełnieniu luk w tekście,
 - ▶ dyktando obrazkowe.

To tylko niektóre pomysły łatwe do wprowadzenia na lekcjach. Zapewniam, że biorąc udział w programach, ma się ich znacznie więcej.

(sierpień 2006)

Agnieszka Tarabula¹⁾
Sieradz

Moje refleksje o angielskim systemie motywacji w szkole

Moje rozważania powstały w efekcie obserwacji poczynionych w trzech angielskich szkołach – w Stradford-upon-Avon, Birmingham i Lancaster. Jako uczestniczka kursów dla nauczycieli języków obcych *Języki obce w szkolnictwie ponadpodstawowym* (*Challenges of foreign language teaching in secondary education*) oraz *Język, kultura i metodyka dla nauczycieli języka angielskiego*

(*Language, culture and methodology for teachers of English*) uczestniczyłam w styczniu i lipcu 2005 r. w spotkaniach z uczniami, nauczycielami, dyrektorami i inspektorami szkolnymi²⁾.

Mogliśmy odwiedzić bardzo dobrze wyposażone szkoły. Nauczyciele przychodzą tu na lekcje z laptopami, które podłączają do tablicy pełniącej funkcję ekranu komputera i zwy-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Sieradzu.

²⁾ Sponsorami kursów była Rada Europy i Unia Europejska w ramach programu Socrates.

kłej tablicy, na której można pisać. Uczniowie oglądali filmy na dużym ekranie, a przy odpowiednio skonstruowanych ćwiczeniach tablica reagowała na dotyk. Pokazano nam również sale do widoekonferencji, w których uczniowie gawędzą z rówieśnikami z innych krajów i mogą przygotowywać wspólne projekty. Szkoła o profilu językowym zatrudnia specjalistę od języków i technologii informacyjnych do przygotowywania specjalnych programów na zamówienie nauczycieli języków.

Gdy otrząsnęliśmy się z wrażenia, jakie wywarła na nas technika, czekała nas kolejna niespodzianka. Uczniowie nie potrafili odpowiedzieć na proste pytania koleżanek z Niemiec czy Francji. W opinii angielskich nauczycieli przyczyn niskiej efektywności w nauczaniu języków należy szukać w słabej motywacji uczniów. Wynika ona z postaw rodziców i trudno ją zmienić za pomocą najatrakcyjniejszych lekcji.

Z jednej strony – po co mają się uczyć języków, skoro znają język angielski – łacinę XXI wieku. Z drugiej strony – nie lubią Niemców, więc nie chcą się uczyć ich języka. Trzeci czynnik jest związany z ogólnokrajowym naciskiem na szkoły. W kraju, gdzie społeczeństwo emocjonuje się rozgrywkami piłkarskimi, obok popularnych tabel z wynikami meczów zestawia się również „*tabele ligowe szkół*” (*school league tables*). Są one drukowane w dodatkach do ogólnokrajowych gazet i zawierają wyniki egzaminów we wszystkich szkołach w kraju! Jest w nich uwzględniany czynnik wartości dodanej, czyli o ile polepszyła się lub pogorszyła średnia z danego przedmiotu. Otóż zdaniem dyrektorów wyniki egzaminów z języków są niższe niż z innych przedmiotów, więc lepiej nie wybierać języków.

Użycie najnowszych technologii, praca świetnie wyszkolonych nauczycieli (każdy z nauczycieli języka musi spędzić rok w kraju, którego języka ma nauczać; zajęcia z metodyki w Lancaster były prowadzone na bardzo wysokim poziomie; dzięki częstym i gruntownym kontrolom w zawodzie utrzymują się tylko najlepsi) nie daje nadzwyczajnych efektów bez wewnętrznej motywacji uczniów. A co na tę motywację wpływa? – System wykorzystujący wpływy rówieśników i dążenie do zdobycia miejsca na dobrej uczel-

ni, co w Anglii oznacza również dobrą i ciekawą pracę w przyszłości.

Każdy, kto czytał którąś z części *Harry'ego Pottera*, wie, co to jest Gryffindor i Slytherin. Nie są to oryginalne pomysły Joan Rowling, ale opis systemu funkcjonującego w wielu angielskich szkołach. Wspólnota szkoły jest podzielona na cztery konkurujące ze sobą rodziny (po angielsku zwane „*domami*” – *houses*). Osiągnięcia i porażki członków danej grupy są sumowane. Młodszy uczniowie przychodzący do szkoły nie są witani jako „koty”, ale jako nowi gracze, którzy mogą pomóc lub zaszkodzić zespołowi. W interesie starszych leży jak najszybsze wprowadzenie „nowych” w życie szkoły. Uczniowie ambitni nie są postrzegani jako „kujony”, bo przyczyniają się do wspólnego sukcesu. Wyrabia się w ten sposób postawę współpracy, lojalności i zaangażowania. Warto tu również wspomnieć o preferencjach – uczniach odpowiedzialnych za przestrzeganie szkolnego regulaminu.

Wszyscy uczniowie, z którymi rozmawiałam, są zaangażowani w jakąś formę wolontariatu. Kraj altruistów? Niekoniecznie. Przy przyjęciu na wyższą uczelnię punkty za zaangażowanie społeczne są tak samo ważne jak punkty z egzaminów. Uczeń, który zamierza studiować medycynę, od dwóch lat jest, jak to określa, „cieniem lekarza” w szpitalu. Udziela się jako salowy, pomaga w prostych czynnościach, prowadzi rozmowy z pacjentami. Ta nieformalna praktyka nie tylko pomoże mu dostać się na studia, ale idąc tam, będzie miał realne wyobrażenie o przyszłej pracy i wyzwaniach z nią związanych. Koleżanki z Włoch czy Niemiec dziwiły się – młodzi ludzie, z którymi rozmawialiśmy, tak rzadko przesiadują w knajpkach czy przy grach komputerowych. System stymuluje rozsądne wykorzystanie czasu młodości i zrozumienie ważnej prawdy – pomagając innym, pomaga się sobie.

Może naszych uczniów udałoby się namówić do pomocy kolegom? „Korepetytor” też zyskałby przecież wiele. Tak wielu uczniów nie jest w stanie samodzielnie wykonywać żmudnych ćwiczeń językowych, a nie każdą rodzinę stać na korepetycję. Może warto by zaproponować podwyższenie ocen ze sprawowania lub wręcz z języka osobom gotowym nieść pomoc innym?

Nasza szkoła od lat prowadzi współpracę ze szkołami zagranicznymi i wielokrotnie mogłam obserwować zadziwiające osiągnięcia uczniów, którzy uczestniczyli w wymianie. Mimo że nasi uczniowie liceum profilowanego i technikum w zdecydowanej większości nie mają wybitnych uzdolnień językowych, potrafili zaskakiwać najpierw bardzo intensywną pracą, a po pewnym czasie – jej efektami. O atrakcyjności wymiany również stanowiły wpływy rówieśnicze – spotkania i prace w małych grupach. Nasze seminaria odbywają się w małej niemieckiej miejscowości, która nie jest zbyt atrakcyjna turystycznie.

Pewnie, że łatwiej jest motywować młodzież do nauki w krajach, gdzie istnieje jasna współzależność między wysiłkiem włożonym w swój rozwój a otrzymaniem miejsca na dobrej uczelni i znalezieniem dobrej pracy. W Polsce, niestety,

wciąż zbyt nieliczni uczniowie wierzą w to, że samą solidną pracą można coś w życiu osiągnąć...

Ale może udałoby się i u nas wykorzystać wpływy rówieśnicze i przez połączenie gimnazjum ze szkołami ponadgimnazjalnymi poddać młodzież w trudnym okresie rozwojowym presji starszych kolegów? Dwa ostatnie lata takiej szkoły mogłyby być poświęcone na przygotowanie do matury albo do zawodu. Rozwiązanie to świetnie się sprawdza w systemie brytyjskim i niemieckim. Podział dużych szkół na mniejsze wspólnoty może u nas funkcjonować równie dobrze jak w Anglii. Wzmocni to współpracę między klasami i doda uczniom chęci do podejmowania starań – bo wkład każdego będzie ważny.

(listopad 2006)

Wydawnictwa CODN proponują



Sytuacje kryzysowe w szkole

praca zbiorowa pod redakcją
K. Koszewskiej i M. Taraszkiewicz



W ostatnich latach zmieniło się poczucie bezpieczeństwa, nie tylko na świecie, ale także u nas, w Polsce. Do znanych nam zdarzeń kryzysowych, takich jak powódzie, trzęsienia ziemi, pożary, doszły nowe zjawiska, m.in.: terroryzm, bioterroryzm, atak cybernetyczny.

Kryzys cywilizacyjny przyniósł ze sobą także nowe problemy w szkołach: agresję, przemoc, nietolerancję, bezradność. Nauczyciele, rodzice i uczniowie często nie potrafią poradzić sobie z sytuacjami kryzysowymi, które naruszają ich godność i spokój.

Książka *Sytuacje kryzysowe w szkole* jest poświęcona diagnozowaniu i rozwiązywaniu kryzysów w szkołach. Publikacja jest adresowana do dyrektorów szkół, nauczycieli oraz kadry zarządzającej oświatą. Autorzy zebranych tekstów przedstawiają różne aspekty zarządzania sytuacjami kryzysowymi, podają praktyczne wskazówki dotyczące bezpieczeństwa w szkołach, prezentują materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych.

To pierwsza na polskim rynku książka poświęcona w całości sytuacji kryzysowej w polskiej szkole.



Katarzyna Czubała¹⁾
Chełm

Europejski dzień języków

Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że w pracy należy stwarzać sytuacje, w których uczniowie mają możliwość i okazję przeżycia czegoś nowego i wnoszą w to dzieło swój wkład.

Na początku każdego roku szkolnego przygotowujemy się z wielkim zaangażowaniem do *Europejskiego dnia języków*, który jest obchodzony 26 września. Jako nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego jestem inicjatorką i organizatorką tego przedsięwzięcia.

Uczniowie klas IV-VI samodzielnie (jedynie przy mojej dyskretnej pomocy) dekorują swoje sale lekcyjne: wykonują plakaty, rysunki, witraże, gazetki okolicznościowe. Wspólnie z członkami koła języków obcych przygotowujemy wystawę bądź gazetkę na szkolnym korytarzu. Aby osiągnąć zamierzony efekt – przybliżyć wszystkim uczestnikom uroczystości europejską tradycję, kulturę i język – korzystamy z czasopism rosyjskich i niemieckich, Internetu, autentycznych zdjęć, widokówek, albumów. Ponadto uczniowie wykonują samodzielnie zaproszenia dla swoich rodziców. W tym dniu nietypowo wyglądają też zajęcia lekcyjne z języków obcych: są konkursy rosyjsko- i niemieckojęzyczne, gry i zabawy, słuchanie rosyjskich ballad i pieśni, Volksmusik. Dzieci przychodzą przebrane za słynne postacie rosyjskie i niemieckie. Kulminacyjnym punktem

obchodów jest uroczysta akademія z udziałem całej społeczności szkolnej: nauczycieli, uczniów i rodziców. Cele imprezy są następujące: uwrażliwianie na piękno kultury i tradycji europejskiej, utrwalenie poznanych już zwrotów i wyrażen obcojęzycznych, zapoznanie z nową leksyką rosyjską i niemiecką, akceptacja siebie i innych, wdrażanie do samodzielnego myślenia i postępowania, rozwijanie kreatywności, zachęcanie do korzystania z różnych źródeł informacji i aktywnego udziału w życiu szkoły.

Moim wkładem w tę uroczystość jest opracowanie scenariusza, przygotowanie uczniów do występu pod względem językowym, ćwiczenie wymowy i intonacji, koordynacja przygotowania zaproszeń, gazetek, wystawy, choreografii i prób.

Poniżej przedstawiam scenariusz uroczystości poświęconej obchodom *Europejskiego dnia języków*.

Europejski dzień języków

Narrator: 26 września obchodzony jest *Europejski dzień języków*. Najważniejszymi językami, którymi posługują się Europejczycy są: język angielski w Wielkiej Brytanii, język niemiecki w Niem-

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała była nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Szkole Podstawowej im. M. Kopernika w Wólce Okopskiej (pow. chełmski). Obecnie uczy języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych, III Liceum Ogólnokształcącym i w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

czech, Austrii, Szwajcarii i Księżtwie Lichtenstein, język francuski we Francji, język włoski we Włoszech, język hiszpański w Hiszpanii, bułgarski w Bułgarii, czeski w Czechach, rosyjski w Rosji (mówiąc o językach narrator pokazuje poszczególne państwa na mapie Europy).

W jakim celu uczymy się języków obcych? Dzięki ich znajomości nawiązujemy kontakty z obcokrajowcami, poznajemy kulturę i tradycję obcą, rozumiemy literaturę i muzykę, mamy możliwość nauki i pracy za granicą.

Aby uczcić *Europejski dzień języków* chcielibyśmy zaśpiewać kilka piosenek, powiedzieć dialog, przedstawić teatrzyk i zadeklamować wiersze w językach, których uczymy się w naszej szkole, czyli po rosyjsku i niemiecku. Na początek piosenka o dobrych słowach powitania i pożegnania w języku niemieckim (wszyscy uczniowie śpiewają przy akompaniamencie gitary):

Guten Tag! Guten Tag! Hallo! Wie geht's?

Danke! Prima! Gut! Danke! Prima! Gut!

Danke! Prima! Gut! Tschüß! Auf Wiedersehen!

Narrator: Posłuchajcie teraz dialogów w języku rosyjskim i niemieckim z podstawowymi pytaniami na temat danych osobowych.

Uczeń 1: Wie heißt du?

Uczeń 2: Ich heiße...

Uczeń 1: Woher kommst du?

Uczeń 2: Ich komme aus Polen.

Uczeń 1: Wo wohnst du?

Uczeń 2: Ich wohne in Wólka Okopska.

Uczeń 1: Wie alt bist du?

Uczeń 2: Ich bin zwölf Jahre alt.

Uczeń 1: Wofür interessierst du dich?

Uczeń 2: Ich interessiere mich für Musik, Sport (uczniowie trzymają w ręku flagi niemieckie).

Narrator: Teraz to samo w języku rosyjskim.

Uczeń 3: Как тебя зовут?

Uczeń 4: Меня зовут...

Uczeń 3: Как твоя фамилия?

Uczeń 4: Моя фамилия...

Uczeń 3: Где ты живешь?

Uczeń 4: Я живу в деревне.

Uczeń 3: Сколько тебе лет?

Uczeń 4: Мне двенадцать лет.

Uczeń 3: Чем ты интересуешься?

Uczeń 4: Я интересуюсь музыкой, спортом (uczniowie ci trzymają w ręku flagi rosyjskie).

Narrator: A tak brzmi ten dialog w naszym języku ojczystym.

Uczeń 5: Jak się nazywałeś?

Uczeń 6: Nazywam się...

Uczeń 5: Skąd pochodzisz?

Uczeń 6: Pochodzę z Polski.

Uczeń 5: Gdzie mieszkasz?

Uczeń 6: Mieszkam w Wólce Okopskiej.

Uczeń 5: Ile masz lat?

Uczeń 6: Mam 12 lat.

Uczeń 5: Czym się interesujesz?

Uczeń 6: Interesuję się muzyką, sportem (uczniowie ci trzymają w ręku polskie flagi).

Narrator: Rosyjskie tańce, pieśni i piosenki ludowe upajają swym pięknem. Popatrzcie zatem na taniec do melodii *Kalinka* (uczniowie wykonują krótki układ taneczny do piosenki ludowej odtwarzanej z kasyety magnetofonowej).

Narrator: A teraz krótki wiersz po niemiecku na temat przedmiotów znajdujących się w mieszkaniu.

Uczeń 7:

In der Wohnung an der Wand steht ein großer, brauner Schrank.

In der Mitte steht ein Tisch, im Aquarium schwimmt ein Fisch.

Grünes Sofa in der Ecke, weiße Lampe an der Decke.

Rechts zwei Stühle, links ein Bett für die Katze Elisabeth²⁾

(pokazuje publiczności rysunek mieszkania, wskazując jednocześnie na przedmioty, o których mówi).

Narrator: Każdy z nas dobrze wie, że stolicą Rosji jest Moskwa. Znajduje się tam wiele zabytków architektury i miejsc godnych podziwu, jak: Kreml, Plac Czerwony, pomnik Puszkina, sobory, katedry, cerkwie, metro i mnóstwo innych. Słynni muzycy rosyjscy – Okudźawa, Wysocki opiewali piękno swojej stolicy. Dziś posłuchajmy pieśni rosyjskiej o wieczorach podmoskiewskich (pokazuje zdjęcia, widokówki i rysunki obiektów moskiewskich, o których mówi. Wszyscy uczniowie śpiewają przy akompaniamencie gitary *Подмосковные вечера*).

Narrator: Jednym z wielkich poetów rosyjskich był Aleksander Puszkina. Przyjaźnił się on z polskim poetą – Adamem Mickiewiczem. Skoro zatem przyszła już do nas jesień, posłuchajcie,

²⁾ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2001), *Der, die, das NEU*, podręcznik do języka niemieckiego dla klasy IV, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, s. 43.

jak Puszkina opisał tę uroczą porę roku w wierszu *Осень*.

Uczeń 8:

*Уж реже солнышко блистало,
короче становился день.
Лесов таинственная тень
с печальным шумом обнажалась.
Ложился на полях туман.
Гусей крикливых караван
тянулся к югу.
Приближалась довольно скучная пора-
стоял ноябрь уж у двора.*

Narrator: Obejrzyjcie jeszcze, proszę, teatryku w języku niemieckim *Melanie möchte schlafen*³⁾ w wykonaniu prawdziwych aktorów – uczniów klasy V.

Narrator: Wszyscy chcemy, aby Europa była zjednoczona, by panował tu pokój, by wszystkie narody żyły ze sobą w zgodzie i wzajemnym poszanowaniu. Posłuchajcie zatem piosenki zespołu Ich Troje: *Keine Grenzen*, która doskonale oddaje charakter moich słów i cel naszych

wspólnych dążeń (wszyscy uczniowie śpiewają przy dźwiękach melodii: *Keine Grenzen*⁴⁾).

Po zakończonej akademii odbywa się wspólna degustacja ciast i owoców przyniesionych przez rodziców uczniów.

Uważam, że ta odmienna forma pracy ma pozytywny wpływ na rozwój i postawy uczniów, którzy nabierają pewności siebie, wiary we własne siły, pogłębiają swój zasób słownictwa obcojęzycznego, uczą się tolerancji w stosunku do innych kultur, nacji, religii.

Tego typu uroczystość wpływa na zacieśnienie współpracy z rodzicami czy prawnymi opiekunami uczniów i jest doskonałą okazją do promocji szkoły w środowisku lokalnym.

(sierpień 2006)

³⁾ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2001), *Der, die, das NEU*, podręcznik do języka niemieckiego dla klasy IV, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, s. 64-65.

⁴⁾ www.eteksty.pl/go/tx/643.

Olga Aleksandrowska¹⁾
Wejherowo

Zajęcia w *English Book Lovers' Club*

*„Czytanie rozwija rozum młodzieży, odmładza charakter starca,
uszlachetnia w chwilach pomyślności,
daje pomoc i pocieszenie w przeciwnościach”.*

Marcus Tullius Cicero

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się z czytelnikami swoimi doświadczeniami z prowadzenia klubu dla młodych miłośników literatury brytyjskiej i amerykańskiej. Przedstawię przebieg naszych spotkań oraz liczne korzyści, jakie płyną z podjęcia tej inicjatywy.

▼ **Powstanie Klubu i jego główne założenia – *English Book Lovers' Club*** to klub dyskusyjny działający pod egidą Powiatowej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Wejherowie od 9 grudnia 2004 r. Do jego powstania przy-

czyniły się moje częste rozmowy z uczniami na temat książek, chęć pogłębiania przez młodzież znajomości języka angielskiego właśnie przez czytanie, moje własne długoletnie zainteresowanie literaturą brytyjską i amerykańską oraz przychylność PiMBP, która udostępniła jedno ze swoich pomieszczeń na działalność klubu.

Spotkania odbywają się co dwa lub trzy tygodnie. Oferta zajęć klubu jest skierowana głównie do młodzieży szkół ponadgimnazjalnych o przynajmniej średnim poziomie znajomości języka angielskiego. O każdym spotkaniu i jego

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w ZSP nr 1 w Wejherowie.

tematyce młodzież dowiaduje się ze specjalnych zaproszeń oraz informacji na stronie internetowej klubu (<http://biblioteka.wejherowo.pl/StowarzyszeniaKluby/BookLoversClub>).

Ustalając roczny program zajęć klubu założyłam, że po serii spotkań uczestnicy będą w stanie wykonać m.in. następujące zadania w języku angielskim:

- ▶ scharakteryzować główne epoki literackie w dziejach literatury brytyjskiej i amerykańskiej,
- ▶ wymienić nazwiska wybitnych pisarzy i poetów brytyjskich, amerykańskich i ich dzieła,
- ▶ przedstawić sylwetkę i twórczość Williama Szekspira,
- ▶ szczegółowo scharakteryzować przynajmniej dwa wybrane utwory anglojęzyczne w formie pisemnej i ustnej,
- ▶ napisać przychylną i nieprzychylną recenzję książki, opowiadania lub wiersza,
- ▶ wyjaśnić różne pojęcia i zjawiska związane z literaturą, na przykład *symbolism*, *aestheticism*, *limerick*, *Art for Art's Sake* (*L'art pour l'art*) itp.,
- ▶ wymienić różne rodzaje i gatunki literackie,
- ▶ posługiwać się biegle słownictwem związanym bezpośrednio z tematem książek, czytelnictwa, literatury.

▼ **Na zajęciach** – W trakcie naszych spotkań prezentuję i proponuję książki z literatury brytyjskiej i amerykańskiej, które warto przeczytać. Przybliżyłam młodzieży sylwetki twórców wybranych dzieł, przedstawiając im jednocześnie tło historyczne i społeczne utworów, wspólnie czytamy fragmenty książek, następnie zachęcam do przeczytania ich w całości w domu. Na zajęciach sporo dyskutujemy, analizując wybrane pozycje literatury, cytaty znanych pisarzy i poetów. Podczas spotkań najczęściej korzystamy z krótkich tekstów, takich jak opowiadania czy wiersze, a dłuższe formy polecam jako lekturę do domu.

Aby ułatwić członkom klubu rozmawianie o literaturze w języku angielskim, dodatkowo

przygotowuję różne ćwiczenia konwersacyjne, dykcyjne, pomocnicze zwroty i wyrażenia przydatne w dyskusji. Obok ćwiczeń ustnych, młodzież ma okazję doskonalić umiejętność pisania opracowując teksty – opowiadania, recenzje, komiksy na przykładzie wcześniej zaprezentowanych modeli. Rozwiązujemy też różne zadania związane z przeczytanymi książkami: testy, kwizy, krzyżówki, zadania z wykorzystaniem technik teatralnych (drama), takich jak krótkie scenki, dialogi, odgrywanie ról i obszerniejsze inscenizacje. Ponadto opracowuję zadania leksykalno-gramatyczne, które tematycznie wiążą się z czytaniem, książkami, literaturą, a jednocześnie pozwalają pogłębić znajomość słownictwa w tym zakresie oraz umożliwiają precyzyjne formułowanie myśli.

▼ **Rozwijamy talenty** – Działalność klubu nie sprowadza się tylko do czytania przez młodzież angielskich książek. Wykorzystujemy też literaturę w aktywny sposób. Podczas przygotowywania zajęć staram się pamiętać o zastosowaniu teorii wielorakich inteligencji²⁾ Howarda Gardnera, dzięki czemu prócz poznania literatury krajów anglojęzycznych młodzież przy okazji wykorzystuje inne swoje zdolności: literackie, językoznawcze, aktorskie czy plastyczne.

Uczestnicy zajęć rozwijają swoje uzdolnienia plastyczne podczas projektowania własnych okładek do książek, zakładania teczek z recenzjami czy też tworząc dekoracje do odgrywanych przez siebie scenek. Na wielu spotkaniach młodzież ma okazję zaprezentować swoje zdolności aktorskie, na przykład podczas wcielania się w role wybranych postaci literackich. Pisanie własnych tekstów literackich, zainspirowanych przeczytaną książką sprawia przyjemność uczestnikom klubu obdarzonym polotem i „lekkim piórem”. Inni czerpią zadowolenie ze spotkań poświęconych tłumaczeniu tekstów literackich z języka angielskiego na język polski i odwrotnie. Wiele radości przyniosły nam na przykład zajęcia, w czasie których młodzież bawiła się w tłumaczenie limeryków na język an-

²⁾ W zaproponowanej przez siebie *Theory of Multiple Intelligences* Gardner wyróżnia siedem typów inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną.

gielski, a następnie porównywała je z wersjami przetłumaczonymi przez polskich zawodowych tłumaczy i dyskutowała nad zagadnieniem wierności przekładu.

▼ **Materiały, z których korzystamy** – Istnieje bardzo wiele źródeł, z których czerpiemy pomysły i materiały na nasze zajęcia. Do najczęściej wykorzystywanych należą *Literature i Drama techniques in language learning* Alana Duffa i Alana Maleya, *Heinemann Readers – Teacher’s resource file* oraz *English and American Literature* Derka Allena i Paula Smitha. Bardzo pomocne okazały się również liczne artykuły prezentowane na łamach *Języków Obcych w Szkole*³⁾, związane z wykorzystaniem tekstu literackiego w nauce języka obcego.

▼ **Imprezy kulturalne organizowane przez klub** – *English Book Lovers’ Club* z pewnością ożywia działalność lokalnej biblioteki. Do tej pory klub zorganizował kilka większych wydarzeń artystycznych o zasięgu lokalnym, na przykład koncert muzyki dawnej przeplatany odczytami poezji staroangielskiej, Dzień św. Patryka wraz z koncertem muzyki irlandzkiej i dyskusją poświęconą twórczości Oscara Wilde’a, wystawę plakatów i książek, poświęconą czasom elżbietańskim i Szekspirowi. Ponadto uczestnicy klubu wystawili przedstawienie *King Henry the VIIIth and his six wives*, odbyło się też spotkanie z Australijczykiem, który opowiadał o swoim kraju i licznych podróżach. W najbliższych planach mamy między innymi zorganizowanie spotkania poświęconego promocji literatury anglojęzycznej, na którym znane osoby opowiedzą o książkach, które warto przeczytać, zorganizowanie kolejnej wystawy książek różnych twórców literatury anglojęzycznej a także ogłoszenie konkursu na recenzję najciekawszej książki w języku angielskim.

▼ **O „Kąciku Książki Anglojęzycznej” słów kilka...** – Zanim powstał nasz klub dyskusyjny,

zorganizowałam w bibliotece Kącik Książki Anglojęzycznej. Najbliższa biblioteka brytyjska jest oddalona o prawie 50 km, pomyślałam więc, że należy młodym ludziom z naszego regionu ułatwić dostęp do książek w języku angielskim. Przekazałam część swojego osobistego księgozbioru do biblioteki i zachęciłam do tego swoich znajomych. Udało mi się również pozyskać wiele książek z amerykańskiej fundacji: *Darien Book Aid Plan*.

Na początku zgromadziłam około 180 książek, obecnie kącik liczy znacznie więcej woluminów. Można znaleźć tam bardziej i mniej znane pozycje literatury angielskiej i amerykańskiej w wersji oryginalnej, na przykład: dramaty Szekspira, książki Oskara Wilde’a, Charlesa Dickensa, Ernesta Hemingwaya, F. Scotta Fitzgeralda, Nathaniela Hawthorne’a i wielu innych autorów. Osoby wciąż doskonalące język angielski mogą skorzystać ze skróconych i uproszczonych wersji książek, tzw. *Graded Readers*, które są dostosowane do poziomu językowego czytelnika. Oprócz książek można wypożyczyć materiały pomocnicze do nauki języka angielskiego – magazyny, czasopisma, podręczniki. Podczas zajęć uczestnicy klubu często korzystają z książek zebranych w kąciku i zachęcają do tego swoich kolegów i koleżanki. Moja współpraca z biblioteką polega też na prowadzeniu konsultacji dla czytelników kącika oraz opracowywaniu recenzji znajdujących się w nim książek. Recenzje te są następnie zamieszczane na stronie internetowej klubu. Dostępne są również w formie pisemnej dla zainteresowanych.

Spotkania z uczestnikami *English Book Lovers’ Club* oraz opieka nad *Kącikiem Książki Anglojęzycznej* są dla mnie jako nauczycielki dodatkowym źródłem inspiracji, przynoszącym wiele satysfakcji osobistej. Cieszy mnie to, że zaferowałam młodzieży bezpośredni kontakt z angielskim tekstem literackim, że wspólnie możemy czytać, uczyć się i bawić jednocześnie.

(sierpień 2006)

³⁾ Na przykład: J. Skrzypczyńska (2000) nr 1, s. 31-33; E. Bińczak (2001) nr 3, s. 65-67; A. Gorczyńska, A. Popielewicz (2001) nr 3, s. 67-71; J. Kosowska (2003) nr 1, s. 89-92.

Europa w Gaju

Dziewiętnastu nauczycieli z pięciu krajów europejskich: Szwecji, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Portugalii i Włoch, w tym czterech dyrektorów szkół, przebywało we wrześniu 2006 r. z roboczą wizytą w ramach projektu Socrates-Comenius w niewielkiej i pięknie położonej wśród lasów Szkole Podstawowej w Gaju (dzielnica Trzebini w Małopolsce). Nigdy wcześniej nie byli w Polsce. Zapalali chęcią odwiedzenia naszego kraju, gdy podczas pierwszej wizyty nauczycieli w Lizbonie dyrektor szkoły Małgorzata Stryjniak i nauczycielka języka angielskiego Barbara Marciniak opowiadały o Polsce. We wcześniejszych ustaleniach wizyta robocza w Trzebini w ogóle nie była brana pod uwagę. Jednakże plany zostały zmienione i pracujący nad projektem nauczyciele oraz dyrektorzy prawie wszystkich szkół partnerskich przyjechali do naszego kraju.

Projekt Szkoły Podstawowej nr 6 w Gaju – *Feel well: against bullying towards the welfare of the children* – został w 2006 r. poddany ewaluacji przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji Socrates. Zyskał uznanie wojewódzkiego koordynatora programu nie tylko ze względu na unikatową, choć bardzo na czasie tematykę. Jego celem było wspólne wypracowanie metod przeciwdziałania agresji wśród uczniów oraz podniesienia ich samooceny we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie.

Przygotowane przez dzieci powitalne przedstawienie *Z czym kojarzą ci się Szwecja, Finlandia, Wielka Brytania, Portugalia i Włochy* wzbudziło ogromny aplauz. Dyrektorzy i nauczyciele ze szkół partnerskich nie szczędzili braw dla małych aktorów, wcielających się w słynne postaci z krajów przybyłych gości. Oczywiście początek był polsko-regionalny, tzn. tańczące krakowianki i krakowiacy. Szwecja kojarzy się dzieciom z sympatycznie nieznośną Pippi oraz znanym na

całym świecie zespołem ABBA. Finlandia to oczywiście muminki oraz odkrycie zeszłorocznej Eurowizji – zespół Lordi. Wielka Brytania kojarzy się z The Beatles oraz agentem 007. Portugalia to odkrycia geograficzne i nostalgiczna muzyka Fado. Prezentując kolejny kraj partnerski – Włochy, młodzi aktorzy przedstawili oczywiście skojarzenia Polaków ze słoneczną Italią. Na scenie pojawiła się roztańczona pizza oraz wykonawcy znanego przeboju sprzed lat – *Felicyta*: Al Bano i Romina Power. Uczniowie (od klasy pierwszej do szóstej) wcielający się w te postaci i symbole wypadli super komicznie. Wieloletnia współpraca szkoły z rodzicami zaowocowała ich ogromnym zaangażowaniem w przyjęcie gości. Dzięki rodzicom przedstawienie było wspomaganie odpowiednią muzyką, wielobarwnymi strojami oraz dekoracjami.

Po przedstawieniu rozpoczęło się spotkanie robocze, w trakcie którego wymieniono się doświadczeniami z dotychczasowych działań w poszczególnych krajach. Metodami aktywnymi wypracowano plan działania na kolejny, ostatni już rok pracy nad projektem. Dyrektorzy podzielili się uwagami i spostrzeżeniami na temat wpływu projektu na pracę szkoły oraz wykazali wpływ działań projektowych na społeczność szkolną oraz środowiska lokalne. Językiem komunikacji był język angielski, choć tylko dla dwóch osób był to język ojczysty.

Po powrocie do kraju goście pokazywali w swoich szkołach film, przedstawiający ich wizytę w Polsce. Film ów na pewno dodatnio zmienia wizerunek naszego nieznanego dla wielu kraju w oczach tamtych ludzi. Wszyscy zgodnie twierdzą, że wizyta w Trzebini była doskonale przygotowaną wizytą roboczą.

W powitaniu gości uczestniczyli: Agata Szuta – wicekurator oświaty w Krakowie, Adam Adamczyk – burmistrz Trzebini, Andrzej Mira-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 im. Polskich Noblistów w Trzebini (Małopolska) oraz doradcą metodycznym języka angielskiego w powiecie chrzanowskim.

nowicz – dyrektor Trzebińskiego Centrum Administracyjnego oraz pisząca to sprawozdanie.

W Szkole Podstawowej nr 6 w Trzebini-Gaju dzieci od najmłodszych lat są zachęcane do nauki języków w jak najbardziej atrakcyjny i dostępny dla nich sposób, tj. przez zapoznavanie z kulturą krajów starego kontynentu, coroczne jasełka w języku angielskim oraz coroczny obóz językowy dla uczniów klas 4-6 w ramach tzw. zielonej szkoły. Od kilku lat w szkole w Gaju są prowadzone dodatkowe – społeczne zajęcia koła

językowego dla chętnych uczniów. Angażowani są w to nauczyciele nie tylko języków, ale i nauczania zintegrowanego, plastyki, muzyki, informatyki, kultury fizycznej, biblioteki, historii, przyrody a nawet religii. Praca nad projektem programu Socrates-Comenius kończy się w obecnym roku szkolnym. Jednakże w ciągu ostatnich dwóch lat to wielonarodowe grono nauczycieli bardzo się ze sobą żyło. Już zapowiadają, że to nie koniec ich kontaktów i współpracy.

(grudzień 2006)

Małgorzata Rocławska-Daniluk¹⁾
Gdańsk

Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy

VI Europejski Kongres Logopedyczny w Berlinie – wrzesień 2006 r.

Berlińskie Centrum Kongresowe (BCC) we wrześniu 2006 r. stało się na kilka dni miejscem spotkania logopedów z różnych stron świata. Okazją do wzajemnej wymiany doświadczeń był VI Europejski Kongres, zorganizowany pod auspicjami CPLOL-u²⁾ oraz DBL³⁾ w ważnym centrum światowej wymiany myśli. Obrady zorganizowano pod hasłem: *Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy*. Uroczyste otworzyła je przewodnicząca CPLOL-u Brigitta Rosén-Gustafsson, która w ciepłych słowach powitania w języku angielskim, niemieckim i francuskim wprowadziła uczestników w atmosferę wielokulturowości i wielojęzyczności. W części inauguracyjnej kongresu wysłuchaliśmy także przemówienia Moniki Rausch – przewodniczącej DBL-u, po czym, korzystając z symultanicznych tłumaczeń wszystkich kongresowych wystąpień, mogliśmy doświadczyć jednego z najbardziej pracowitych weekendów dla 1800 logopedów z ponad 20 krajów świata.

Wystąpienia prezentujące myśli przewodnie kongresu należały do trzech przybyłych gości (*keynote speakers*):

- ▶ prof. Michela Paradis (Departament of Linguistics, McGill University oraz Centre de Neuroscience de la Cognition, Université du Québec à Montréal), który wygłosił referat *Jakie konsekwencje dla terapii logopedycznej niesie nasilająca się wielokulturowość i wielojęzyczność w Europie?*,
- ▶ dr med. Evy-Kristiny Salameh (University Hospital MAS, Malmö, Sweden), która wystąpiła z referatem *Językowe i kulturowe czynniki wpływające na diagnozę i terapię dzieci dwujęzycznych z zaburzeniami mowy*,
- ▶ prof. Rosemary Tracy (Mannheim University), która zaprezentowała referat *Wielojęzyczność we wczesnym dzieciństwie: mity, fakty, wyzwania*.

Prof. Michel Paradis w swoim wystąpieniu skoncentrował się na zagadnieniach dotyczących terapii pacjentów z afazją, którzy przed

¹⁾ Dr Małgorzata Rocławska-Daniluk jest adiunktem w Zakładzie Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ CPLOL – Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopedes de l'Union Européenne / Standing Liaison Committee of EU – Speech and Language Therapists and Logopedists.

³⁾ DBL (Deutscher Bundesverband für Logopädie) – Niemiecki Związek Logopedów.

zachorowaniem posługiwali się kilkoma językami. W trosce o efektywność pracy terapeuty nad usprawnianiem mowy tych pacjentów zwrócił uwagę na następujące zagadnienia:

- ▶ dostępność ekwiwalentnego, z punktu widzenia językowego i kulturowego, narzędzia do diagnozy poziomu sprawności językowych w każdym z języków, którymi pacjent władał przed zachorowaniem (narzędzie do diagnozy, o którym tu mowa, nie powinno być jedynie przetłumaczonym zestawem testów z jednego języka na inny),
- ▶ objawy afazji są różne w różnych językach, stąd brak efektów terapii w jednym języku można zrekompensować w innym, którym pacjent posługiwał się przed zachorowaniem,
- ▶ wiedza metajęzykowa (z reguły pełniejsza w jednym języku u wielojęzycznych pacjentów), odwołanie do pragmatyki oraz przekładu z jednego języka na drugi mogą stanowić dodatkową pomoc w pracy nad usprawnianiem mowy afatyka.

Dr Eva-Kristina Salameh w swoim referacie poruszyła kwestie kulturowo zróżnicowanej diagnozy (*culture-specific intervention*) stanu sprawności językowych dzieci ze środowisk dwujęzycznych (szwedzko-arabskich). Odwołując się do najświeższych badań prowadzonych w Szwecji, przytoczyła wyniki świadczące o wielu podobieństwach między rozwojem dzieci jednojęzycznych i dwujęzycznych. Dla obydwu grup najważniejszymi czynnikami zewnątrzpochodnymi, które przyczyniają się do powstania poważnych opóźnień w rozwoju mowy, są: trudna sytuacja rodzinna oraz brak zainteresowania ze strony rodziców dziecka. Warto zauważyć według dr Salameh jest to, iż dwujęzyczność sama w sobie nigdy nie powoduje powstania opóźnień w rozwoju mowy, do ich powstania w największym stopniu przyczyniają się czynniki środowiskowe. Jak wskazują najnowsze obserwacje, dwuletni kontakt z nowym językiem w wieku przedszkolnym może stanowić podstawę do podjęcia diagnozy stanu rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. Dopiero po dwuletnim okresie kontaktu z nowym językiem w wieku przedszkolnym można zdiagnozować opóźnie-

nie rozwoju mowy, które nie jest uwarunkowane małym kontaktem z nowym językiem. W ocenie opóźnienia bierze się pod uwagę stopień przyswojenia gramatyki i systemu fonologicznego przez dziecko.

Prof. Rosemary Tracy przedstawiła w swoim referacie obraz dwujęzyczności (wielojęzyczności) jako struktury kognitywnej, w której współistnieją ze sobą różne dialekty regionalne, odmiany środowiskowe języka, style mówienia, jakimi operujemy w zależności od tego, w jakich okolicznościach i z kim rozmawiamy. Z tego punktu widzenia jednojęzyczność można by uznać za stan właściwie nieistniejący. Błędem jest też widzenie dwujęzyczności jako prostego połączenia takich samych kompetencji w dwóch różnych językach, czyli niejako dwóch jednojęzyczności. Profesor Tracy poruszyła kwestię statusu różnych języków i wynikających z tego konsekwencji w ocenie sprawności językowej ich użytkowników. Odniosła się do zagadnienia przełączania kodów, które można dziś już traktować jako zjawisko normalne w wielojęzycznych społecznościach, a także do poglądów J. Cuminsa na temat zagrożeń wynikających z wczesnej równoległej akwizycji dwóch języków.

Poza wystąpieniami plenarnymi mieliśmy okazję wysłuchać wielu referatów, które zaplanowano w sesjach równoległych. 42 wystąpienia podzielono na 10 bloków tematycznych:

1. Zewnątrzpochodne zaburzenia języka i mowy
2. Rozwojowe zaburzenia mowy
3. Aspekty zawodowe i edukacyjne
4. Język dziecka – terapia
5. Głos
6. SLT (terapeuta mowy i języka) w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym
7. Język dziecka – metody diagnostyczne
8. Terapia – pomoc medyczna
9. Dziecko i rodzice
10. Różne (pozostałe).

Moje wystąpienie w trzecim bloku tematycznym było zatytułowane *Dwujęzyczność na wczesnych etapach edukacji w Polsce*. Przekazałam słuchaczom wnioski płynące z badań prowadzonych wśród dzieci z przedszkola dwujęzycznego w Gdańsku. Przedstawiłam polski system oświatowy oraz miejsce i rolę edukacji dwujęzycznej

w tym systemie. Ukazałam główne wątki tematyczne, którymi będę zajmowała się na dalszych etapach prowadzonych przeze mnie badań. Ponieważ moje wystąpienie było jedynym wystąpieniem reprezentanta naszego kraju, starałam się w dyskusjach kulturalowych przekazać moim rozmówcom jak najwięcej informacji budujących pełniejszy obraz logopedii w Polsce. Rozmowy te pozwalają mieć nadzieję na ożywienie kontaktów naszej logopedii z logopedami z innych krajów oraz stworzenie wspólnego frontu działań naukowych.

Korzystając z odbywających się sesji równoległych, wysłuchałam pięciu bardzo ciekawych wystąpień: Sinkki Hanus z Helsinek na temat epidemiologii SLI w Finlandii (*Specific Language Impairments*), Christiny Lachmann z Monachium na temat badań porównawczych warunków pracy logopedów w Wielkiej Brytanii i w Niemczech, Yvonne Wren z Bristolu na temat fonologicznych badań przesiewowych dwujęzycznych dzieci w Wielkiej Brytanii, Caroli D. Schnitzler z Poczdamu na temat oceny testów do badania poziomu czytania i Ann French z Manchesteru na temat oceny poziomu sprawności fonologicznych młodzieży z Wielkiej Brytanii.

Zorganizowano też prezentację plakatów i wystawę pomocy logopedycznych i książek. W drugim dniu obrad zaplanowano też specjalne, godzinne spotkanie z autorami plakatów, podczas którego wszyscy zainteresowani mieli możliwość dotarcia do plakatów i ich autorów.

Z przyjemnością obserwowałam różnorodność tematyczną plakatów, starając się dotrzeć do autorów tych, które mnie najbardziej zainteresowały. Za szczególnie cenne uważam rozmowy z autorkami plakatów z Belgii i Holandii, które pracują nad zbieraniem danych językowych dzieci ze środowisk wielojęzycznych. Charakter tego spotkania był na tyle nieoficjalny, iż każdy autor plakatu mógł bez skrępowania zaprezentować swoje poglądy i odpowiedzieć na stawiane pytania..

Ostatnim punktem programu kongresu była dyskusja przy okrągłym stole (*round table discussion*) oraz wystąpienie reprezentanta Parlamentu Europejskiego.

Na kongresie obecne były tylko dwie osoby reprezentujące nasz kraj. Oficjalnymi językami kongresu były: angielski, niemiecki i francuski. Każdy uczestnik mógł wyposażyć się w słuchawki do odbioru symultanicznych tłumaczeń w trzech językach. Uczestnictwo w kongresie nie było zarezerwowane dla członków stowarzyszonych w organizacjach CPLOL-u. Osoby z Polski, w związku z tym, iż PTL/PZL nie przystąpił do dzisiaj do CPLOL-u, musiały wnieść wyższą opłatę kongresową. Nie była to jednak forma dyskryminacji naszego kraju, lecz zwrócenie uwagi na korzyści, jakie mogłyby wyniknąć z faktu przystąpienia do CPLOL-u.

Następny kongres odbędzie się za trzy lata. Wkrótce dowiemy się, w jakim kraju i pod jakim tytułem. Polecam stronę: www.cplol.eu.

(listopad 2006)



PRZYŚLALI NAM KSIĄŻKI

Anna Niżegorodcew (2007), *Input for Instructed L2 Learners. The Relevance of Relevance*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

*

Carmen de Miguel (2007), *Hiszpański – Trening błyskawiczny – Słownictwo podstawowe*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Julio Arenas Olleta (2007), *Hiszpański – Trening błyskawiczny – Gramatyka*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Daniela Ronchei (2007), *Włoski – Trening błyskawiczny – Słownictwo podstawowe*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Luca Melchior (2007), *Włoski – Trening błyskawiczny – Gramatyka*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

*

Teresa Jasińska, Albert Bartoszewicz (2007 – wyd. II), *Kieszonkowy słownik białorusko-polski, polsko-białoruski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Czesław Pająk (2007), *Słownik przysłów i powiedzeń angielsko-polski, polsko-angielski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

RECENZJE



Ilona Kubrakiewicz¹⁾
Warszawa

Język angielski. Materiały do ciekawych lekcji²⁾

Całe moje życie zawodowe borykałam się z problemem dobrania atrakcyjnych materiałów uzupełniających zajęcia językowe. Każdy, kto uczy gromadę dzieci, wie, jak bardzo w procesie dydaktycznym pomagają odejście od utartej rutyny korzystania z podręcznika, jak istotny jest element zaskoczenia ucznia interesującym, niebanalnym tekstem lub ćwiczeniem „z rękawa”. Co zazwyczaj robi wtedy nauczyciel? Sięga do innych podręczników, wybierając potrzebne teksty, piosenki lub ćwiczenia, czasami korzysta z materiałów autentycznych. Duże wsparcie dają nauczycielom zestawy materiałów do kopiowania, które są przeznaczone dla różnych grup wiekowych i pisane pod kątem różnych potrzeb. Jest ich już na naszym rynku sporo, ale nauczyciele zawsze witają z radością kolejne publikacje, licząc, że znajdą w nich nowe pomysły, aktualne treści i oryginalne formy zadań.

Z nowości o niezwykle oryginalnym charakterze bardzo wyróżnia się publikacja Wydawnictwa RAABE, znanego dotychczas w szkołach z poradników dla dyrektorów i nauczycieli. Nowa seria wydawnicza *Twoje Lekcje* oferuje materiały uzupełniające dla szkół podstawowych, w tym najnowszy poradnik – *Język angielski. Materiały do ciekawych lekcji*.

Co przyciąga uwagę? Nauczyciel dostaje do ręki estetyczny, pojemny segregator wypełniony

gotowymi materiałami do kopiowania. Ale to nie wszystko. Wewnątrz znajdzie również szczegółowe scenariusze zajęć, płytę CD z nagraniami do wszystkich lekcji, plakaty, karty do gry i kolorowe wkładki.

Jak to działa? Materiały są uporządkowane według ściśle określonego klucza: pięć rozdziałów tematycznych, w każdym 2–3 podrozdziały. Podział na tematy jest zgodny z podstawą programową dla szkół podstawowych, obejmuje takie zagadnienia, jak: *Życie codzienne* (czynności codzienne, dom i szkoła, czas wolny), *Tradycja i święta* (polskie tradycje i święta, święta i tradycje na świecie), *Ludzie* (ja i ludzie wokół mnie, opowieści o sławnych ludziach), *Świat wokół nas* (miejsce, w którym żyję, świat roślin i zwierząt, kontynenty i kraje), *Świat myśli* (kultura, sztuka, rozrywka, media). Do każdego z powyższych działów nauczyciel otrzymuje zestawy materiałów, tzw. scenariusze lekcji.

Oprócz scenariuszy lekcji w zestawie jest jeszcze dział *Gramatyka*, czyli materiały prezentujące gramatykę angielską w teorii, podanej prostym, zrozumiałym językiem, i w praktyce, w postaci ćwiczeń. Warte obejrzenia i wykorzystania są też teksty krótkich sztuk, które nadają się do wystawienia zarówno w warunkach szkolnych, jak i na rozmaitych lokalnych przeglądach, festiwalach czy konkursach.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i współautorką podręczników szkolnych dla uczniów szkół podstawowych.

²⁾ Barbara Ściborowska (red.), (2006), *Język angielski. Materiały do ciekawych lekcji*, Warszawa: Wydawnictwo RAABE, seria wydawnicza *Twoje lekcje*.

Dla nauczycieli uczących klasy I–III znalazł się kącik z materiałami dla najmłodszych – w tym: historyjki, rymowanki i piosenki dla dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego, opatrzone ciekawymi graficznie elementami wizualnymi.

Materiały zawarte w segregatorze są **łatwe w użyciu** dla osoby prowadzącej zajęcia, nawet jeśli miałaby ona zastępstwo na zajęciach językowych. Poszczególne scenariusze zawierają opisy przebiegu zajęć wraz ze szczegółowymi wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Znajdzie on tam pomysły na rozgrzewkę językową (*warm-up activity*), wskazówki, w jaki sposób wykorzystać plansze, plakaty i inne załączniki, wreszcie opisy proponowanych gier i zabaw językowych. Na zakończenie każdego scenariusza może przeprowadzić załączony krótki test sprawdzający. W pakiecie otrzymuje, rzecz jasna, klucze do wszystkich zadań i zapis nagrań.

Właściwe materiały dla uczniów to gotowe do wykorzystania ćwiczenia i zadania, ułożone pod kątem rozwijania poszczególnych umiejętności: czytanie – mówienie – słuchanie – pisanie. Na każdą z umiejętności w poszczególnych scenariuszach przeznaczono 2-3 strony ćwiczeń: krótkie teksty do czytania, ćwiczenia utrwalające słownictwo, zadania komunikacyjne, zadania ćwiczące rozumienie ze słuchu, proste ćwiczenia wprowadzające do pisania. Poziom trudności każdego ze scenariuszy mieści się w skali od A1 do A2/B1.

Czy te materiały będą atrakcyjne dla ucznia? Osoby współtworzące materiały do publikacji RAABE (Joanna Zarańska, Małgorzata Samsonowicz, Marta Mroziak, Ida Godziszewska-Pac, Zofia Grudzińska, Barbara Ściborowska) to nie tylko znane na rynku wydawniczym autorki lub współautorki popularnych podręczników i innych materiałów dydaktycznych, lecz także aktywne zawodowo nauczycielki. Autorki pracu-

ją zarówno w szkołach państwowych, jak i prywatnych, a także w szkołach językowych, dzięki temu mają doświadczenia z różnymi grupami uczniów. Ma to swoje odbicie w charakterze proponowanych materiałów: niektóre z nich są bardziej tradycyjne, wyznaczone potrzebami szkolnej lekcji z dużą grupą uczniów, inne wykraczają poza schematy lekcji szkolnej i na pewno przypadną do gustu nauczycielom szukającym większego wyzwania dla swoich uczniów³⁾.

Jak zdobyć te materiały? Trzeba złożyć w wydawnictwie zamówienie. Po jego złożeniu nauczyciel otrzymuje wydanie podstawowe do 14-dniowego bezpłatnego testowania. Gdy zdecyduje się na zakup publikacji, zostaje abonentem i przez następny rok, co kwartał otrzymuje wydania uzupełniające.

Nauczyciele, do których obecnie dociera wydanie podstawowe, dostają segregator z kompletem scenariuszy, płytą CD z materiałami do słuchania oraz cztery duże kolorowe plansze. Już w marcu 2007 r. otrzymają wydanie uzupełniające, a w nim kolejne scenariusze lekcji, plakat, materiały z sekcji *Gramatyka*. Takie uzupełnienie będą otrzymywali cztery razy w roku, mając tym samym niepowtarzalną okazję korzystania z aktualnych materiałów, potrzebnych w danej chwili. Publikacja ma więc szansę być publikacją żywą, reagującą na to, co ciekawi uczniów i nauczycieli. Aby samemu przekonać się o tym, jak wygląda publikacja, wystarczy wejść na stronę www.twojelekcje.pl.

Publikacja RAABE to nowość na rynku produktów do nauki języka angielskiego – już nie zeszyty i oprawiony podręcznik, podlegający aktualizacji dopiero przy kolejnym wznowieniu, ale elastyczny, tworzony przez i dla nauczycieli zestaw materiałów, które mogą podlegać ciągłej weryfikacji i wzbogacaniu. Można tylko pogratulować pomysłodawcom świetnego pomysłu i sprawnego wykonania!

(styczeń 2007)

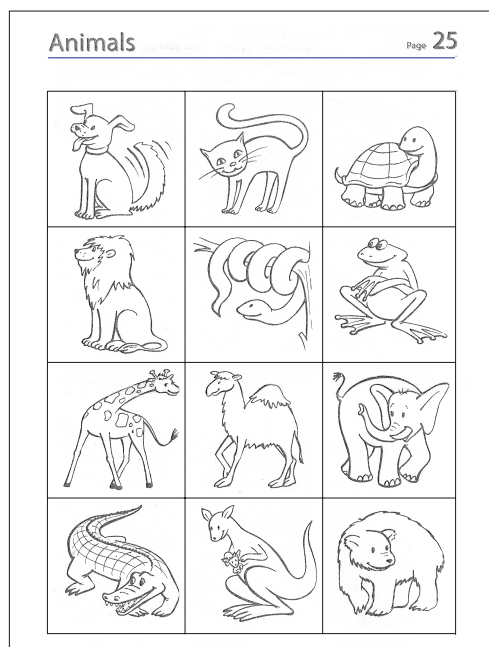
³⁾ Przed świętami Bożego Narodzenia miałam okazję osobiście przetestować scenariusz poświęcony obchodom gwiazdki w Polsce i w Wielkiej Brytanii. Z dużą satysfakcją obserwowałam zainteresowanie uczniów i pełne zaangażowanie przy wykonywaniu poszczególnych zadań!

Words and Pictures – ćwiczenia i zabawy z użyciem prostych słówek angielskich

W listopadzie 2006 r. nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” w Krakowie ukazała się książeczka Ewy Akşamović *Words and Pictures*²⁾. Jak wskazuje tytuł, jest to książka ucząca słownictwa za pomocą obrazków i prostych ćwiczeń dostosowanych do uczniów klas I-III szkoły podstawowej.

Książka jest podzielona na 12 rozdziałów, z których każdy obejmuje inną grupę słówek – cyfry, kolory, przybory szkolne, wyposażenie klasy, zwierzęta domowe i dzikie, jedzenie, warzywa, owoce, ubrania, części ciała i pojazdy. Wszystkie rozdziały są opracowane według tego samego schematu:

▼ **Plansza z obrazkami, służąca do wprowadzenia słownictwa** – Każda plansza zawiera 12 rysunków i stwarza szereg możliwości użycia.



Oprócz standardowego wskazywania obrazka i wymawiania nazwy przedmiotu, powtarzania wyrazów i wskazywania obrazków zgodnie z poleceniami nauczyciela, planszy można również użyć do gry w Bingo, kolorowania rysunków, czy wyszukiwania rymów. To znakomite pole do popisu dla nauczyciela i jego inwencji, gdyż zabaw z użyciem obrazków istnieje bardzo dużo. Można z powodzeniem stosować plansze w grupach dzieci jeszcze niepiszących, w zerówce lub na początku I klasy.

▼ **Ćwiczenia pisowni** – Na kolejnych dwóch stronach po każdej planszy są ćwiczenia przeznaczone dla dzieci już piszących. Ciekawie zredagowane zadania obejmują krzyżówki, wykreślanki, uzupełnianki, podpisywanie i kolorowanie obrazków czy porządkowanie liter.

▼ **Ćwiczenia plastyczne** – Do każdego tematu autorka opracowała ciekawe zadania z pogranicza prac plastycznych: wyklejanki i puzzle (elementy do wycięcia na końcu książki), zabawy typu *połącz kropki*, wyszukiwanki itp.

Na końcu książki są ćwiczenia podsumowujące, które utrwalają wszystkie wprowadzone wcześniej wyrazy. Kategorie, wyszukiwanki, krzyżówki, rymowanki, zabawy z literami – to tylko niektóre z proponowanych zadań. Na uwagę zasługują również rysowane wierszyki – szeregi obrazków, które nazywane głośno tworzą rymowaną, rytmiczną całość.

Książka ma ciekawą szatę graficzną, mimo że zgodnie z założeniem autorki nie jest kolorowa. To uczeń ma ją pokolorować, czasem według polecenia, a czasem według własnej inwencji.

Warto korzystać z tej książeczki. Mali uczniowie na pewno ją polubią.

(listopad 2006)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu, woj. małopolskie.

²⁾ Ewa Akşamović (2006), *Words and Pictures*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Ewa Akşamović, autorka książki, jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu, woj. małopolskie.

Zdam maturę²⁾

Na rynku wydawniczym pojawiła się nowa seria zatytułowana *Zdam maturę* poznańskiej oficyny wydawniczej NOWELA, zaadresowana przede wszystkim do maturzystów, ale przydatna również dla uczniów liceum, pragnących doskonalić swoją znajomość języka francuskiego. Seria składa się z czterech zbiorów ćwiczeń. Dotychczas ukazały się w księgarniach dwa pierwsze zbiory: *Język francuski – egzamin ustny, poziom podstawowy* Jolanty Wieczorek-Szymańskiej i *Język francuski – egzamin pisemny, poziom podstawowy* Jolanty Wieczorek-Szymańskiej i Zofii Lis.

Wszyscy korzystający z nowej serii NOWELI znajdą w niej pomoc i ćwiczenia przygotowujące do nowej formy egzaminu maturalnego z języka francuskiego. Seria stanowi niezbędne narzędzie i jest niezwykle pomocna w trakcie całej nauki języka w szkole ponadgimnazjalnej.

Czym szczególnym wyróżnia się seria *Zdam maturę* od pozostałych publikacji na rynku wydawniczym? Zaletą serii jest możliwość korzystania z niej od pierwszego roku nauczania aż do matury, nawet w sposób wybiórczy. Obydwa zeszyty ćwiczeń zawierają łatwe teksty, proste słownictwo i struktury. Wszystkie zadania zostały oznaczone gwiazdkami, zależnie od skali trudności, co właśnie umożliwia korzystanie z podręcznika zarówno tym, którzy uczą się języka dopiero od sześciu miesięcy, jak i tym, którzy przygotowują się do egzaminu maturalnego. Należy podkreślić również, że umożliwiają uczniom w sposób systematyczny poszerzanie słownictwa (wszystkim ćwiczeniom towarzyszy słowniczek francusko-polski, co jest niezwykle cenne, gdyż niestety nie wszyscy uczniowie posiadają własne słowniki) i utrwalenie podstawowych reguł gramatycznych. Szeroki zakres ćwiczeń komuni-

kacyjnych sprzyja utrwalaniu posiadanych wiadomości zarówno w mowie, jak i w piśmie. Zeszyty ćwiczeń są bardzo dobrym uzupełnieniem podręczników, z których uczniowie korzystają na lekcjach języka w szkole. Należy oczywiście wspomnieć o dwóch istotnych czynnikach, które sprawiają, że recenzowana seria jest narzędziem niezbędnym: o płycie CD, która została nagrana niezwykle starannie, zachęcając uczniów do aktywnego słuchania i kluczu do poszczególnych ćwiczeń, znajdującym się na ostatnich stronach zeszytów ćwiczeń. Walorem serii jest wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy, dzięki dokładnym i precyzyjnym wskazówkom autorek.

Autorki w proponowanych ćwiczeniach uwzględniają wszystkie umiejętności weryfikowane w trakcie egzaminu maturalnego z języka francuskiego. W każdym z rozdziałów omawiają dokładnie poszczególne kompetencje, wyjaśniając przebieg egzaminu maturalnego, podając wiele cennych uwag i rad, które pozwalają wykorzystać w pełni wszystkie zaproponowane zadania. W przedmowach do poszczególnych rozdziałów sugerują, na co należy zwracać szczególną uwagę przy rozwiązywaniu poszczególnych zadań, jakich pułapek unikać, jak optymalnie wykorzystać czas egzaminu.

W podsumowaniu można śmiało stwierdzić, że pierwsze dwie pozycje nowej serii NOWELI stanowią cenne, pożyteczne i interesujące uzupełnienie wielu podręczników do nauki języka francuskiego, z których korzystają uczyący się w szkołach ponadgimnazjalnych.

Książki poleciłabym uczniom, zarówno tym, którzy pragną doskonalić znajomość języka francuskiego, jak i zamierzającym zdawać maturę z języka francuskiego na poziomie podstawowym.

(styczeń 2007)

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

²⁾ Jolanta Wieczorek-Szymańska (2006), *Język francuski – egzamin ustny, poziom podstawowy*, Poznań: Oficyna wydawnicza NOWELA; Jolanta Wieczorek-Szymańska, Zofia Lis (2006), *Język francuski – egzamin pisemny, poziom podstawowy*, Poznań: Oficyna wydawnicza NOWELA.

Taboos and Issues, photocopiable lessons on controversial topics

„Straightforward, easy-to-use material for busy teachers” – taki napis widnieje na czerwonej okładce książki o intrygującym tytule *Taboos and Issues*²⁾. Od razu budzi zainteresowanie. Przecież wszyscy jesteśmy „busy teachers”. I dodatkowo często brakuje nam w książkach tematów do tzw. konwersacji. Natomiast te, które są, wydają nam się oderwane od rzeczywistości i pozbawione autentyczności. *Taboos and Issues*, jak sugeruje sam tytuł, to zbiór kontrowersyjnych tematów często nieporuszanych na zajęciach, ale zarazem prowokujących do mówienia nawet najbardziej niechętnych nauce języka. Często pomijane zagadnienia: rasizm, śmierć, aborcja, AIDS, uzależnienia, zebrane w *Taboos and Issues*, stanowią ciekawą bazę dla nauczyciela, zwłaszcza mającego do czynienia z wymagającym uczniem.

Taboos and Issues porusza tematy kontrowersyjne, ale takie, o których mówi się wiele w prasie, radiu czy telewizji – czyli takie, o których każdy potrafi lub przynajmniej chce choć raz się wypowiedzieć. Nie dość, że interesująca, bo intrygująca jest tematyka książki, to na dodatek jej budowa jest przyjazna. Książka składa się z 40 dwustronicowych jednostek lekcyjnych, z których każda to jeden kontrowersyjny temat. Poziom trudności waha się między *intermediate* a *upper-intermediate*, ale wprawiony nauczyciel poradzi sobie z nadmiarem lub niedoborem czasu przeznaczonym na każdą jednostkę.

Każda lekcja jest skonstruowana w podobny sposób. Mamy lewą stronę lekcji i stronę prawą. Na pierwszej mieszczą się pytania wprowadzające, które można potraktować jako rozgrzewkę. Oczywiście nie ma przymusu do wykorzystania wszystkich pytań, jak również do zadawania tylko tych, które tam się znajdują. Często po zapoznaniu się z całą lekcją mamy w głowie wiele

własnych pomysłów – tak działa *Taboos*. Pod pytaniami „dla rozgrzewki” znajdują się różnej długości teksty. Zazwyczaj to przedruki oryginalnych artykułów prasowych. Do tekstu są podane pytania i ćwiczenia (to już na stronie prawej), które przede wszystkim prowokują do dyskusji, ale mają także na celu sprawdzenie zrozumienia poszczególnych zwrotów i wyrażeń. Część jednostek lekcyjnych urozmaicają żarty rysunkowe w typowym angielskim humorze, cytaty, aforyzmy i dowcipy. Służą one nie tylko poszerzaniu wiedzy słownikowej i rozluźnieniu atmosfery na zajęciach, ale również stymulują do dyskusji. Książka, jak już wskazuje podtytuł, nie wymaga od nauczyciela czasochłonnego przygotowywania się, ale należy pamiętać, że jest przeznaczona dla nauczycieli z doświadczeniem, ponieważ uwagi metodyczne są ograniczone do króciutkich notatek – niezbędnego minimum. Na końcu książki znajduje się klucz do ćwiczeń oraz (w kilku przypadkach) dodatkowe porady, ale również bardzo krótkie. Biorąc pod uwagę fakt, że poruszane w książce tematy są naprawdę kontrowersyjne, autorzy sugerują, aby część ćwiczeń uczący się wykonywali w parach lub małych grupach – nie wypowiadając się na szerokim forum. Myślę jednak, że doświadczony i znający swoich podopiecznych nauczyciel będzie wiedział, które z zagadnień może poruszyć, a które powinien pominąć. Z drugiej strony – ucząc języka obcego, chemii czy matematyki – wychowujemy, a rozmowa, dialog, konwersacja to również sposób na wychowywanie. Unikanie tematów kontrowersyjnych nie jest dobrą metodą wychowawczą. Nawet o najtrudniejszych sprawach trzeba rozmawiać, tylko należy to czynić umiejętnie, np. nie wolno nikogo zmuszać do wypowiedzi.

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

²⁾ Richard MacAndrew, Ron Martinez (2002), *Taboos and Issues, photocopiable lessons on controversial topics*, Hove, UK: Thomson, LTP.

Duża w tym rola nauczyciela, by naprawdę kontrowersyjne jednostki lekcyjne książki *Taboos and Issues* nie tylko nie zostały pominięte, ale stanowiły materiał do ciekawych i efektywnych zajęć. Warto pamiętać (piszą o tym we wstępie do książki jej autorzy), że wielkim źródłem dodatkowych materiałów na kontrowersyjne tematy jest Internet. Można z niego korzystać, zwłaszcza w pracy z grupami zaawansowanymi, które na pewno sprawnie poradzą sobie z proponowanymi w *Taboos and Issues* ćwiczeniami i tekstami.

W serii wydawniczej oprócz *Taboos and Issues* ukazało się jeszcze kilka książek, które również

można kopiować i które są bardzo pomocne na zajęciach na różnych poziomach nauczania. Wszystkim zainteresowanym polecam adresy internetowe, pod którymi można sprawdzić, jakie to książki, co obejmuje materiał w nich zawarty, można też niekiedy pobrać przykładową lekcję w formacie PDF:

- ▲ www.elt.thomson.com,
- ▲ www.biblioteka.anglisty.pl,
- ▲ www.thomsonlearning.com,
- ▲ www.heinle.com.

Myślę, że warto przekonać się samemu.

(wrzesień 2006)

Marek Hermann¹⁾
Kraków

Niezwykła historia języka łacińskiego²⁾

Przed kilku laty ukazała się książka szwedzkiego autora, Tore Jansona, *Latin. Kulturen, historien, språket*, w której przedstawia on w sposób bardzo ciekawy dla współczesnego mieszkańca Europy łacinę – jej historię, obejmującą dwa i pół tysiąca lat oraz wpływ, jaki wywierała i wywiera ona aż po dzień dzisiejszy na sposób myślenia mieszkańców świata zachodniego. Lektura ta uświadamia czytelnikowi, jak bardzo jest uzależniony od języka starożytnych Rzymian. Aczkolwiek łacina nie jest już mową ojczystą żadnego narodu, każdy z mieszkańców naszego kontynentu codziennie posługuje się wieloma słowami czy całymi frazami łacińskimi, które przeszły w mniejszym lub większym stopniu do wszystkich języków europejskich. Praca Tore Jansona została przetłumaczona już na język angielski i niemiecki, wzbudzając żywe zainteresowanie na zachodzie Europy.

Książka jest podzielona na trzy części. W pierwszej autor przedstawia łacinę, język starożytnych Rzymian, który towarzyszył im w budowaniu najpotężniejszego imperium w dziejach ludzkości. Druga część pracy opisuje dzieje łaciny po upadku cesarstwa rzymskiego i przedstawia

jej znaczenie w konsolidacji naszego kontynentu. Ostatni rozdział to krótkie kompendium gramatyki łacińskiej dla tych czytelników, którzy zafascynowani wywodami autora chcieliby dowiedzieć się czegoś więcej na temat języka łacińskiego.

W pierwszym rozdziale Tore Janson przedstawia historię języka starożytnych Rzymian, obejmującą ponad tysiącletni okres w dziejach imperium. Autor ukazuje, w jaki sposób łacina, język małego plemienia, liczącego co najwyżej kilka tysięcy osób, stała się mową ojczystą milionów ludzi. Przedstawia on dzieje łacińskiego alfabetu, przejętego od Etrusków i częściowo zmodyfikowanego przez Rzymian, którym posługuje się prawie w niezmienionej formie większość narodów świata. Ślady etruskie pozostają zresztą widoczne do dzisiaj nie tylko w alfabecie, lecz także w słownictwie, które przejęliśmy za pośrednictwem łaciny. Takie znane terminy, jak *persona*, *ceremonia* wywodzą się właśnie z języka tajemniczego ludu Etrusków.

Autor nie ogranicza się w swym dyskursie jedynie do kwestii językowych, lecz wspomina o przykładach – znanych nam głównie z opowieści Liwiusza – odwagi, tężyzny fizycznej i po-

¹⁾ Dr Marek Hermann jest wykładowcą w Jagiellońskim Centrum Językowym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ Tore Janson (2002), *Latin. Kulturen, historien, språket*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.

święcenia dla ojczyzny pradawnych obywateli Rzymu. Tore Janson jest może zbyt surowy, gdy pisze, że Cincinnatus, zrzekający się dobrowolnie funkcji dyktatora i wracający do pracy na roli, że Dentatus, odpowiadający Samnitom przynoszącym mu złote misy „*wolę posługiwać się glinianymi naczyniami, a rozkazywać ludziom posiadającym złote*”, że Mucjusz Scewola, trzymający w obecności króla Porsenny prawą rękę w ogniu, dopóki nie uległa ona zwęgleniu, że wszystkie te przykłady napawają go dreszczem grozy. Abstrahując od autentyczności przytoczonych tu historii, taka postawa dawnych Rzymian doprowadziła ich państwo do potęgi i pozwalała mu trwać przez wiele stuleci. Fakt, że faszysty włoscy gloryfikowali owe przykłady, nie musi być automatycznie deprecjonujący.

Tore Janson dokonuje przeglądu najważniejszych wydarzeń kulturalnych i politycznych w dziejach imperium rzymskiego i przedstawia, jakie znaczenie miały one dla rozwoju języka, ewentualnie jak język wpływał na pewne aspekty życia mieszkańców starożytnego Rzymu. Pisze więc o zetknięciu się potomków Romulusa z kulturą i językiem greckim. Podkreśla wpływ, jaki Grecja wywarła na Rzym, stwierdza jednak, że w wielu dziedzinach literatury czy sztuki Rzymianie pozostali niezależni lub przewyższali nawet swych nauczycieli. Pisze o języku codziennym mieszkańców *imperium Romanum*, który znamy tylko w szątkowym wymiarze z utworów komediopisarza Plauta, z Petroniusza albo z inskrypcji zachowanych w Pompejach. *Latina vulgaris*, jak nazywa mowę codzienną starożytnych Rzymian, oddalała się coraz bardziej od języka literackiego. Jednak to właśnie ta łacina, a nie łacina pisana, stała się podstawą dla wywodzących się z niej języków romańskich. Autor opisuje także, jak język łaciński funkcjonował w literaturze rzymskiej – poezji, historii, filozofii i retoryce. Szczególne znaczenie dla starożytnych Rzymian posiadała ta ostatnia. To Cyceron, przede wszystkim jako mówca i retor, wzniosł język łaciński na niedoścignione wyżyny. W większości nauk rzymskie osiągnięcia zostały z biegiem czasu zdezwuowane. Antyczna fizyka, astronomia, medycyna czy matematyka zajmują dzisiaj jedynie historyków nauki. Sprawa wygląda inaczej, jeżeli chodzi o retorykę. Ci, którzy interesują się

sztuką wymowy, sztuką przekonywania, ciągle studiują teoretyków i praktyków rzymskich biegłych w retoryce. Dzieje się tak dlatego, że Rzymianie poświęcili tej dziedzinie, która była dla nich tak bardzo ważna, najwięcej talentu i sił. Z tego powodu ich retoryczne wskazówki i idee są ciągle aktualne, a większość współczesnych podręczników wymowy odwołuje się w znacznej części do pism autorów antycznych.

Pisząc o łacinie antycznej, Tore Janson tłumaczy także, jak wyglądała rzymska książka, jak dzieła autorów starożytnych, a tym samym język łaciny klasycznej, przetrwały do naszych czasów. Dowiadujemy się więc, ile stron liczyła antyczna książka, ile kosztowała, w jaki sposób starożytni czytali literaturę i jaki wpływ miało to na język literacki. Możemy przeczytać o starożytnych papirusowych zwojach, o późnoantycznych i średniowiecznych pergaminowych kodeksach, o trudnej sztuce odczytywania i redagowania manuskryptów oraz dowiedzieć się, czym są palimpsesty. Jakkolwiek dzieła autorów starożytnych zostały już skrupulatnie opracowane i przetłumaczone przez filologów na języki nowożytne, pozostaje jednak jeszcze do zredagowania i wydania ogromna część średniowiecznej literatury łacińskiej, co stanowi wyzwanie dla filologów klasycznych i historyków wieków średnich. Inne zagadnienia przedstawione przez autora w tej części pracy to rachuba czasu, nazewnictwo miesięcy i dni tygodnia, które jest obecne w większości języków europejskich. Janson opisuje także, jakich imion używali Rzymianie, w czym różnili się znacznie od nas.

Rozdział poświęcony dziejom języka łacińskiego w starożytności kończy charakterystyka łaciny chrześcijańskiej. Oprócz znanych cytatów z autorów pogańskich, Tacyta i Pliniusza, na temat chrześcijan możemy przeczytać o działalności literackiej i translatorskiej św. Hieronima, o jednym z najpłodniejszych pisarzy w dziejach ludzkości, św. Augustynie, o pierwszej psychologicznej autobiografii, która wyszła spod jego pióra, czyli o *Confessiones*. Czytając o późnoantycznej łacinie chrześcijańskiej, zdajemy sobie sprawę, że jest to język narodu, który chyli się już ku upadkowi, jednocześnie jednak język ten staje się wyrazicielem idei religijnych kościoła chrześcijańskiego w świecie zachodnim, a funk-

cję tę, choć w coraz mniejszym stopniu, pełni aż do dzisiaj.

Historia języka łacińskiego nie kończy się bynajmniej wraz z upadkiem imperium starożytnych Rzymian. Z języka tego korzystali nadal mieszkańcy Europy co najmniej przez następne tysiąc lat. Właśnie ten etap w dziejach łaciny opisuje Tore Janson w drugiej części książki³⁾. Trzeba uznać za fenomen, że język ten, niepełniący funkcji języka narodowego, był powszechnie używany tak długo przez znaczną część mieszkańców Europy, a nawet innych kontynentów, gdzie trafił wraz z misjonarzami, krzyżowcami, konkwistadorami czy kolonistami⁴⁾. O znaczeniu łaciny decydowała początkowo słabość języków narodowych – w literaturze zaczęły być one wykorzystywane dopiero w drugim tysiącleciu. Dużą rolę odgrywała tu również wspomniana już pozycja kościoła, dla którego łacina była językiem oficjalnym.

Jak podaje autor, przez całe średniowiecze powstawała poezja łacińska, chociaż zasady jej konstruowania zmieniły się w porównaniu ze schematami obowiązującymi w starożytności. Ponieważ w późnym antyku zanikły różnice ilościowe w języku łacińskim, w poezji nie mogło obowiązywać już metrum, lecz wprowadzono rytm, polegający na zastosowaniu określonej liczby głosek oraz rymy. Dowiadujemy się, że łacińska poezja średniowieczna nie ograniczała się bynajmniej do tematów religijnych. W wiekach średnich ludzie nie myśleli jedynie o modlitwie i sądzie ostatecznym – jak w każdej epoce także i wtedy pisali o miłości czy wiośnie.

Łacińskie teksty poetyckie stanowiły również inspirację dla kompozytorów wielu epok. Co ciekawe – dzisiejsi interpretatorzy muzyki dawnej, w trosce o autentyczność, nie tylko starają się wykonywać owe utwory na instrumentach z epoki, lecz również usiłują dotrzeć do autentycznej wymowy śpiewanego tekstu. Pomagają im w tym filologowie analizujący różnice w łacińskiej *pronuntiatio* w zależności od kraju i okresu, w którym powstał tekst. Tore Janson stara się zaspokoić ciekawość czytelnika także pod tym względem i informuje, jak zmieniała się wymo-

wa łacińska na przestrzeni wieków. Ponieważ łacina nie była w średniowieczu językiem ojczystym, trudno było znaleźć jakiś wzór, do którego można by się odwoływać. Powodowało to pewne zróżnicowanie w wymowie, inaczej brzmiała *pronuntiatio* w dalekiej Irlandii, inaczej w Italii, a jeszcze inaczej w Skandynawii, stąd problemy wspomnianych interpretatorów muzyki dawnej. Pewną pomocą mogą tu być przejęte z łaciny do danego języka wyrazy i sposób, w jaki owe zapożyczenia są w nim wymawiane. Jeżeli wiemy, z jakiego okresu pochodzi dane zapożyczenie, jesteśmy w stanie zrekonstruować łacińską *pronunciację* odnośnie kraju i epoki.

Wracając do zagadnień literackich, nie tylko poezja, lecz także historia, *magistra vitae*, jak nazywali ją Rzymianie, poczynając od starożytności aż po wiek XIII była pisana prawie wyłącznie po łacinie. Dopiero od roku około 1300 stało się zwyczajem, że dzieje poszczególnych narodów spisywano w językach ojczystych. Janson wymienia wielu historyków piszących w wiekach średnich po łacinie, poczynając od Grzegorza z Tour, przez Czcigodnego Bedę, Adama z Bremy, Saxo Gramatyka, a kończąc na twórczych już w XV w. Silvio Piccolominim i Hermannie Schedlu. Do tej listy mogliśmy dodać także polskich kronikarzy wieków średnich, o których nie wspomina szwedzki autor, choćby znanych każdemu uczniowi w naszym kraju Wincentego Kadłubka i Jana Długosza. Nie tylko źródła historyczne, lecz także dokumenty, korespondencja dyplomatyczna czy umowy zawierane na różnych szczeblach były spisywane po łacinie. Ostatnim ważnym międzynarodowym paktem opracowanym w języku łacińskim był traktat pokojowy w Utrechcie, zawarty między Hiszpanią i Anglią w roku 1713. Tak więc prawie cała europejska historia jest spisana w języku łacińskim, poczynając od I w. przed Chr., kiedy Rzymianie zaczęli zajmować się historiografią, aż do XIV stulecia, a nawet następne trzy, cztery wieki, kiedy to łacina odgrywała jeszcze w tej dziedzinie bardzo istotną rolę.

W rozdziale poświęconym łacinie poantycznej Tore Janson przedstawia również, w jaki

³⁾ Jak podaje Carl Vossen (*Mutter Latein und ihre Töchter*, Düsseldorf 1968, s. 20), łaciną jako pierwszym językiem posługiwano się nawet do wieku IX, o czym świadczą kazania (nie tylko liturgia) wygłaszane w kościołach aż do tego czasu.

⁴⁾ Przykładem może być Ameryka Południowa, która jest przecież nazywana Ameryką łacińską.

sposób nauczano jej w szkołach średniowiecznych. W starożytnym Rzymie głównym celem szkolnych ćwiczeń językowych było opanowanie przez ucznia sztuki wymowy, którą mógłby wykorzystywać później jako polityk lub adwokat. Istota szkoły średniowiecznej opierała się na czymś innym. Człowiekiem, który ukształtował nowy system nauczania, obowiązujący w wiekach średnich, był żyjący w VI w. minister na dworze Teodoryka, Kasjodor. Podstawę owego kształcenie stanowiło czytanie Biblii w języku łacińskim. Ćwiczenia przygotowywały przede wszystkim do obrzędów liturgicznych i modlitwy w języku łacińskim. Ten typ kształcenia obowiązywał w Europie aż do czasów Rewolucji Francuskiej. System wprowadzony przez Kasjodora nie ograniczał się jednak jedynie do nauczania religii, ale przez *septem artes liberales* pozwalał uczniom zapoznać się także z antyczną filozofią, poezją, retoryką w celu umocnienia wiary chrześcijańskiej. W szkołach język łaciński jako jedyny język lekcyjny utrzymał się aż do XIV wieku, podczas gdy na niektórych świeckich, a zwłaszcza katolickich uniwersytetach wykłady po łacinie odbywały się jeszcze w ubiegłym stuleciu.

Autor wspomina także o słownictwie naukowym, które w znacznej mierze wywodzi się z języków starożytnych – łaciny i greki. Ze zjawiskiem tym spotykamy się w takich dziedzinach, jak medycyna, chemia, astronomia czy informatyka. Szczególne miejsce zajmuje tu botanika

i zoologia. Dokonana w XVIII w. przez szwedzkiego uczonego, Lineusza, łacińska systematykacja roślin i zwierząt obowiązuje do dnia dzisiejszego. Zatem ktoś, kto chce zaklasyfikować jakąś roślinę czy zwierzę, które bez wyjątku posiadają nazwy w języku łacińskim, posługuje się takimi terminami systematyzującymi, jak *genus* (rodzaj), *ordo* (rząd) lub *classis* (klasa). Co ciekawe, proces transgresji słownictwa łacińskiego do języka nauki nie jest bynajmniej zakończony. Jak pisze Janson, w ostatnim stuleciu z łaciny i greki do języka nauki przeszło więcej słownictwa niż kiedykolwiek wcześniej, a zjawisko to jest nadal żywe. Jako przykład podaje on syntagmę „kanały telewizji satelitarnej”: terminy w niej zawarte, wywodzące się w całości z języka łacińskiego (z wyjątkiem greckiego morfemu *tele*), jeszcze sto lat temu w ogóle nie były znane w wykorzystywanej przez nas signifikacji.

Książka Tore Jansona pozwala więc sięgnąć współczesnemu europejskiemu czytelnikowi do swoich korzeni, do źródeł kultury europejskiej. Po jej przeczytaniu nikt nie ma wątpliwości, jak wielką rolę łacina odgrywa w życiu każdego człowieka związanego z kulturą świata zachodniego. Warto też przytoczyć konkluzję samego autora, który stwierdza, że wielka część ludzkości, która posługuje się językami europejskimi, wypowiada każdego dnia o każdej godzinie wiele łacińskich słów. W tym sensie możemy powiedzieć, że łacina jest i na pewno jeszcze długo będzie językiem żywym.

(listopad 2006)

Artur Dariusz Kubacki¹⁾
Sosnowiec

Deutsche juristische Fachsprache in Übungen²⁾

Jesienią 2006 r. ukazała się w księgarniach druga część podręcznika *Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen* autorstwa Ewy Schwierskott.

Pierwsza część podręcznika była w 2004 r. jedną z zaledwie dwóch książek³⁾ do nauczania Polaków niemieckiej terminologii prawniczej i w bardzo

¹⁾ Dr Artur Dariusz Kubacki jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pracownikiem III Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.

²⁾ Ewa Schwierskott (2006), *Deutsche juristische Fachsprache in Übungen*, Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.

³⁾ Małgorzata Grabowska, Monika Sychowska (2004), *Grundwortschatz Recht. Übungen für Studenten der juristischen Fakultät*, Warszawa: Wydawnictwo: WSPiZ.

krótkim czasie zdobyła rynek edukacyjny, ciesząc się szczególnym powodzeniem wśród studentów prawa, ekonomii oraz kierunków neofilologicznych, zwłaszcza translatorskich.

Zadaniem podręcznika – jak we wstępie wyjaśnia autorka – jest nauczanie języka specjalistycznego na poziomie zaawansowanym. Podstawowym zamierzeniem jest więc przybliżenie przyszłym tłumaczom, a także adeptom zawodów prawniczych i/lub ekonomicznych terminologii prawniczej oraz cech swoistych dla języka prawa.

Recenzowany podręcznik składa się ze 140 stron, obejmujących cztery zasadnicze rozdziały, klucz do ćwiczeń oraz glosariusz. Część pierwsza zawiera ćwiczenia z zakresu słownictwa prawniczego pochodzącego z wielu dziedzin prawa, przy czym punkt ciężkości położono na słownictwo związane z prawem cywilnym i handlowym (prawo spółek). W części drugiej przedstawiono do analizy autentyczne kazusy niemieckie z zakresu prawa cywilnego, karnego i europejskiego, opracowane przez adwokatów i wykładowców uniwersyteckich, które następnie uzupełniono ćwiczeniami leksykalno-tłumaczeniowymi. Trzecia część stanowi niezwykle przydatny zbiór autentycznych dokumentów sądowych występujących w obrocie prawnym, takich jak skargi i pisma sądowe, a także wyroki sądów niemieckich. Po każdym tekście umieszczono krótkie ćwiczenie polegające na wyszukaniu wyrazów kluczowych w tekście niemieckim i przypisaniu ich polskiemu odpowiednikowi. W czwartej części podręcznika znalazło się kilka krótkich artykułów opisujących różnice w funkcjonowaniu najważniejszych instytucji prawnych w niemieckim i polskim systemie prawnym. Niestety, nie ma w niej żadnych ćwiczeń językowych, chociaż stanowi ona bardzo ciekawe źródło różnorodnej terminologii. Książkę zamykają przejrzyste sporządzone klucze do pierwszych trzech części, umożliwiające samodzielne sprawdzenie wykonywanych ćwiczeń, a także słowniczek niemiecko-polski ułatwiający tłumaczenie.

Zaletą podręcznika jest duża różnorodność tematyki prawniczej oraz – co za tym idzie – terminologii specjalistycznej. Na początku pierwszego rozdziału autorka skupia się na podstawach terminologii prawniczej, czyli typowych kolokacjach,

nazewnictwie aktów prawnych oraz kształceniu umiejętności tłumaczenia zwrotów sformalizowanych. Następnie na przykładach poszczególnych ksiąg niemieckiego kodeksu cywilnego (BGB), tj. części ogólnej, prawa zobowiązań, prawa rzeczowego, rodzinnego i spadkowego, a także prawa karnego, prezentuje nazewnictwo niemieckie typowe dla niemieckich instytucji prawnych. Zadaniem czytelnika jest wyszukanie w obcojęzycznych tekstach odpowiednich związków łączliwych specyficznych dla wymienionych gałęzi prawa. W tej części podręcznika brakuje jednak zróżnicowanych form dla ćwiczeń leksykalnych. Wszystkie zadania polegają jedynie na uzupełnianiu zdań na podstawie przygotowanych list słów i zwrotów, co z powodu monotonii może zniechęcić do zapoznawania się z kolejnymi działami i terminami prawa. Jedynie w odniesieniu do terminologii prawa handlowego autorka proponuje nie tylko ćwiczenia leksykalne, ale wprowadza także ćwiczenia gramatyczne z zakresu poprawnego użycia konstrukcji typu *haben/sein + zu + Infinitivkonstruktion* oraz zdań warunkowych, często obecnych w pisemnym języku prawniczym. Szkoda tylko, że są to jedyne struktury gramatyczne, do których opracowano ćwiczenia. Język prawniczy posługuje się przecież wieloma specyficznymi konstrukcjami, jak chociażby rozszerzoną przydawką, gerundivum, werbalnymi frazami składniowymi, które mogłyby stać się przedmiotem ćwiczeń w oparciu o wprowadzony bogaty materiał leksykalny. W rozdziale tym zasługują na uznanie ćwiczenia leksykalne z wykorzystaniem autentycznych tekstów prawniczych, takich jak umowa kupna oraz pełnomocnictwo. Czytelnik nie tylko uczy się posługiwania terminologią specjalistyczną, ale zapoznaje się także z zasadami formalnymi sporządzania tego typu dokumentów (makrostruktura tekstu).

W drugiej części podręcznika, obejmującej pięć kasusów z tych samych zakresów prawa, jakie pojawiły się w części pierwszej, na pochwałę zasługuje większa różnorodność ćwiczeń. Oprócz tłumaczeń jednostek przekładowych mających postać pojedynczych wyrazów, grup wyrazowych oraz całych zdań pojawiają się ćwiczenia typu prawda-fałsz sprawdzające rozumienie tekstów prawnych oraz rozsypanki literowe

kontrolujące nie tylko znajomość terminologii, ale także poprawność zapisu ortograficznego.

W odniesieniu do trzeciej części podręcznika zastrzeżenia może budzić niewielka liczba ćwiczeń oraz brak ich urozmaicenia. Zamieszczone po każdym dokumencie zadania polegają jedynie na przekładzie terminów z jednego języka na drugi i/lub na ułożeniu wyrazu z rozsypanych liter. W dodatku poziom trudności niektórych ćwiczeń jest niezbyt wysoki, zwłaszcza w zestawieniu z bardzo trudnymi tekstami.

Słabą stroną recenzowanego podręcznika jest niedostateczna korekta autorska i wydawnicza. W książce występują literówki, np. *wie* zamiast *wir* (s. 4), *nowe** *manager* zamiast *nowy manager* (s. 9), błędy w szyku wyrazów, np. *In dem Insolvenzverfahren angemeldet wurden unsere ...*

(s. 5), błędy gramatyczne, np. *durch sein Erfolg** – zamiast *durch seinen Erfolg* (s. 7) oraz niepotrzebne słowa w listach wyrazów, np. *zur* (s. 9). Czasami brak kontekstu utrudnia czytelnikowi wybranie poprawnego wyrazu lub zwrotu, np. *seien sie...* (s. 11). Wątpliwości budzą też niektóre z proponowanych tłumaczeń, np. *Sąd chce ogłosić jutro swój wyrok – Das Gericht möchte morgen die Entscheidung treffen* (s. 9 i n.).

Podsumowując należy stwierdzić, iż mimo pewnych niedociągnięć dydaktycznych i korektorskich prezentowana publikacja ma charakter nowatorski i stanowi nieocenioną pomoc dla tych wszystkich, którzy uczą się lub ucząją prawniczej odmiany języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym.

(grudzień 2006)

WARTO WIEDZIEĆ



INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie?

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszybszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- ▶ Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- ▶ Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

WYNIKI KONKURSU 2006

Szanowni Państwo,

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

- Pani Elżawicie Nieznańskiej (godło zielona koniczyńka) z Włocławka I nagrodę w wysokości 1500 zł i
- Pani Gabrieli Czarnik (godło topola) z Cieszyna II nagrodę w wysokości 1000 zł

oraz dwa równorzędne wyróżnienia w wysokości 700 zł każde dla:

- Pani Iwony Grochowskiej (godło Guisante) z Nakła nad Notecią i
- Pana Dariusza Langhoffa (godło Holofernes) z Rybnika

za prace przesłane na nasz Konkurs 2006:

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

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w tegorocznych numerach czasopisma.

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

KONKURS 2007

Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować.

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy w numerze 2/2007.

NUMERY SPECJALNE

CZASOPISMA

"Języki Obce w Szkole"

