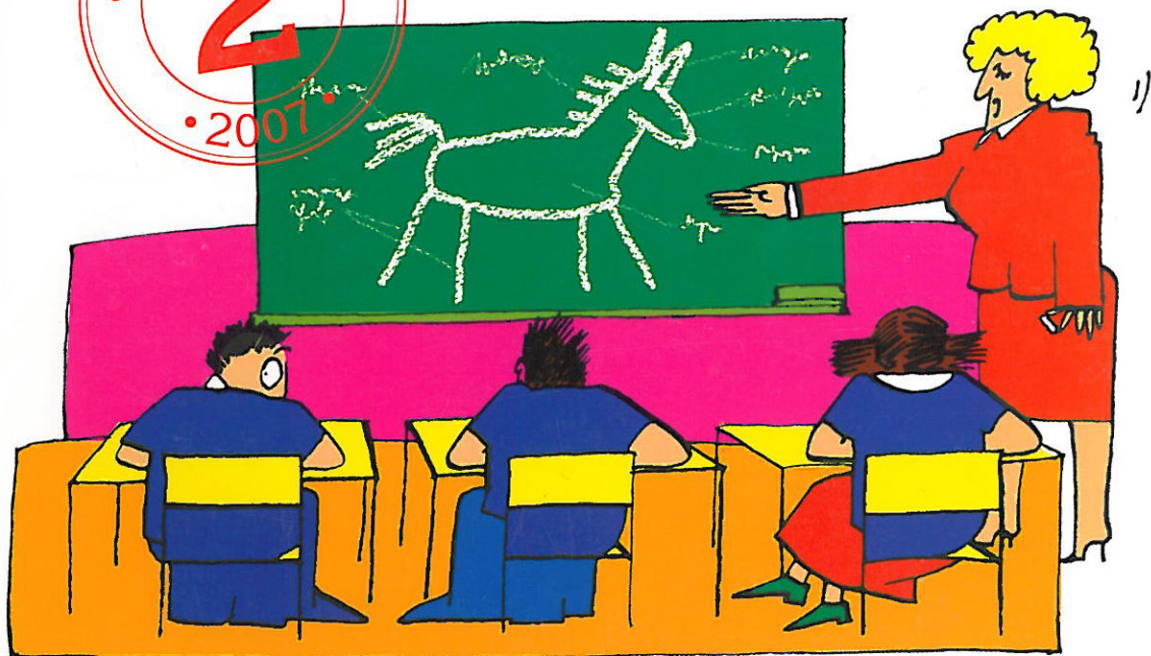


Języki Obce w Szkole

*mają już
50 lat!*



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O ocenianiu (6/2005) • O polskim i Polsce (6/2006) i numery bieżące.

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

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

Numer 2007	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>			
Numer 2006	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Numer 2005	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Cena każdego – numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O ocenianiu (2005 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł

Prenumerata 2007

Numer 3 – 12 zł do 15 czerwca 2007 r.

II półrocze – numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 sierpnia 2007 r.

Imię Nazwisko

Instytucja

.....

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość.....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

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

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

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

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.
Prenumerata: tel./faks (04822) 345-37-92

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

Spis treści

JĘZYK, KULTURA, HISTORIA

- Anna Jurek** – Języki obce dawniej i dziś.
Część II. Z historii nauczania języków
obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej ..3
Dorota Chłopek – Konceptualizacja
wyrażeń z partykułą przestrzenną over 18

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Wioletta A. Piegzik** – Znaczenie metody
 kierowania umysłem w dydaktyce
obcojęzycznej27
Ewa Dźwierżyńska – Czynniki wpływające
na zapamiętywanie leksyki obcojęzycznej37
Paweł Scheffler – Gramatyka oraz podejście
zadaniowe w nauczaniu dorosłych 43

METODYKA

- Wioletta A. Piegzik** – Rozwijanie kompe-
tencji leksykalnej na lekcjach języka obcego . 49
Maciej Smuk – Rozwijanie kompetencji
tekstowej w specjalistycznych odmianach
języka (na przykładzie języka francuskiego
medycznego)..... 55
Paweł Sobkowiak – Jak oceniać studentów
na kursach języka dla celów zawodowych? ..66
Gabriela Czarnik – Spiżarnia z lekcjami
błyskawicznymi 74

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Maria Gorzelak** – Co dalej z *Europejskim*
portfolio językowym?83
Elżbieta Jendrych – Profilowane nauczanie
języków obcych na uczelni prywatnej 85

- Władysław T. Miodunka** – Przebieg egza-
minów certyfikатовych z języka polskiego
jako obcego w roku 2006 88

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Magda Grützmaier** – Czaty językowe
jako forma nauki języka obcego91
Renata Czaplíkowska – Dydaktyzacja
stron internetowych97
Bogusław Solecki – Wykorzystanie
narzędzi internetowych w przygotowaniu
lekcji powtórzeniowych i tworzeniu testów
językowych 102
Magdalena Kaleta-Kuzińska – Power-
Point na ćwiczeniach z języka obcego 112

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Magdalena Appel** – Wydajemy sobie
polecenia 115
Iwona Grochowska – Nic tak nie przyczynia
się do sukcesu, jak wspólne działanie 116
Jarosław Sarzała – Stacje edukacyjne – czyli,
jak w interesujący sposób przeprowadzić
lekcję zastępczą?..... 121
Krystyna Michalska – Gazetka szkolna 124
Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek
– Dni języków obcych organizowane przez
nauczycieli różnych przedmiotów i wielu
uczniów 130

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Joanna Szczęk** – O możliwościach pracy ze
słownikiem niemiecko-polskim
i polsko-niemieckim (część II)..... 134

Karolina Ekles – Na łacinie o koniach i encyklopediach	142
Halina Sz wajgier – Praca z tekstem na lekcji języka niemieckiego – dyskusja	145
Tatiana Mijas – Nie taka poezja straszna, jakby się wydawać mogło.....	148

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Katarzyna Kuczberska-Przybylska – Gioco col vocabolario italiano – Zabawa z włoskim słownictwem	152
Marta Wincenciak – Kilka ćwiczeń z języka rosyjskiego dla początkujących	154
Jolanta Majda, Agata Taźbierska – Zestaw pytań z języka niemieckiego przydatny nie tylko przed maturą	155

KONKURS

Jolanta Wilga – Gietrzwałdzki konkurs poligloty – klasy IV-V szkoły podstawowej ..	163
---	-----

CZYTELNICY PISZĄ

Maryla Nosek-Owczarek – O literaturze dla młodzieży w nauczaniu języka niemieckiego	169
Julia Różewska – Przyjemne wakacje w szkolnych ławkach???	171

Ewa Moszczyńska – O <i>team teaching</i> – czyli o współpracy nauczycieli	173
Karolina Horak – My i nasi uczniowie: budowanie wzajemnych relacji	175

SPRAWOZDANIA

Jolanta Wilga – O gietrzwałdzkim konkursie poligloty	181
Agnieszka Tarabuła – Spotkania, które odmieniają życie	184
Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska – O wymianie nauczycieli.....	186

RECENZJE

Izabela Irzyk – Komiks – zabawa, ćwiczenia i przedstawienie teatralne	190
Krystyna Klemens – Start. Ru – język rosyjski dla początkujących	192
Paweł Sobkowiak – Matura Solutions Pre-Intermediate	194
Renata Rybarczyk – Słownik <i>Partner polsko-niemiecki i niemiecko-polski</i>	199
Piotr Iwan – Dzieje kultury niemieckiej	201
Ewa Rysińska – <i>Tingo, zechpreller, areodjarekput</i> i inne niezwykłe słowa	203

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli



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

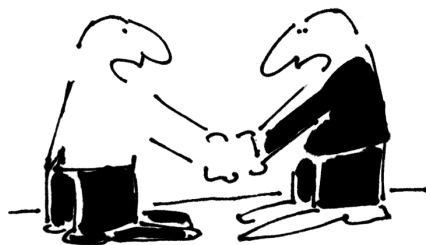
Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

Okładka i ilustracje: Maja Chmura

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2300



Anna Jurek¹⁾
Opole

Języki obce dawniej i dziś. Część II²⁾ Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej



Okres Polski Ludowej

Po wojnie w szkołach nauczano obowiązkowo języka rosyjskiego. Decyzja o tym zapadła już w roku 1944, chociaż pierwszy program nauczania został opracowany dopiero w 1947 r.³⁾ W oświacie przez lata prowadzono sowietyzację⁴⁾. Ukazywały się publikacje dla nauczycieli, z których można się było dowiedzieć „jak wychowywać młodych leninowców”, „jak przepoić umysły i serca młodych leninowców ideami partii komunistycznej”, „jak duchowe życie komsomolca przepoić myślą o socjalistycznej Ojczyźnie”, a nawet „co zrobić, aby czerwona legitymacja komsomolska z podobizną wielkiego Lenina wywoływała przyspieszony rytm serca, gdy znajdzie się na piersi młodego człowieka”⁵⁾. Teksty w podręcznikach do

nauki języka w większości były podporządkowane propagowanej ideologii.

Autor *Metodyki nauczania języka rosyjskiego* przekonuje nauczycieli: „Ani język niemiecki, ani angielski czy francuski (jako przedmioty szkolne) nie dostarczają takich możliwości wychowawczego oddziaływania, jak właśnie język rosyjski. (...) Kultura rosyjska i radziecka oferuje nam rozwiązania pozytywne szczególnie w dziedzinie polityczno-wychowawczej. Nie jest to kultura krajów kapitalistycznych, której wpływy przynoszą częstokroć szkodę społeczną”⁶⁾. W innym rozdziale autor stawia przed nauczycielem języka rosyjskiego prawdziwe wyzwanie: „W odróżnieniu od nauczycieli języków zachodnio-europejskich, ruscysta musi być szczególnie dobrym wychowawcą, od którego zależy to, czy następne pokolenia będą potrafiły w maksymalnym stopniu zachować zdobycze płynące z układu stosunków

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⁾ Część I artykułu ukazała się w nr 1/2007, s. 5-19.

³⁾ L. Grochowski (1978), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PWN, s. 32.

⁴⁾ Problem ten dokładnie omawia T. Hejnica-Bezwińska (1996), *Zarys historii wychowania (1944-1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Część IV, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

⁵⁾ W. A. Suchomliński (1987), *Sto rad dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 231. Oto fragment jednego z rozdziałów: „Raz w tygodniu zbierają się uczniowie klas starszych. Dyrektor szkoły krótko informuje o wydarzeniach w kraju i za granicą. Wiele czasu przeznaczają na omówienie tego, o czym mówią ideolodzy burżuazyjni i jak to kłamstwo demaskuje nasza socjalistyczna rzeczywistość. Poszczególne stwierdzenia ideologów burżuazyjnych są niekiedy tak niedorzeczne, że pobudzają młodzież do śmiechu. Po każdej pogadance młodzi ludzie są coraz bardziej przekonani, że prawda jest po stronie idei komunistycznych” (W. A. Suchomliński, op. cit., s. 210).

⁶⁾ L. Grochowski, op. cit., s. 36.

między Polską a Związkiem Radzieckim. Trwały sojusz Polski ze Związkiem Radzieckim stanowi cenną zdobycz naszej ojczyzny i fakt ten stanowi główne źródło i główny motyw oddziaływania wychowawczego⁷⁾. Nauczyciel jednak nie musiał obawiać się, czy temu podoła, bo „O odpowiednią tematykę wychowawczą zatroszczyli się w sposób dostateczny autorzy programów⁸⁾, a „Większość czytanek naszych podręczników zawiera poważny ładunek wychowawczy – chodzi tylko o jego wykorzystanie⁹⁾. Z książki tej można dowiedzieć się również, że specjaliści radzieccy W. Kostomarow i P. Dienisow, porównując język angielski z językiem rosyjskim, w sposób naukowy wykazali bezpodstawność istniejącego w wielu krajach przekonania, że rosyjski jest „obiektywnie językiem szczególnie trudnym¹⁰⁾. Zapewne przekonaniem o wyjątkowej przystępności tego języka kierowali się autorzy pierwszych programów nauczania języka rosyjskiego w Polsce, gdyż zaplanowali w nich tak obszerny materiał historyczno-literacki, kulturo-

znawczy, leksykalny i gramatyczny, że w praktyce okazał się niemożliwy do opanowania nawet przez najzdolniejszych uczniów¹¹⁾.

Należy zaznaczyć, że wielu nauczycieli tamtego okresu przygotowywało własne materiały dydaktyczne, uwzględniające możliwości i zainteresowania związane z wiekiem i potrzebami swych uczniów.

W liceach i w niektórych szkołach zawodowych młodzież mogła uczyć się, oprócz rosyjskiego, jednego z trzech możliwych do wyboru języków zachodnioeuropejskich: angielskiego, francuskiego lub niemieckiego. Jednak na terenach zamieszkiwanych przez dużą liczbę ludności niemieckiej oficjalnie zakazano nauczania języka niemieckiego¹²⁾. W klasach licealnych o profilu humanistycznym uczniowie mogli uczyć się łaciny. Na początku lat sześćdziesiątych w 80 polskich szkołach były prowadzone dla chętnych kursy esperanto¹³⁾.

Na wyższych uczelniach w ramach lektoratów studenci obligatoryjnie uczyli się języka rosyjskie-

⁷⁾ Tamże, s. 209.

⁸⁾ Tamże, s. 211.

⁹⁾ Tamże, s. 212.

¹⁰⁾ Tamże, s. 38.

¹¹⁾ Tamże, s. 32-33.

¹²⁾ S. Jankowiak (2001), *Szkolnictwo niemieckie w powojennej Polsce*, w: „Języki Obce w Szkole. Nauczanie języków mniejszości narodowych i grup etnicznych”, nr 6/2001, s. 91.

¹³⁾ Język esperanto zrobił największą międzynarodową karierę spośród wszystkich prób stworzenia uniwersalnego języka światowego od czasów budowy wieży Babel (zob. przypis 44, część I). Jego twórca, syn nauczyciela języka francuskiego i niemieckiego Ludwik Łazarz Zamenhof (1859-1917) był z zawodu lekarzem okulista. Znał uniwersalną terminologię medyczną i kilkanaście języków. W Białymstoku, gdzie mieszkał, mówiono po polsku, białorusku, rosyjsku, ukraińsku, jidysz, litewsku, niemiecku i to w różnych odmianach gwarowych, co było przyczyną częstych zatargów i nieporozumień. Jako 10-letni chłopiec napisał dramat *Wieża Babel, czyli tragedia białostocka w pięciu aktach*. W czasie nauki w gimnazjum opracował pierwszą wersję swego języka. Cały czas pracował nad tym projektem stale doskonaląc kolejne wersje, gdyż postanowił stworzyć prosty język, którym wszyscy mogliby porozumiewać się i dzięki temu żyć ze sobą w zgodzie. Chociaż jego gramatyka była ograniczona zaledwie do 16 reguł, od których nie było żadnych wyjątków, to język stworzony przez Zamenhofa pozwalał na wyrażanie nawet skomplikowanych uczuć i zagadnień. Nie istniały w nim natomiast żadne przekleństwa (pojawiły się one dopiero 65 lat po śmierci twórcy – w czasie obrad w USA w roku 1972 esperantysty opracowali specjalną listę przekleństw dopuszczonych do używania w wyjątkowych okolicznościach). W roku 1887 po dwóch latach szukania wydawcy i przy pomocy finansowej przyszłego teścia, Zamenhof pod pseudonimem dr Esperanto (esperanto w jego języku znaczyło 'mający nadzieję') opublikował w języku rosyjskim podręcznik zatytułowany *Język międzynarodowy. Przedmowa i podręcznik kompletny*. Jeszcze w tym samym roku książka została wydana po polsku, francusku, niemiecku i angielsku. Zamenhof zrzekł się wszelkich należnych mu praw, oddając esperanto na użytek całej ludzkości. Już w 1888 roku powstał w Norymberdze pierwszy klub esperantystów, a rok później zaczęło ukazywać się w Niemczech pierwsze pismo propagujące nowy język. Wkrótce esperanto stało się modne w całej Europie, zwłaszcza w Niemczech, Rosji, Francji i krajach skandynawskich. Na pierwszym Światowym Kongresie Esperantystów we Francji w roku 1905 zebrało się 700 użytkowników esperanto ze wszystkich krajów Europy. Zamenhof został wtedy odznaczony Orderem Legii Honorowej, a w 1913 roku był kandydatem do Pokojowej Nagrody Nobla. W roku 1954 Światowy Związek Esperantystów został przyjęty do UNESCO na zasadzie pełnoprawnego członka. W latach 80. XX w. – według obliczeń prof. Sidneya Culberta z Uniwersytetu w Waszyngtonie – na świecie było 1,5 mln użytkowników tego języka. Prof. T. Kotarbiński określił esperanto „najgenialniejszym połączeniem logiki i prostoty” (M. Jurkowski, op. cit., s. 45-57; B. Orłowski (1987), *Polacy świata*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 117-118). Julian Tuwim, który tłumaczył na esperanto utwory Staffa i Słowackiego, również był pełen podziwu dla konstrukcji tego języka (J. Tuwim, op. cit., s. 431). Obecnie esperanto jest narzędziem porozumiewania się głównie pasjonatów i nie ma większego znaczenia w międzynarodowej komunikacji językowej. (<http://www.interlingua.filo.pl/index.htm>, <http://www.esperanto.pl/page.php?lng=pl>).

go, a oprócz tego mogli uczestniczyć w zajęciach z innych języków europejskich. Początkowo były to: angielski, francuski, niemiecki; później wprowadzono możliwość nauki włoskiego, hiszpańskiego, rumuńskiego, ukraińskiego, serbochorwackiego, słowackiego i łużyckiego. Zajęcia były prowadzone na trzech poziomach zaawansowania: początkującym, średnim i wyższym. Studenci wyróżniający się w nauce mieli możliwość ubiegania się o skierowanie na wakacyjną praktykę językową za granicę, głównie do ZSRR, gdzie przyjeżdżała także młodzież z innych krajów socjalistycznych. Na wybranych kierunkach (filologii, filozofia, historia, archeologia, archiwistyka, prawo, religioznawstwo, medycyna, stomatologia, farmacja i in.) była prowadzona nauka łaciny. Później kilka ośrodków w kraju wprowadziło również do programu grekę. Na niektórych uczelniach były nadobowiązkowe lektoraty języka esperanto¹⁴). Dla studentów-obcokrajowców organizowano obligatoryjny lektorat języka polskiego.

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego już od 1953 r., jako pierwsze, swoją działalnością objęło wszystkich studentów¹⁵). Wcześniej lektoraty były nieobowiązkowe.

W tym okresie trwały nieustanne próby poszukiwania najskuteczniejszej metody nauczania. Wiele nadziei pokładano w metodzie audiolingwalnej (ustno-słuchowej) i audiowizualnej strukturalno-globalnej (CREDIF). Pojawiały się równocześnie stanowiska krytyczne wobec nauczania opartego na filmie, magnetofonie, płytach bądź mechanicznych ćwiczeniach, które nie pozwalały w sposób wszechstronny wykorzystywać możliwości uczniów. Monika Woytowicz-Neymann zwracała uwagę: „*Ciągle jeszcze nie doceniamy psychiki człowieka, którego mamy uczyć, który czegoś od nas oczekuje, ma pewne wrodzone*

zdolności i niezdolności, pewne nabyte z wiekiem nawyki, idiosynkrazje i opory”¹⁶).

W nauczaniu języka rosyjskiego zalecano stosowanie metody aktywnej, ponieważ „*była dominującą w Związku Radzieckim, skąd przede wszystkim powinniśmy czerpać wiedzę i doświadczenia*”¹⁷).

Wraz z rozwojem teorii gramatyki generatywno-transformacyjnej (GGT), sformułowanej przez językoznawcę amerykańskiego Noama Chomsky'ego, popularność zyskała metoda kognitywna. Teoria Chomsky'ego zapewniła nowe podstawy naukowe psycholingwistyce, dziedzinie zapoczątkowanej w USA w roku 1952 podczas konferencji antropologów kultury, językoznawców i psychologów, zorganizowanej przez J. W. Gardnera i J. B. Carrolla, psychologów zajmujących się dydaktyką języków obcych¹⁸). Bardzo ważne dla rozwoju psycholingwistyki stało się rozróżnienie między kompetencją językową (wiedzą o języku) a działaniem językowym (użyciem języka). Jednym z najważniejszych przedmiotów badań tej nauki stał się problem akwizycji mowy, czyli próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób człowiek nabywa umiejętność mówienia¹⁹). Do tej pory badacze na całym świecie są zafascynowani tym szczególnym zjawiskiem u dzieci, które nawet w przypadku niższej sprawności intelektualnej, w sposób naturalny samorzutnie opanowują mowę; wystarczy im swobodny dostęp do wypowiedzi językowych w otoczeniu. Warto w tym kontekście przypomnieć słowa Benjamina Franklina: „*Naucz swoje dziecko milczeć; mówić nauczy się i tak dość szybko*”.

Oprócz znanych wcześniej metod nauczania języków obcych, takich jak: gramatyczno-tłumaczeniowa, bezpośrednia i ich połączenie, czyli metoda pośrednia²⁰), począwszy od lat sześćdzie-

¹⁴ W Polsce w roku 1961 esperanto wykładano na 10 wyższych uczelniach (M. Jurkowski, op. cit., s. 56).

¹⁵ http://www3.uj.edu.pl/SDJNA/strona/glowna_historia.htm

¹⁶ M. Woytowicz-Neymann (1970), *Dorośli a nauczanie języków obcych (Zagadnienia wybrane)*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 17.

¹⁷ L. Grochowski, op. cit., s. 51.

¹⁸ A. Szulc (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 135-136, 177-178.

¹⁹ Teoria Chomsky'ego „*przypisuje dziecku utajoną znajomość uniwersaliów językowych. Sugeruje, że dziecko podchodzi do danych z założeniem, że czerpane są one z języka ściśle określonego uprzednio rodzaju, a jego zadaniem jest określenie, którym z możliwych (ludzkich) języków jest język społeczności, w której się znalazło*” (N. Chomsky (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław: Ossolineum, s. 27). A zatem, zdaniem Chomsky'ego, dzieci mają wrodzoną wiedzę językową i dlatego tak łatwo i skutecznie uczą się języka, ponieważ „wiedzą”, jaki to może być język. Teoria ta jest krytykowana przez wielu badaczy, którzy uważają, że dzieci nie rodzą się z gotową informacją, ale z pewnym mechanizmem przetwarzania informacji umożliwiających im analizę danych językowych. Mechanizm ten pozwala dzieciom na budowanie gramatyki swego języka (J. Aitchison (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 164-190).

²⁰ Metoda pośrednia, inaczej nazywana metodą mieszaną, powstała na początku XX wieku jako reakcja na braki i niedociągnięcia metody bezpośredniej (A. Szulc (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 136).

siątych zaczęły pojawiać się różnego rodzaju formy alternatywne.

Do bardziej znanych niekonwencjonalnych sposobów nauczania należy: metoda Łozanowa (sugestopedia), metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response – TPR), metoda skupienia, czyli „cichej drogi” lub „milczącej drogi” (The Silent Way – SW), podejście naturalne (Natural Approach – NA), nauka we wspólnocie językowej (Counseling Language Learning lub Community Language Learning – CLL) oraz oparta na konwersacji metoda Callana stosowana w nauce języka angielskiego. Większość form alternatywnych okazała się trudna lub nawet niemożliwa do zastosowania w typowych warunkach szkolnych, np. zajęcia prowadzone w sposób sugestopedyczny powinny odbywać się w małych grupach w sali wyposażonej w fotele i dywan. Metoda ta wymaga od nauczyciela nie tylko przygotowania lingwistycznego i pedagogicznego, ale również muzycznego i psychologicznego. Inna z metod Counselling Language Learning wymaga od nauczyciela kompetencji na poziomie native speakera oraz przygotowania psychoanalitycznego i psychoterapeutycznego, a od uczących się ogromnej odpowiedzialności i motywacji do nauki. Zajęcia prowadzone tą metodą okazały się monotonne, mało atrakcyjne dla uczniów ze względu na brak różnorodnych pomocy i materiałów do nauki; nie można było też przy jej pomocy rozwijać wszystkich sprawności językowych. Z kolei w inter-

akcyjnym podejściu Natural Approach niemal całkowicie zrezygnowano z użycia języka ojczystego i świadomego uczenia się struktur gramatycznych. Praktyka pokazała jednak, że w kształceniu uczniów w średnim i starszym wieku szkolnym funkcjonalne ujęcie reguł gramatycznych pełni ważną rolę w uczeniu się języka, gdyż pozwalają one dostrzec relacje i prawidłowości zachodzące między jego elementami. Prowadzi to do poznania miejsca w systemie językowym danej struktury i umożliwia podjęcie samodzielnych i twórczych prób w posługiwaniu się językiem²¹⁾. Zajęcia prowadzone zgodnie z założeniami Natural Approach zapewne mogłyby się sprawdzić w sytuacjach naturalnego, stałego i intensywnego kontaktu nauczyciela (najlepiej obco krajowca) i ucznia. Trudno stworzyć takie warunki w grupie/klasie, w której jest jeden nauczyciel i kilkunastu uczniów.

Formy alternatywne wniosły jednak nowe trendy do praktyki pedagogicznej, a ich elementy mogły na stałe wejść do systemu nauczania języków obcych w szkole. Przyczyniły się one do wzbogacenia i urozmaicenia technik nauczania. Cenne okazało się też zwrócenie uwagi na rolę czynników afektywnych w uczeniu się i pokazanie wpływu dobrego nastawienia, przyjaznej atmosfery, odpowiedniego klimatu do nauki, wzmocnień pozytywnych w przypadku sukcesu i okazania uczniowi zainteresowania na osiągnięcie przez niego lepszych wyników²²⁾.

²¹⁾ Wielu autorów zwracało uwagę na niebezpieczeństwo całkowitej rezygnacji z nauczania gramatyki w warunkach szkolnych; wśród nich Włodzimierz Gałęcki. Ostrzegał on zwolenników „upraczyniania nauki języka, która to tendencja przybiera niekiedy krańcowe formy” przed stosowaniem wyłącznie modeli językowych, gdyż takie nauczanie nie zdaje egzaminu w szkole masowej. W. Gałęcki uważał gramatykę za ważny środek opanowania języka, podkreślając konieczność praktycznego stosowania poznanych zasad (W. Gałęcki (1963), *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa: PZWS, s. 3-11).

²²⁾ W latach 60. o unikaniu napięcia podczas lekcji języka obcego pisał F. L. Billows (1968), *Techniki nauczania języków obcych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 31-33. W latach 70. A. N. Leontiew opublikował kilka prac o roli emocji w uczeniu się języków obcych (Wykaz tych prac w: M. Szałek (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: WAGROS, s. 180). Również w latach 70. problem ten zaprezentował S. Krashen w postaci hipotezy afektywnego filtra, czyli zbioru czynników wspierających lub hamujących akwizycję języka (I. Kurcz (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 184).

Badania naukowe wykazały, że wysoki poziom lęku u uczniów może powodować obniżenie się ich osiągnięć w nauce. Występuje też negatywna korelacja między lękiem i wynikami testów inteligencji (M. H. Dembo (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 153).

B. Anisimowicz we wstępie swojej pracy zadaje pytanie: „Co jest ważniejsze dla osiągnięcia sukcesu w nauce: racjonalna czy emocjonalna sfera człowieka?”. W zakończeniu wysnuwa następujący wniosek: „Obie sfery są równie ważne i niezbędne do odniesienia sukcesu w procesie uczenia się. Emocje jako źródło motywacji i zainteresowania pobudzają do uczenia się i nadają kierunek indywidualnemu rozwojowi” (B. Anisimowicz (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 7 i 130).

M. Szałek w swojej książce poświęcił temu zagadnieniu dwa podrozdziały: *Rola czynników afektywnych i Związki pomiędzy afektywną i intelektualną sferą ludzkiej psychiki* (M. Szałek (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: WAGROS, s. 10-13).

G. Mietzel zwraca uwagę, że „Charakterystyczną cechą efektywnych nauczycieli jest umiejętność połączenia przyjaznego i pełnego rozumienia stosunku wobec uczniów z wysokimi wymaganiami” (G. Mietzel (2003), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP, s. 73).

Jerzy Bańcerowski, analizując dotychczasowe osiągnięcia w nauczaniu języków obcych, stwierdził, że wraz z rozwojem metod nauczania nie dokonał się postęp w zakresie efektywności glottodydaktyki. Uznał, że nie ma powodu, aby obstawać przy jakiegokolwiek jednej metodzie nauczania języków obcych, ponieważ żadna z nich nie gwarantuje uzyskania najlepszych wyników w zakresie wszystkich sprawności, dlatego też powinno się dążyć do wypracowania metody komplementarnej, zawierającej w sobie różne aspekty wszystkich znanych metod nauczania²³⁾.

Hanna Komorowska w rozważaniach dotyczących zastępowania jednej koncepcji metodycznej inną zwróciła uwagę na przyczyny tego zjawiska, związane ze zmieniającymi się celami i warunkami społeczno-oświatowymi oraz rozwojem dyscyplin naukowych wpływających na kształtowanie się metodyki nauczania języków obcych²⁴⁾.

Waldemar Marton w pracy *Nowe horyzonty nauczania języków obcych* przytoczył opinię psycholingwistów i metodyków o tym, że trudno jest przypisać jednej metodzie powszechną skuteczność dydaktyczną i wyraził przekonanie, że „dobry i inteligentny nauczyciel, o dużym wycuciu i doświadczeniu pedagogicznym, osiąga zazwyczaj bardzo dobre wyniki bez względu na to, jaką metodę stosuje. Dzieje się tak dlatego, że nauczyciel tego typu nie jest niewolnikiem jakiegoś sztywnego systemu programowego czy też materiałów nauczania, ale w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje, wybiera z określonej metody te elementy, które rzeczywiście gwarantują najszybsze dojście do celu określonego przez program. Krótko mówiąc, dobry nauczyciel jest wystarczająco inteligentny i elastyczny, aby w każdej narzuconej mu sytuacji sam znalazł optymalne rozwiązania, a jeśli do pracy podchodzi

z entuzjazmem i umie nim natchnąć uczniów, to zawsze będzie osiągał dobre wyniki”²⁵⁾.

Janusz Arabski zwrócił uwagę na różnice między przyswajaniem języka ojczystego i obcego oraz na indywidualne cechy uczniów, mające wpływ na proces uczenia się i nauczania. Analizując te czynniki doszedł do następującego wniosku: „Adaptując istniejące metody dla potrzeb naszych uczniów powinniśmy przede wszystkim wybrać taką, przy stosowaniu której słabe strony uczniów nie będą stanowiły przeszkody w opanowaniu języka. Będziemy mogli wówczas wykorzystać ich mocne strony dla udźwignięcia ciężaru uczenia się i nauczania”²⁶⁾.

Z wpływem czasu zmieniało się też podejście autorów do błędów językowych.

Twórcy audiolingwalnej koncepcji metodycznej z lat 50., nawiązując do psychologii behawiorystycznej, negatywnie odnosili się do błędów, twierdząc, że mają one tendencję do powtarzania się, a zatem należy ich za wszelką cenę unikać²⁷⁾. Podstawą metody audiolingwalnej, było założenie, że język jest systemem nawyków, które można wyćwiczyć przez wielokrotne powtarzanie i nie jest potrzebny do tego udział świadomości i refleksji. Według tego założenia brak świadomego udziału w uczeniu się powodował możliwość zapamiętania dowolnej wypowiedzi i jeśli była ona niepoprawna, stanowiła zagrożenie w postaci wytworzenia u uczącego się błędnego nawyku językowego. Uważano, że produkowanie wypowiedzi ucznia musi odbywać się na podstawie prawidłowych wzorców i nie ma on prawa popełniać błędów.

Dążenie do perfekcji w metodzie audiolingwalnej stało się przyczyną licznych zahamowań, lęków i obaw uczniów przed możliwością popełnienia błędu i tym samym – skompromitowania się przed grupą²⁸⁾.

²³⁾ J. Bańcerowski (1972), *Na czym powinna się opierać strategia glottodydaktyki?*, w: F. Grucza (red.), (1979), „Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej”, Warszawa: PWN, s. 31-42.

²⁴⁾ H. Komorowska (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 5-24.

²⁵⁾ W. Marton (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 182-183.

²⁶⁾ J. Arabski (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 116.

²⁷⁾ B. F. Skinner, autor książki *Zachowanie się organizmów*, która zapoczątkowała falę behawioryzmu, swoje obserwacje dotyczące błędów czynił na lekcjach w klasie, do której uczęszczała jego córka, Debbie. Opisuje to Louis M. Smith w charakterystyce sylwetki tego – zdaniem autorki – największego amerykańskiego psychologa XX w. i najważniejszego psychologa światowego od czasów Freuda (L. M. Smith, B. F. Skinner (1904-1990), w: Cz. Kupisiewicz (red. nauk.), (2000), „Myśliciele – o wychowaniu”, tom II, Warszawa: Graf-Punkt, s. 340-343).

²⁸⁾ W. Figarski (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 66-67.

W latach 60. uznano, że błędy językowe mogą być źródłem ważnych informacji. W Polsce badania lingwistyczne poświęcone błędom prowadził Franciszek Grucza, który zaproponował nazwać tę dziedzinę „*nauką o błędach*”, czyli „*lapsologią*”²⁹. Z dziedziną tą były związane badania konfrontatywne, polegające na systematycznym porównywaniu struktur dwóch języków (ojczystego i obcego) włączonych w proces nauczania. Badania te miały pomóc w zwalczaniu błędów interferencyjnych. Ich propagatorzy i zwolennicy, do których zaliczali się m. in. językoznawcy C. C. Fries i R. Lado, uważali, że zrewolucjonizują i w wysokim stopniu usprawnią nauczanie języków obcych³⁰, gdyż konfrontowanie dwóch systemów miało przewidywać wszelkie możliwe przypadki, w których mogły być popełniane błędy.

Wkrótce okazało się jednak, że lingwistyka porównawcza nie jest w stanie spełnić tych oczekiwań, a studia kontrastywne znalazły się w impasie. Ich przeciwnicy sformułowali nawet tezę, że nie tylko nie przyspieszają one procesu nauczania, lecz przeciwnie – opóźniają go³¹. Na początku lat 70., krytyk badań konfrontatywnych, C. James twierdził, że „*prawdziwą przyczyną błędów jest ignorancja*”, interferencję uznając za pojęcie całkowicie bezużyteczne³². Obecnie wiadomo, że teza ta była zbyt radykalna. Badania porównawcze mogą przyczynić się do wzrostu efektywności nauczania, ale nie należy ich przeceniać.

Wobec braku spodziewanych sukcesów, w związku z wprowadzeniem kontrastywnej gramatyki dydaktycznej, błędami zajęli się zwolennicy przeprowadzania ich analizy. Należał do nich m. in. brytyjski teoretyk nauczania języków Peter Strevens³³. Entuzjaści analizy błędów uważali, że metoda ta prezentuje konkretne przypadki, w jakich zostały popełnione błędy, a zatem przez ich wskazanie, omówienie i wyjaśnienie mecha-

nizmów ich powstawania, można doprowadzić do całkowitej poprawności językowej.

W połowie lat 70. Josef Veselý, badając przyczyny błędów, oskarżał nauczycieli o nieefektywnę formę pracy, a uczniów o brak zdolności i niewystarczające przykładanie się do nauki. Dodawał, co prawda, że wpływ na pojawianie się błędów mają również inne czynniki, jak stopień trudności danego języka obcego lub problemy w opanowaniu konkretnych zjawisk, jednak uważał, że błędy należy tępić „*aż do ostatecznego ich wyeliminowania*”³⁴.

Teoretycy doszli do wniosku, że oba stanowiska nie powinny się wykluczać, lecz uzupełniać: ważne jest zarówno poznanie rodzajów błędów spowodowanych różnicami strukturalnymi, jak i dociekanie przyczyn ich pojawiania się, gdyż wiedza ta pozwala na opracowywanie dydaktycznych środków zaradczych³⁵. Uznano też, że studia kontrastywne mają dużą wartość dydaktyczną, ponieważ w połączeniu z analizą błędów, wyjaśniają i systematyzują doświadczenia w nauczaniu języków. Przekonano się, że analiza błędów, polegająca jedynie na ich kolekcjonowaniu i klasyfikowaniu nie może przynieść oczekiwanych rezultatów. Niezbędne okazało się również poznanie przyczyn występowania błędów. Dowiedziono, że najlepszym rozwiązaniem jest analiza kontrastywna³⁶. Podejście to zastosował z dobrym skutkiem Eugène J. Brière w badaniach nad interferencją fonologiczną, co pozwoliło mu na opracowanie hierarchii trudności dla fonologii. W późniejszym czasie metodę analizy kontrastywnej zaadaptował R. P. Stockwell do opracowania gradacji struktur składniowych³⁷.

Dalsze prace miały na celu takie pokierowanie procesem nauczania, które pozwoliłoby na zmniejszenie do minimum możliwości popełniania błędów.

²⁹ F. Grucza (1978), *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 15-16.

³⁰ W. Marton (1976), *op. cit.*, s. 113.

³¹ F. Grucza, *op. cit.*, s. 19-20; W. Marton, *op. cit.*, s. 114-115.

³² Za: F. Grucza, *op. cit.*, s. 21.

³³ W. Marton, *op. cit.*, s. 115.

³⁴ J. Veselý (1976), *Z problematyki ustnych błędów językowych*, w: S. Siatkowska (red.) *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 263-269.

³⁵ W. Marton, *op. cit.*, s. 123.

³⁶ W. Marton, *op. cit.*, s. 128.

³⁷ W. Marton, *op. cit.*, s. 123-125.

Franciszek Grucza, badając źródła błędów językowych, doszedł do wniosku, że skoro zjawisko popełniania błędów towarzyszy w sposób naturalny procesowi uczenia się, to oznacza, że stanowi ono zjawisko komplementarne tego procesu, a zatem błędy językowe są zjawiskiem naturalnym. Badacz uznał, że w pewnym sensie błędy mogą stanowić miarę stopnia przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy lub sprawności, jednak z naciskiem podkreślał, że „zarówno uczący się, jak i nauczający powinien dołożyć wszelkich starań, aby prawdopodobieństwo popełnienia błędu zbliżyło się możliwie najbardziej do wartości zerowej”³⁸⁾.

Pod koniec lat 70. psycholingwiści amerykańscy Tracy Terrell i Stephen Krashen, autorzy podejścia naturalnego (*Natural Approach*) w nauczaniu języków obcych, uznali błąd za zjawisko korzystne zarówno z punktu widzenia nauczyciela, gdyż – ich zdaniem – błąd świadczy o aktywności i samodzielności ucznia, jak i pozytywne dla samego ucznia, gdyż błąd pomaga mu weryfikować hipotezy dotyczące działania języka i sprawia, że w miarę nabywania umiejętności wypowiedzi uczącego się będą coraz bardziej udane³⁹⁾.

Steven Krashen, jeden z twórców *Natural Approach* zaleca, by błędy poprawiać w formie „echa” lub prawidłowego chóralnego powtórzenia przez grupę⁴⁰⁾.

Hanna Komorowska w swojej pracy o uwarunkowaniach sukcesu i niepowodzeniach w nauce języka obcego stwierdziła, że porozumiewanie się może być skuteczne nawet wówczas, gdy rozmówca popełnia dość poważne błędy i zaproponowała, aby odpowiednio wyważyć proporcje między

ćwiczeniami wdrażającymi ukierunkowanymi na opanowanie form a ćwiczeniami komunikacyjnymi ukierunkowanymi na ich zastosowanie⁴¹⁾. W *Metodyce nauczania języków obcych* autorka zarekomendowała również oddzielne ocenianie ćwiczeń poprawnościowych i płynnościowych. W książce tej zwróciła uwagę, że nauczyciele słuchając wypowiedzi ucznia często są nastawieni na wytknięcie błędów, a nie tego, co jest dobre i interesujące⁴²⁾. W innej pracy dodaje: „Zamiast strofować ucznia za błąd, można równie dobrze pochwalić go za orientację w podstawowych regułach funkcjonowania języka obcego. Wszystko razem nie przeszkadza, by podać poprawną formę i poprosić o jej powtórzenie”⁴³⁾.

W poradniku *Jak zostać poliglotą* Hanna Komorowska przekonuje uczących się języka obcego, aby nie bali się popełniania błędów, gdyż uczenie się polega na stopniowym doskonaleniu sprawności i umiejętności. Zdaniem autorki, „błąd to nawet swego rodzaju powód do radości. Świadczy on bowiem o tym, że proces uczenia się już następuje. (...) Wiele błędów to przecież po prostu zbyt szerokie uogólnienie praw, które rządzą językiem, a które uczący się zauważył i na swój użytek poprawnie sformułował”⁴⁴⁾.



Współczesność

W roku 1990 reforma nauczania języków obcych zniósła monopol języka rosyjskiego w polskich szkołach⁴⁵⁾. Wprowadzono możliwość nauki dwu dowolnie wybranych języków: w szkołach

³⁸⁾ F. Grucza, op. cit., s. 9-14.

³⁹⁾ H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 66.

⁴⁰⁾ B. Anisimowicz, op. cit., s. 115.

⁴¹⁾ H. Komorowska (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 24 i 211.

⁴²⁾ H. Komorowska (2002), *Metodyka...*, s. 64 i 175.

⁴³⁾ H. Komorowska (1983), *Nie ma cudów, czyli o sukcesie w nauce języka*, w: *Jak zostać poliglotą*, praca zbiorowa, Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, s. 68-69.

⁴⁴⁾ Tamże, s. 68.

⁴⁵⁾ Do priorytetów edukacyjnej transformacji należały następujące założenia: 1) demonopolizacja szkolnictwa, m.in. przez stworzenie możliwości działania szkół niepaństwowych, przekazanie placówek oświatowych samorządom lokalnym, odstąpienie od obligatoryjnych programów i podręczników; 2) przystosowanie szkolnictwa do potrzeb demokratycznego społeczeństwa i międzynarodowej wspólnoty przede wszystkim przez nauczanie usamodzielniające i aktywizujące zamiast funkcjonującego do tej pory kształcenia informacyjnego; 3) stworzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli, m. in. przez uruchomienie trzyletnich kolegiów pomaturalnych dla kandydatów na nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem w programach tych placówek języków zachodnich oraz podstaw demokracji i nowoczesnej pedagogiki (Cz. Kupisiewicz (1995), *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”, rozdział IX. *Polska – Od obrad Okrągłego Stołu do koncepcji szkoły „dobrej i nowoczesnej”*, s. 135-157).

podstawowych i gimnazjach z czterech (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski) i z sześciu w liceach (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański i włoski).

Od roku szkolnego 1991/92 położono większy nacisk na kształcenie dwujęzyczne, polegające na stosowaniu dwóch języków jako języków wykładowych⁴⁶⁾.

Umożliwiono nauczanie języków mniejszości narodowych i grup etnicznych⁴⁷⁾ zamieszkującym na terenie Polski przedstawicielom wszystkich mniejszości narodowych: Białorusinom, Czechom, Litwinom, Niemcom, Ormianom, Rosjanom, Słowakom, Ukraińcom, Żydom i przedstawicielom grup etnicznych: Karaimom, Łemkom, Romom i Tatarom, a także Kaszubom – społeczności posługującej się językiem regionalnym, zamieszkującej w województwie pomorskim⁴⁸⁾. Język mniejszości może być w szkole językiem wykładowym, może być drugim językiem nauczania (w nauczaniu dwujęzycznym), może też być nauczany jako przedmiot dodatkowy.

Nowością jest możliwość opracowania własnego programu autorskiego uwzględniającego *Podstawę programową* określoną przez MEN lub wybór programu nauczania spośród wielu konkurencyjnych dokumentów zatwierdzonych przez

MEN. Rynek wydawniczy proponuje też bardzo szeroką ofertę podręczników do nauki języków obcych, poradników metodycznych dla nauczycieli, programów multimedialnych, pomocy dydaktycznych, repetytoriów, zeszytów ćwiczeń i kart pracy dla uczniów, tablic gramatycznych i innych materiałów uzupełniających.

W zreformowanym systemie szkolnictwa zwrócono uwagę na potrzebę wszechstronnego wspierania dzieci w rozwoju. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało w tej sprawie odpowiednie rozporządzenia⁴⁹⁾, które określają warunki organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Coraz szerzej wykorzystywane są narzędzia diagnostyczne pozwalające przewidzieć, jak u danej jednostki będzie przebiegał proces uczenia się języków obcych, by w przypadku możliwości wystąpienia trudności podjąć odpowiednio wcześniej środki zaradcze. Warto tu przytoczyć jako przykład test zdolności językowych Johna B. Carrolla (*Carroll's Modern Language Aptitude Test*), który zdobył sobie uznanie ze względu na dużą przydatność w praktyce pedagogicznej⁵⁰⁾. Z polskich narzędzi diagnostycznych na szczególną uwagę zasługuje *Skala Ryzyka Dysleksji (SRD)* opracowana przez Martę Bogda-

⁴⁶⁾ Prekursorami nauczania bilingwalnego w Europie były Niemcy i Francja, gdzie system ten wprowadzono ponad 20 lat temu. W Polsce były to nieliczne szkoły z tzw. wykładowym językiem nauczania.

⁴⁷⁾ Prawa te reguluje dokument europejski pod nazwą *European Charter for Regional or Minority Languages* z dn. 5 XI 1992 r., zobowiązujący kraje członkowskie Unii Europejskiej do zapewnienia mniejszościom narodowym, zamieszkującym na terenie danego państwa, możliwości nauki ich języka ojczystego oraz elementów historii, geografii i kultury swych krajów (H. Komorowska (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 70).

⁴⁸⁾ http://www.men.waw.pl/menis_pl/glowna/index.htm
<http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=61&id=37>

⁴⁹⁾ http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_336.php

⁵⁰⁾ John B. Carroll wyróżnia cztery cechy ważne w procesie uczenia się języków. Są to: pamięć skojarzeniowa, umiejętność kojarzenia dźwięku i symbolu, umiejętność wnioskowania i wrażliwość na strukturę gramatyczną. Przewidywania oparte na teście są prawdopodobne, jeśli weźmie się pod uwagę również motywację, która w procesie uczenia się języka obcego odgrywa szczególną rolę (C. E. Snow (2005), *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP 2005, s. 486-487).

Warto przy różnego rodzaju testach uwzględnić też specyfikę języków, gdyż badania prowadzone w Polsce przez M. Bogdanowicz i G. Krasowicz dowiodły, że rozwój sprawności językowych u polskich dzieci odbywa się inaczej niż u dzieci angielskich (P. Petrus, M. Bogdanowicz (2005), *Nauka języka angielskiego a rozwój kompetencji fonologicznej polskich dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Białecka-Pikul (red.), „Poznanie i komunikacja – rozwój typowy i atypowy”, *Psychologia Rozwojowa*, tom 10 nr 3/ 2005, s. 111).

Na deficyty języka mówionego jako zapowiedzi trudności w czytaniu zwraca uwagę wielu badaczy; wśród nich amerykański logopeda, Laurence B. Leonard. Poświęcił on temu problemowi rozdział *Dzieci z SLI a dzieci ze specyficznym zaburzeniem czytania* w swojej książce *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP 2006, s. 252-260. W Polsce badania w tym zakresie prowadzi m. in. Magdalena Smoczyńska (UJ) i Grażyna Krasowicz-Kupis (UMCS).

nowicz⁵¹⁾. Zaletą SRD jest możliwość dokonania w krótkim czasie oceny ryzyka dysleksji przez osoby z ogólnym przygotowaniem pedagogicznym we współpracy z rodzicami.

Od 1 września 2001 r. wprowadzono obowiązkową naukę języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych⁵²⁾. Wydano rozporządzenia prawne dotyczące uczniów, u których stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie wymaganiom edukacyjnym⁵³⁾. Zmiany te spowodowały konieczność dostosowania wymagań egzaminacyjnych i warunków przeprowadzania egzaminów dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁵⁴⁾.

Zwraca się uwagę na zapewnienie uczniom szczególnie uzdolnionym odpowiednich warunków kształcenia, umożliwiających im rozwój zainteresowań.

Wiele szkół przystąpiło do międzynarodowego programu Socrates-Comenius⁵⁵⁾ i nawiązało kontakty z placówkami oświatowymi w innych krajach.

W 2001 r. grupa ekspertów z państw-członków Rady Europy opracowała wspólny dokument pod nazwą *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, w którym stwierdza się m.in., że „Jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przewyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji”⁵⁶⁾.

Na wyższych uczelniach lektorzy uczą już nie tylko języków europejskich, lecz także azjatyckich, np. chińskiego i japońskiego. Coraz większym zainteresowaniem cieszą się również języ-

⁵¹⁾ M. Bogdanowicz (2005), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia. Skala Ryzyka dysleksji ma charakter przesiewowy i jest przeznaczona do badania dzieci w celu wczesnego wykrycia ryzyka dysleksji. W książce przedstawiono *Arkusz diagnostyczny SRD* i procedurę korzystania ze skali oraz sposób oceniania i interpretowania wyników w celu ustalenia, czy występuje ryzyko dysleksji. Podsumowanie wyników obserwacji i odniesienie ich do norm pozwala przewidzieć trudności w nauce czytania i pisania i w razie potrzeby zaplanować dla danego dziecka odpowiedni zestaw ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych.

⁵²⁾ G. Kornet (2001), *Nauczanie języków obcych w publicznych szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych*, w: M. Gorzelak (red.), „Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. Języki Obce w Szkole”, numer specjalny, 7/2001, s. 65-68.

⁵³⁾ W 1993 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało przepis, w którym użyto sformułowania „*Nauczyciel może obniżyć wymagania programowe w stosunku do ucznia, u którego stwierdzono deficyty rozwojowe uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom*”. W 1999 r. MEN zmienił zapis na „*Nauczyciel jest zobowiązany obniżyć wymagania w stosunku do ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się*”. W aktualnych przepisach słowo „*obniżyć*” zostało zamienione na „*dostosować*” i rozporządzenie brzmi w sposób następujący:

„*Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w § 4 ust. 1 pkt 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom*”.

http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_401.php

http://www.mein.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_377.php

http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_301.php

⁵⁴⁾ <http://www.cke.edu.pl/podstrony/egzaminy/egzdos.html>

⁵⁵⁾ Program Edukacyjny Unii Europejskiej SOCRATES powstał w 1996 roku. Od marca 1998 r. uczestniczy w nim także Polska. Celem programu Socrates jest promowanie europejskiego wymiaru kształcenia na wszystkich poziomach (od przedszkola po uniwersytet) oraz poprawa jakości edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych przez umocnienie współpracy europejskiej i umożliwienie łatwiejszego dostępu do kształcenia w Europie. Współpraca między różnymi placówkami oświatowymi rozpoczęła się w osiemnastu państwach europejskich uczestniczących w programie Socrates, przyjętym przez Radę Ministrów UE w marcu 1995 r. Później do realizacji programu zostały zaproszone kraje Europy Środkowej i Wschodniej, które podpisały układ o stowarzyszeniu z Unią Europejską: Bułgaria, Czechy, Polska, Rumunia, Słowacja, Węgry oraz Litwa, Łotwa, Estonia i Słowenia oraz Cypr. Program Socrates obejmuje kilka podprogramów, wśród których jest Comenius zajmujący się projektami dla szkół podstawowych i średnich. Obejmują one kształcenie dzieci i młodzieży oraz doskonalenie zawodowe kadry edukacyjnej. Program Socrates ma też komponent Lingua. Akcje tego podprogramu służą utrzymaniu i rozwojowi różnorodności językowej w Unii Europejskiej; podniesieniu poziomu nauczania i uczenia się języków obcych; zapewnieniu szerszego dostępu do różnych form, które umożliwiają uczenie się języków obcych przez całe życie, stosownie do potrzeb każdej jednostki. Komponent Lingua składa się z dwóch akcji: Lingua 1 – promowanie nauki języków obcych i Lingua 2 – opracowywanie materiałów dydaktycznych do nauki języków obcych (<http://www.socrates.org.pl/socrates2/>).

⁵⁶⁾ Polska wersja tego dokumentu to: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa CODN, s. 14.

ki naszych sąsiadów – ukraiński, litewski, fiński i estoński. Lista języków obcych w ofercie różnych placówek – w zależności od możliwości kadrowych i zapotrzebowania – stale się poszerza. Ostatnio dołączyły języki: portugalski, szwedzki, białoruski, czeski. Niektóre uczelnie zapewniają studia w języku angielskim.

Wprowadzono europejski system określania poziomów nauczania (*Common European Level System*). Przygotowuje się studentów do zdawania egzaminów międzynarodowych. Wiele szkół wyższych nawiązało kontakty z ośrodkami zagranicznymi i podjęło dwustronną wymianę studentów i kadry akademickiej w ramach programu Socrates-Erasmus⁵⁷⁾ i innych komponentów Socratesa. Duża liczba uczelni przystąpiła też do programu Leonardo da Vinci⁵⁸⁾ i licznych projektów międzynarodowych oraz programów stypendialnych.

Niektóre ośrodki zapewniają studentom naukę języka biznesu i innych języków specjalistycznych, np. ekonomicznego, prawniczego, budowlanego, bankowości, dla informatyków. W ostatnich latach objęto nauczaniem osoby z dysfunkcjami narządu wzroku, tworząc dostosowane do ich potrzeb specjalne grupy lektoratowe⁵⁹⁾.

Nastąpił dalszy rozwój badań nad optymalizacją procesu nauczania języków obcych. Często są to badania interdyscyplinarne. W glottodydaktyce wykorzystuje się odkrycia psychologii, psycholingwistyki, neurolingwistyki, językoznawstwa, pedagogiki, logopedii, cybernetyki, socjologii, socjolingwistyki, psychofizjologii, neurofizjologii, neurobiologii, genetyki i biomedycyny. Współpraca przedstawicieli różnych specjalności pozwala badać procesy językowe z wielu różnych perspektyw. Ważne miejsce zajmuje również wymiana poglądów i doświadczeń teoretyków i praktyków.

Lata poszukiwania cudownego środka na szybkie, łatwe i skuteczne opanowanie języka dowiodły, że nauka języków obcych jest procesem wymagającym czasu, chęci i wysiłku zarówno od ucznia, jak i nauczyciela.

Obecnie glottodydaktycy są zgodni, że nie istnieje jedna uniwersalna metoda nauczania języków obcych.

Hanna Komorowska pisze w swojej pracy: „*Podejście komunikacyjne już w tej chwili włącza bardzo wiele rozwiązań i technik zapożyczonych z innych metod nauczania. Warto poznać najwartościowsze aspekty rozmaitych podejść do nauki języka i włączyć najcenniejsze techniki do stałego sposobu pracy. Pomoże to uniknąć skrajności poszczególnych metod. Pozwoli też zbudować żelazny repertuar ćwiczeń ponadczasowych i niezawodnych. Zapewni również zdrową równowagę odmiennych koncepcji, pozwalających uwzględnić oczekiwania uczniów o różnych potrzebach, osobowościach czy stylach uczenia się i pozwoli dobrać najodpowiedniejsze materiały dla poszczególnych grup wieku uczniów*”⁶⁰⁾.

Waldemar Pfeiffer podkreśla: „*Nie ma i nie może istnieć jedna najlepsza i uniwersalna metoda, nie ma i nie mogą istnieć najlepsze i uniwersalne materiały nauczania. Praktyka nauczania języków obcych już dawno pokazała, że nie istnieje jedna idealna metoda, którą można zastosować w każdych warunkach i która zawsze daje znakomite efekty. W nauczaniu języków obcych ważne jest współistnienie wielu metod równocześnie dla różnych odbiorców*”⁶¹⁾.

Władysław Figarski uważa, że „*nie ma metody 'najlepszej', 'jedynie słusznej', 'metody uniwersalnej'; można jedynie mówić o efektywności tej czy innej metody w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych i ściśle określonych warunków, w jakich następuje proces nauczania i uczenia się języka obcego*”⁶²⁾.

⁵⁷⁾ Celem programu Socrates-Erasmus jest podnoszenie poziomu kształcenia i wzmacnianie jego europejskiego wymiaru w szkołach wyższych. Od roku akademickiego 2004/2005 podwoiła się liczba krajów, z którymi jest możliwa wymiana studencka i akademicka. Polscy i pozostali uczestnicy UE mogą wyjeżdżać na studia już nie do 15, ale do 30 różnych krajów europejskich, tj. do 24 państw nowej Unii Europejskiej, do 3 krajów tzw. Europejskiego Obszaru Gospodarczego (tj. do Islandii, Lichtensteinu i Norwegii), do 2 krajów kandydujących (tj. do Bułgarii i Rumunii) oraz do Turcji (http://www.pcz.pl/programy_miedzynarodowe/regulaminy.html).

⁵⁸⁾ Głównym założeniem programu Leonardo da Vinci jest propagowanie działań, które koncentrują się na poprawie jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dostosowaniu systemu edukacji do potrzeb rynku pracy (http://ec.europa.eu/education/programmes/leonardo/leonardo_en.html; http://ec.europa.eu/index_pl.htm).

⁵⁹⁾ Informacje pochodzą z oficjalnych witryn internetowych UJ, UW, UG, UW, UO, UMCS, UAM, UŁ, UW, UMK, UKW, PŚ, AGH, PO, PB, PŚK, AE.

⁶⁰⁾ H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 29.

⁶¹⁾ W. Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: WAGROS, s. 51 i 82.

⁶²⁾ W. Figarski (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 51.

Metodocy rekomendują eklektyczne podejście komunikacyjne, łączące w sobie wiele cech metod tradycyjnych i niekonwencjonalnych i wykorzystujące elementy różnych technik. Wszystko to wymaga dużej inwencji, elastyczności, różnorodności i dynamiki postępowania ze strony nauczyciela w zależności od konkretnej sytuacji dydaktycznej⁶³.

Należy zaznaczyć, że podejście komunikacyjne jest też powszechnie deklarowaną metodą pracy w krajach europejskich. Podkreśla się rolę interakcji i komunikacji oraz uwzględnia różnicowane potrzeby uczących się⁶⁴.

Błędy językowe w podejściu komunikacyjnym są akceptowane i traktowane w toku ćwiczeń, mających na celu płynność i skuteczność wypowiedzi, jako naturalny element procesu uczenia się. Natomiast w fazie prezentacji nowych struktur językowych od nauczyciela wymaga się dbałości o całkowitą ich poprawność, aby uczeń miał możliwość zapoznania się z dobrym wzorem. W ćwiczeniach utrwalających ukierunkowanych na rozwój kompetencji lingwistycznej powinno się od razu korygować błędy lub – jeśli będzie to możliwe – skłonić ucznia do autokorekty⁶⁵.

Maria Wysocka w swoich badaniach dydaktycznych dotyczących kompetencji zawodowych

nauczycieli języków obcych jako jeden z aspektów badawczych podjęła problem błędów językowych⁶⁶. Większość badanych nauczycieli stwierdziła, że samo nastawienie do błędów jest podstawą sukcesu.

Glottodydaktycy podkreślają, że karanie uczniów za błędy uwagami, niesprawiedliwymi ocenami, okazywaniem im dezaprobaty, sprawia, że tracą oni chęć do nauki. Wolą unikać wypowiedziania się, aby nie narażać się na frustrujące doświadczenia. Neurolingwista Bożydar L. J. Kaczmarek przypomina, że „Wszyscy błędy popełniamy, lecz to, czy uznaje się nas za dobrych mówców, zależy przede wszystkim od ich ilości (im mniej, tym lepiej) i od tego, czy mamy coś interesującego do przekazania”⁶⁷.

Nowoczesny proces glottodydaktyczny jest wspierany przez technologie informacyjne. Przywiązuje się wagę do form aktywizujących uczniów i próbuje się proces nauczania podporządkować uczeniu się. Charles Galloway podkreśla, że również nauczyciel powinien być aktywnym uczniem⁶⁸. Oznacza to, że powinien kształcić się ustawicznie i wykorzystywać tę wiedzę, stale doskonalić swój warsztat⁶⁹. Galloway wyraża przekonanie, że: „Jeżeli rozumiemy teorię, możemy w znacznym stopniu indywidualizować nauczanie; istnieje więc niemal nieskończona ilość możliwych sposobów, technik i metod nauczania, które każdy

⁶³ Weronika Wilczyńska w swojej książce poświęciła temu problemowi podrozdział *Eklektyzm jako reakcja na brak zadowalającej koncepcji ogólnej i Niebezpieczeństwa eklektyzmu*. Zwraca ona uwagę, że „Potraktowany poważnie eklektyzm bynajmniej nie stanowi 'łatwego wyjścia' dla nauczającego, gdyż wymaga każdorazowo przygotowania (lub adaptacji) materiałów dydaktycznych i obmyślenia procedur ich wykorzystania, co najczęściej przekracza możliwości profesjonalne nauczającego”. Jednak – zdaniem autorki – eklektyzm może być twórczy i efektywny, „jeśli nauczający potrafi osiągnąć spójność co najmniej na poziomie B (projektu realizacji dydaktycznej w ogólnie określonych warunkach nauczania), a przy tym będzie odpowiednio aktywny i zręczny organizacyjnie” (W. Wilczyńska (1999), *Uczyć się czy być nauczającym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19-22).

⁶⁴ H. Komorowska (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 71-72.

⁶⁵ H. Komorowska, *Metodyka...*, s. 66 i 175-181.

⁶⁶ M. Wysocka (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 92-93.

⁶⁷ B. L. J. Kaczmarek (2001), *Słuch fonematyczny a nauczanie języka*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 7/2001, s. 27.

⁶⁸ „Aby stać się dobrym nauczycielem, muszę razem z nimi (uczniami – A. J.) być aktywnym uczniem, i że jeżeli będę stosował w praktyce to, czego się uczę, to z każdym rokiem będą oni mieli lepszego nauczyciela” (Ch. Galloway (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. Tom I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 7).

⁶⁹ Badania przeprowadzone u progu reformy oświatowej przez A. Nalaskowskiego wykazały, że 60% nauczycieli pracujących w polskich szkołach na prowincji woli czytać tygodniki popularne z obszaru tzw. niskiej kultury (*Tina, Życie na Gorąco, Na żywo*) niż pismo czy książkę podnoszącą ich kwalifikacje. Jedynie 12% czyta jakieś czasopismo zawodowe. 67% nie przygotowuje się do lekcji. Tylko 4% przygotowuje się do zajęć systematycznie. W ciągu ostatnich pięciu lat 73% badanych nauczycieli nie było ani razu w kinie i w teatrze. 78% wątpi w swe umiejętności wychowawcze w stosunku do własnych dzieci. 84% nauczycieli spośród najlepiej sytuowanych jest rozczarowanych swoim zawodem; 70% z nich upatrywało przyczyn nieudanego życia w wykonywaniu tej profesji. Autor badań stwierdził u badanych wtórny analfabetyzm: w kwestionariuszach było mnóstwo rażących błędów ortograficznych i niepoprawnych odpowiedzi na pytania testowe. Badani nauczyciele w większości legitymowali się niespełną 10-letnią stażem pracy (Śliwerski B. (2006), *Polski system oświatowy*, w: J. Průcha, „Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki”, Warszawa: PWN, s. 330-331).

z nas może tworzyć i stosować zgodnie z zasadami teorii rozwoju, uczenia się i nauczania”⁷⁰⁾.

Od kilku lat 26 września obchodzony jest *Europejski dzień języków*, ustanowiony w roku 2001 przez Radę Europy. Celem działań Rady Europy, Unii Europejskiej oraz państw członkowskich jest umożliwienie Europejczykom porozumiewania się z rodzimymi użytkownikami różnych języków w ich języku, swobodnego przepływu ludzi i wymiany informacji, jak również poprawy współpracy międzynarodowej, a także zdobywanie znajomości języka na poziomie komunikacyjnym – w wielu językach, oferowanie nauki jak największej liczby języków, umożliwianie uczniowi od najmłodszej możliwości poznawania różnorodności językowej i kulturowej Europy przez wczesne rozpoczynanie nauki języków obcych. Realizacji tych celów mają służyć konkretne narzędzia, takie jak na przykład: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, określający zakres wiedzy, sprawności i umiejętności wymagany na poszczególnych poziomach biegłości językowej, czy też *Europejskie portfolio językowe*, umożliwiające prezentację umiejętności językowych i doświadczeń interkulturowych, rozwijanie zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (nauczania dwujęzycznego)⁷¹⁾.

W Polsce obniżono też wiek rozpoczynania nauki języka z V do IV klasy szkoły podstawowej, a od 1 września 2006 roku dzieci klas pierwszych w 91 94 szkołach podstawowych, co stanowi 62,9% wszystkich szkół podstawowych w Polsce, rozpoczęły naukę języka angielskiego. Program wczesnej nauki języka jest realizowany w szkołach, które zadeklarowały chęć prowadzenia ta-

kich zajęć i w których są zatrudnieni nauczyciele z odpowiednimi kwalifikacjami. Pierwszoklasiści uczą się języka angielskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Zajęcia prowadzą nauczyciele kształcenia zintegrowanego, którzy są przygotowani do prowadzenia nauczania języka angielskiego, ale także inni nauczyciele, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje⁷²⁾.

Docelowo zmierza się w naszym kraju do wprowadzenia obowiązkowej nauki języka obcego od I klasy szkoły podstawowej i drugiego języka od IV klasy. Zgodnie z przygotowanym w Ministerstwie Edukacji Narodowej projektem ma to nastąpić w roku 2008⁷³⁾. Stwarza się też warunki do fakultatywnej nauki trzeciego języka w liceach i wspiera wszelkie inicjatywy mogące przyczynić się do lepszego opanowania języka, jak np. wyjazdy młodzieży za granicę w ramach wymiany. Coraz szerzej promuje się języki obce w szkolnictwie zawodowym.



Podsumowanie

Przez wiele stuleci wśród języków najważniejszą rolę pełniła łacina, która „była koniecznie potrzebna do tego, aby być mądrym i doskonałym”⁷⁴⁾. Później za sprawą mody w celach towarzyskich ludzie uczyli się francuskiego *parlowania*, aż „mowa francuska zdawała się tak pospolita, że i lokaje rozumieli wszystko”⁷⁵⁾. Zaczęto też do kraju sprowadzać *frajliny*, aby uczyły synów szlachty języka niemieckiego – „*aczkołwiek heretyckiego*”⁷⁶⁾ – dla celów praktycznych, ze względu na możliwość nawiąza-

⁷⁰⁾ Ch. Galloway (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. Tom I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 6.

⁷¹⁾ http://www.men.waw.pl/menis_pl/glowna/index.htm

⁷²⁾ Stan na dzień 20 VI 2006 r. (http://www.men.waw.pl/oswiata/biezacej_angielski.php).

⁷³⁾ W dniach od 9 do 11 III 2006 r odbyło się w Dębem seminarium zorganizowane przez MENiS i British Council, na którym podjęto wniosek o wprowadzeniu języka obcego od I klasy szkoły podstawowej od roku 2008/2009 (B. Kujawa (2006), *Wczesne nauczanie języków obcych – seminarium w Dębem*, w: „Języki Obce w Szkole”, 2/2006, s. 60). Większość krajów Unii Europejskiej wprowadza język obcy między 8 a 11 rokiem życia. Dzieci w Luksemburgu, Norwegii i Austrii rozpoczynają naukę w 6 roku życia, a na Malcie – w 5 roku życia (H. Komorowska (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 68). W Finlandii, Szwecji i Estonii dzieci zaczynają naukę języków obcych w wieku 7 lat, a w Niemczech i Francji w wieku 8 lat (http://www.men.waw.pl/oswiata/biezacej_angielski.php). W państwach skandynawskich decyzję o obowiązku wczesnej nauki języka obcego podjęto już 1972 r., we Włoszech – w 1990 r., we Francji – w 1995 r. (E. Chromiec (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: GWP, s. 49).

⁷⁴⁾ Cytat z felietonu Piotra Świtkowskiego, zamieszczonego w *Monitorze* z roku 1773, XVII, s. 130 (Cieśla, op. cit., s. 110).

⁷⁵⁾ Cytat pochodzi z pracy pisarza okresu oświecenia, nauczyciela Liceum Warszawskiego Antoniego Magiera *Estetyka miasta stołecznego Warszawy* (ok. 1833 wyd. we fragmentach). Wydanie książkowe całej pracy pod tym samym tytułem ukazało się w roku 1963. Cytat przytoczony za: Cieśla, op. cit., s. 121.

⁷⁶⁾ M. Cieśla, op. cit., s. 50.

nia kontaktów handlowych. Angielski stopniowo zaczął zyskiwać na znaczeniu dopiero pod koniec XVIII wieku – „uczono się go już dla osobliwości, już dla nowości”⁷⁷). W powojennej historii Polski nastał obowiązek uczenia się rosyjskiego ze względu na jego „szczególne znaczenie wychowawcze”, w związku z czym „truzimem byłoby przekonywanie młodzieży o randze języka rosyjskiego jako przedmiotu szkolnego”⁷⁸).

Obecnie w dobie komputerów i Internetu najpowszechniej używa się języka angielskiego i wszystko wskazuje na to, że w niedalekiej przyszłości ma on szansę odegrać rolę współczesnego *interlingua*. Duże znaczenie ma język niemiecki. Rośnie coraz bardziej zainteresowanie językiem hiszpańskim i włoskim. Młodzi ludzie nie muszą przełamywać uprzedzeń i z zaciekawieniem zaczynają poznawać cyrylicę, aby nauczyć się języka rosyjskiego, a „Plac Czerwony to dla nich takie samo miejsce jak Pola Elizejskie”⁷⁹).

Wejście Polski do Unii Europejskiej 1 V 2004 r. spowodowało, że nauka języków obcych stała się konieczna⁸⁰).

W oficjalnej decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady Europy wszystkie języki europejskie są uważane, w ich formie mówionej i pisanej, za kulturalnie równoprawne w swej wartości i godności, i stanowią one integralną część kultur i cywilizacji europejskiej. Konieczne jest zachowanie różnorodności językowej i promowanie w krajach UE wielojęzyczności, z równym poszanowaniem wszystkich języków wspólnotowych, z uwzględnieniem zasady pomocniczości⁸¹). UE propaguje dążenie do możliwie najwyższego poziomu znajomości i nauczania w kontekście permanentnej edukacji każdego człowieka w ciągu całego jego życia, a za nadrzędny cel nauczania uważa uczynienie uczących się jego kompetentnymi i biegłymi użytkownikami⁸²).

Języki obce stały się niezbędne w nauce, pracy, poznawaniu dziedzictwa innych narodów, rozrywce, wymianie informacji, podróżach i wyjazdach, integracji i demokratycznej stabilności. Ale uczenie się ich jest również niezmiernie istotne, gdyż przyczynia się do eliminowania ksenofobii, rasizmu i nietolerancji. Znajomość języków obcych pozwala i pomaga poznać i łączyć ludzi różnych kultur.

Literatura

- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Alt P. (1956), *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa: PZWS.
- Anisimowicz B. (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Bañcerowski J. (1972), „Na czym powinna się opierać strategia glottodydaktyki?”, w: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Bieńkowski T. (2000), *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Billows F. L. (1968), *Technika nauczania języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria-diagnoza-terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bogdanowicz M. (2005), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cawley J. (1977), „Trudności w czytaniu”, w: N. G. Harling, R. L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Chamcówna M. (red.), (1993), *Studia z dziejów oświaty XVIII-XX wieku*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław: Ossolineum.

⁷⁷) A. Magier, w: M. Cieśla, op. cit., s. 122.

⁷⁸) L. Grochowski, op. cit., s. 14.

⁷⁹) Cytat pochodzi z artykułu *Буквы без прымусу* (J. Zarembina, *Polityka*, 2002, nr 37 /2367/, s. 94).

⁸⁰) Uczestnicy międzynarodowego sympozjum *Przejrzystość i spójność w kształceniu językowym w Europie: cele nauczania, ocena umiejętności, certyfikacja* sformułowali następujący wniosek: „Konieczne jest dalsze wzmocnienie kształcenia językowego krajów członkowskich. Jedynie w ten sposób można osiągnąć zwiększenie mobilności ludności, poprawę efektywności komunikacji między narodami, ułatwienie dostępu do informacji, zintensyfikowanie kontaktów międzyludzkich oraz polepszenie stosunków w pracy – przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości i różnorodności kulturowej” (*Europejski system ...*, op. cit., s. 17).

⁸¹) http://www.interlingua.filo.pl/anno_europee_de_linguas.htm

⁸²) *Europejski system ...*, op. cit., s. 8.

- Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Dembo M. H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
- Drynda D. (red.), (1993), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, Wydawnictwa CODN.
- Figarski W. (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Galloway Ch. (1998), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa: PWN.
- Gałęcki W. (1963), *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa: PZWS.
- Grochowski Leonard – w przypisach: Leonard Grochowski – (1996), *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Grochowski Ludwik – w przypisach: L. Grochowski – (1978), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PWN.
- Gruca F. (1978), „Ogólne zagadnienia lapsologii”, w: F. Gruca (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996), *Zarys historii wychowania (1944-1989)*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Iwan K. (1972), *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Jankowiak S. (2001), „Szkolnictwo niemieckie w powojennej Polsce”, w: *Języki Obce w Szkole. Nauczanie języków mniejszości narodowych i grup etnicznych*, nr 6/2001.
- Jankowski B. A. (1973), *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jurkowski M. (1986), *Od wieży Babel do języka kosmitów. O językach sztucznych, uniwersalnych i międzynarodowych*, Białystok: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kaczmarek B. L. J. (2001), „Słuch fonematyczny a nauczanie języka”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 7/2001.
- Kolańczyk A. (1992), „Uwaga w procesie przetwarzania informacji”, w: M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H. (2002), „Kształcenie językowe w zreformowanym systemie edukacji”, w: A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red.), (2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska H. (1983), „Nie ma cudów, czyli o sukcesie w nauce języka”, w: *Jak zostać poliglotą*, praca zbiorowa, Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Komorowska H. (2004), „Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2004.
- Komorowska H. (2004), „Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2004.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Kornet G. (2001), „Nauczanie języków obcych w publicznych szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych”, w: *Języki Obce w Szkole. Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*, numer specjalny, 7/2001.
- Kujawa B. (2006), „Wczesne nauczanie języków obcych – seminarium w Dębem”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2006.
- Kupisiewicz Cz. (1995), *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kupisiewicz Cz. (red. nauk.), (2000), *Mysłiciele – o wychowaniu. Tom II*, Warszawa: Graf-Punkt.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kuśmirek A. (oprac.), (2000), *Księga rodzaju. Hebrajsko-polski Stary Testament*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Leonard L. B. (2006), *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP.
- Lubieniecka J. (1960), *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ładyżyński A. (1993), „Galiczyńskie szkoły główne w latach 1774-1869”, w: M. Chamcówna (red.), *Studia z dziejów oświaty XVIII-XX wieku*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łuria A. r. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- „Maria Curie-Skłodowska” (1983) w: D. Stępniewska, B. Walczyńska (oprac.), *Kufer Kasyldy czyli wspomnienia z lat dziewczęcych. Wybór pamiętników XVIII-XIX w.*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marton W. (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- „Materiały do ćwiczeń z historii wychowania” (1994), część I., przedruk z: S. Kot (wybór), *Źródła do historii wychowania*, tom I, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Miąso J. (red.) (1981), *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa: PWN.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP.

- Mikołajczak A. W. (1998), *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Mizia T., Miąso J. (1972), „Oświata i szkolnictwo”, w: *Słownik historii Polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Młodkowski J. (1998), *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Multańska M. (2002), „Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty”, w: *Języki Obce w Szkole. Nauczanie dwujęzyczne*, nr 6/2002.
- Nęcka E. (2004), „Procesy uwagi”, w: J. Stralau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II, Gdańsk: GWP.
- Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Orłowski B. (1987), *Polacy świata*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Petrus P., Bogdanowicz M. (2005), „Nauka języka angielskiego a rozwój kompetencji fonologicznej polskich dzieci w wieku przedszkolnym”, w: M. Białecka-Pikul (red.), *Psychologia Rozwojowa. Poznanie i komunikacja – rozwój typowy i atypowy*, Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, tom 10 nr 3/ 2005.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978), *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: WAGROS.
- Plenkiewicz R. (1898), *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie*, Warszawa: Drukarnia Artystyczna Saturnina Sikorskiego.
- Płoszajska G. (2005), „Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w polskim systemie oświaty”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2005.
- Sawicka J. (1986), *Julian Tuwim*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Smith L. M. (2000), „B. F. Skinner (1904-1990)”, w: Cz. Kupisiewicz (red. nauk.), *Mysłiciele – o wychowaniu*, tom II, Warszawa: Graf-Punkt.
- Snow C. E. (2005), „Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego”, w: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Sternberg R. J. (2001), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: WSiP.
- Strachanowska I. (1995), *Wybrane metody nauczania języka esperanto*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Suchomliński W. A. (1987), *Sto rad dla nauczyciela*, Warszawa: WSiP.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: WAGROS.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szybiak I. (2002), „Z dziejów szkoły”, w: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (2006), „Polski system oświatowy”, w: J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Taboł S. (2005), *Istota czytania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuwim J. (1958), „Szkółko, szkółko, gdy cię wspominam... W gimnazjum”, w: *Kreďą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa: „Czytelnik”.
- Vesely J. (1976), „Z problematyki ustnych błędów językowych”, w: S. Siatkowski (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Warszawa: WSiP.
- Walasek S. (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.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woytowicz-Neymann M. (1970), *Dorośli a nauczanie języków obcych (Zagadnienia wybrane)*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Wołoszyn S. (1997), „Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie”, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Wołoszyn S. (wybór i oprac.), (1965), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Warszawa: PWN.
- Wroczyński R. (1996), *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zarembina J. (2002), „Буквы без прzymusu”, w: *Polityka*, 2002, nr 37 (2367).
- Zawada A. (1995), *Dwudziestolecie literackie*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Zawieyski J., (1958), „Iskry młodzięńcze”, w: *Kreďą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa: „Czytelnik”.
- http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_401.php
- http://www.mein.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_377.php
- http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_301.php
- <http://www.cke.edu.pl/podstrony/egzaminy/egzdos.html>
- http://www.men.waw.pl/oswiata/biezace/j_angielski.php
- http://www.men.waw.pl/oswiata/biezace/j_angielski.php
- http://www.men.waw.pl/prawo/wszystkie/rozp_336.php
- http://www.men.waw.pl/menis_pl/glowna/index.htm
- <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=61&id=37>
- http://www.pcz.pl/programy_miedzynarodowe/regulamin.html
- <http://www.socrates.org.pl/socrates2/>
- http://ec.europa.eu/index_pl.htm
- <http://www.pw.edu.pl/programy-m/leonardo/LEONARD.htm#Cele>
- http://ec.europa.eu/education/programmes/leonardo/leonardo_en.html
- http://www.dzw.uz.zgora.pl/pl/stypendialne/stypendia_pl.html
- <http://www.interlingua.filo.pl/index.htm>
- <http://www.esperanto.pl/page.php?lng=pl>

(listopad 2006)

Konceptualizacja wyrażen z partykułą przestrzenną *over*



Wstęp

W niniejszym tekście chciałabym ukazać główne trudności, z jakimi spotykają się polscy użytkownicy języka angielskiego – szczególnie będący na poziomie zaawansowanym. Czytając teksty w języku angielskim, napotykają kłopotliwe do przełożenia na język polski wyrażenia z partykułami przestrzennymi (*spatial particles*)²⁾. Dla obrazowania tych trudności wybrałam posiadającą piętnaście znaczeń dystyngtywnych³⁾ partykułę przestrzenną *over*. Zaprezentuję przykłady, które zawierają tę partykułę w roli elementów towarzyszących czasownikowi. Wskażę też, iż poszczególne znaczenia dystyngtywne *over* wpływają na organizację sceny, w której biorą udział, zatem wpływają na sens całego zdania. Niewłaściwa zaś konceptualizacja leksemu *over* często przeszkadza w rozumieniu sensu nie tylko zdania, ale także dłuższego fragmentu tekstu i całej wypowiedzi, co jest związane z brakiem właściwej wizualizacji sceny przestrzennej. Przedstawię więc, jak znajomość poszczególnych znaczeń dystyngtywnych partykuły *over* pomaga w obrazowaniu związanej z danym znaczeniem określonej sceny, wymagającej konceptualizacji złożonej.

Zacznę od fragmentu teorii Leonarda Talmy'ego dotyczącej pięciu typów *wydarzenia złożonego*, tzw. makrowydarzenia, wśród których mieści się powszechnie dostrzegane wydarzenie ruchu (*motion event*). Wydarzenie lokalizacji (*placement event*) i związane z nim wydarzenie ruchu posiadają wy-

soką frekwencję występowania w scenach z partykułą *over*. Po przedstawieniu tych pięciu wydarzeń przejdę do fragmentów badań dokonanych nad partykułą przestrzenną *over*. Chcę zaznaczyć, iż *over* z racji tego, że posiada najwięcej znaczeń dystyngtywnych spośród wszystkich partykuł przestrzennych w języku angielskim, posiada także ogromną liczbę analiz zarówno synchronicznych, jak i diachronicznych. Posłużę się więc fragmentami badań opublikowanych stosunkowo niedawno przez Andreę Tyler i Vyvyanę Evansa. Przedstawię też ćwiczenia leksykalne, które wykonywali moi będący na poziomie zaawansowanym uczniowie i studenci. Dla śródtokstowego zilustrowania znaczeń oraz w ćwiczeniach leksykalnych wykorzystuję cytaty, które pochodzą z drukowanych opowiadań Raymonda Chandlera i ze zbiorów cytatów opublikowanych w Internecie. Wybrane treści zawierają partykułę przestrzenną *over* jako element towarzyszący czasownikowi w pięciu typach wydarzenia złożonego (*complex event*) prezentowanego przez L. Talmy'ego⁴⁾.



Wydarzenie złożone

Jak już wspomniałam, wydarzenie złożone ściśle łączy się z makrowydarzeniem, które przedstawia Leonard Talmy. Poza podstawowym wydarzeniem L. Talmy wskazuje, iż w strukturze pojęciowej języka istnieje wydarzenie złożone, które określa mianem makrowydarzenia. Jest ono fundamentalne i wszechobecne. Może być konceptualizowane

¹⁾ Dr Dorota Chłopek jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ A. Tyler i V. Evans w swojej pracy – *The Semantics of English Prepositions*, Cambridge: CUP, 2003 – używają terminu *spatial particle*. Z wcześniej napisanych rozpraw (m.in. S. Lindstromberg (1998), *English Prepositions Explained*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins) dowiadujemy się, iż ze względu na istniejące podobieństwo między przyimkiem i przysłówkiem ukierunkowującym (*directional adverb*) niektórzy badacze gramatyki używają terminu neutralnego, który obejmuje obydwie kategorie. Jest nim termin partykuła (*particle*). Por. s. 14-15. Ibidem.

³⁾ Piętnaście znaczeń dystyngtywnych znajdujemy w rozprawie A. Tyler i V. Evansa. Ibidem.

⁴⁾ Por. Por. L. Talmy (2003), *Toward a Cognitive Semantics. Volume II Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, Massachusetts: MIT.

jako wydarzenie złożone z dwóch prostszych wydarzeń wraz z łączącą je relacją. Jednakże makrowydarzenie także podlega konceptualizacji jako wydarzenie spojone w jedno, wyrażone przez pojedyncze zdanie. Składa się ono z powiązanej ze sobą wzajemnie pary wydarzeń łączących *figure* (*figure*) i *podłoże* (*ground*). Zwykle figura i podłoże są kojarzone z ruchem lub lokalizacją. Jednakże wg L. Talmy'ego kategoria gatunkowa (*generic category*) takich złożeń wydarzenia wychodzi poza przypadek odosobnionego *ruchu*.

L. Talmy zwraca uwagę, iż makrowydarzenie nie jest wyłącznie związane z ruchem. Zawiera się w nim pięć odrębnych typów wydarzenia. Oprócz *zmiany stanu* (*change of state*), która nawiązuje do ruchu, co przedstawił w rozprawie w 1985b⁵⁾, obecne jego odkrycia wykazują, iż istnieją jeszcze trzy inne typy wydarzenia posiadające semantyczne i składniowe właściwości zbliżone do ruchu. Są to *wydarzenia o zarysach czasowych* (*temporal contouring*), *korelujące działanie* (*action correlating*) oraz *wydarzenie realizacji* (*realization*). Nowo wprowadzone w rozprawie L. Talmy'ego w 2003 r. zostało *wydarzenie korelujące działanie*. Dwa pozostałe – o zarysach czasowych i realizacji – zostały przez niego opisane wcześniej, lecz nie jako typy wydarzenia lub nawet nie jako wydarzenia jako takie⁶⁾.

Język angielski obfituje w zbiór partykuł miejscownika – elementów towarzyszących (*satellites*), które kodują główne znaczenie, tzn. informują o tym, że jednostka zmieniła położenie. Elementy towarzyszące pojawiają się przy czasownikach charakteryzujących ruch (*manner verbs*), np. *run out* (lub *run into*) i mogą być zebrane razem w większej ilości przy pojedynczym czasowniku, tak jak w cytowanym przez Dana I. Slobina zdaniu z wcześniejszej rozprawy L. Talmy'ego, w którym rodzic woła w kierunku dziecka znajdującego się w domku na drzewie:

Come right back down out from up in there. (Zejdź zaraz z powrotem (*back*) na dół (*down*) z (*out from* (= na zewnątrz z)) tego miejsca na górze (*up in there* (= z wewnątrz tego miejsca na górze))⁷⁾.

Każda partykuła przestrzenna posiada tzw. proto-scenę (*proto-scene*)⁸⁾ i znaczenia dystynktywne. Czym znaczenia dystynktywne różnią się od proto-sceny? Zdaniem A. Tyler i V. Evansa znaczenie dystynktywne musi być po pierwsze znaczeniem dodatkowym. W przypadku partykuły przestrzennej znaczeniem dodatkowym jest znaczenie z natury nieprzestrzenne, tzn. znaczenie, które nie posiada konfiguracji przestrzennej (np. *over* w wydarzeniu o zarysach czasowych). Po drugie, muszą istnieć przykłady danego znaczenia, które są niezależne od kontekstu. Oznacza to, iż znaczenie dystynktywne nie może być wywnioskowane z innego znaczenia, co za tym idzie – nie może być wywnioskowane z kontekstu, w którym występuje to znaczenie⁹⁾.



Znaczenia dystynktywne *over*

Jako wykładowca języka angielskiego z długoletnim stażem mogę stwierdzić, iż wszystkie partykuły przestrzenne stanowią przeszkodę dla uczących się języka angielskiego zarówno w tworzeniu przekazu w tym języku, jak i w jego odbiorze – wizualizacji i konceptualizacji. Partykuła przestrzenna *over* ze względu na znaczną liczbę znaczeń dystynktywnych tworzy serię przeszkód, szczególnie w tekstach słuchanych i czytanych. Natomiast teksty tworzone zawierają często błędnie użytą partykułę, np. *over*, lub zostaje ona pominięta tam, gdzie mówiący językiem angielskim jako pierwszym, z pewnością użyłby jej w naturalny sposób. Przyczyną trudności komunikacyj-

⁵⁾ Por. L. Talmy (1985), *Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms*, w: „Language typology and syntactic description (vol. 3): Grammatical Categories and the Lexicon”, Cambridge: CUP, wyd. T. Shopen. Odniesienie w: *Toward a Cognitive Semantics. Volume II Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, Massachusetts: MIT, 2003, s. 213.

⁶⁾ Por. L. Talmy, *Toward a Cognitive Semantics. Volume II*. Ibidem. L. Talmy stosuje duże litery na początku oryginalnych terminów.

⁷⁾ Por. L. Talmy (1985), *Lexicalization patterns...* Ibidem, s. 102. Odniesienie w: D. I. Slobin (1997), *Mind, Code, and Text, w: Essays on Language Function and Language Type Dedicated to T. Givón*, Amsterdam/Philadelphia: Wyd. J. Bybee, J. Haiman, S. A. Thompson. John Benjamins.

⁸⁾ *Proto* – wyidealizowany aspekt związku pojęciowego: scena – nacisk położony jest na przestrzenno- fizyczną i stąd wizualną świadomość sceny przestrzennej (*proto-scene*). Por. A. Tyler i V. Evans. Ibidem, s. 52.

⁹⁾ Por. A. Tyler i V. Evans. Ibidem, s. 42.

nych w tym zakresie jest piętnaście znaczeń dystyngtywnych dla *over*¹⁰⁾.

Znaczenie dystyngtywne *over* to takie, które odbiega od proto-sceny, gdzie trajektor (*trajektor*), np. element zmieniający swoje położenie, znajduje się wyżej niż landmark (*landmark*), np. podłoże, względem którego przemieszcza się trajektor. Taką samą konfigurację przestrzenną obserwujemy dla trajektora i landmarka w przypadku partykuły przestrzennej *above*. A. Tyler i V. Evans sugerują, iż partykuły *over* i *above* odróżnia od siebie element funkcjonalny. Jest on związany z proto-sceną dla *over*, gdzie trajektor znajduje się w ramach potencjalnego kontaktu z landmarkiem. Istnieje między nimi związek pojęciowy. Element funkcjonalny *above* podkreśla, iż istnieje przestrzeń między trajektorem i landmarkiem, która oddala je od siebie¹¹⁾. Zdanie wypowiedziane przy wskazaniu na chmurę: *Ta ciemna chmura jest nad naszym dachem*, może zostać przełożone na język angielski zarówno jako: *The dark cloud is over our roof* lub *The dark cloud is above our roof*. W pierwszym zdaniu *over* wskazuje na takie przybliżenie chmury, które wróży np. nieuchronny deszcz. W zdaniu drugim *above* wyznacza umieszczenie chmury gdzieś nad naszym dachem. Można przyjąć interpretację, iż chmura nie znajduje się nad dachem domu sąsiadów, widać, iż jest wprost nad naszym dachem. Pomimo istniejącej definicji określającej główną różnicę między *over* i *above* w proto-scenie, istnieją użycia, które będą od niej odbiegały. Nie temu jednak poświęcam ten artykuł. Uwagę skupiam na dystyngtywnych znaczeniach *over* i problemach, jakie posiadają w związku z użyciem *over* osoby uczące się języka angielskiego, które są na zaawansowanym poziomie w tym języku. Jak już wspomiałam, za A. Tyler i V. Evansem, *over* posiada piętnaście znaczeń dystyngtywnych, co znacznie komplikuje użycie tej partykuły przestrzennej przez mówiących językiem polskim jako pierwszym. Znaczenia dy-

styngtywne partykuły *over* rzadko stanowią treści ćwiczeń leksykalnych w podręcznikach kursowych do nauki języka angielskiego. Zadanie wymyślenia i konstruowania ćwiczeń spoczywa na uczącym. Podręczniki zwykle koncentrują się na znaczeniu, w którym trajektor jest wyżej niż landmark.

Zdaniem A. Tyler i V. Evansa wszystkie znaczenia *over* są wyprowadzone z proto-sceny *over*. W proto-scenie dla *over* wyobrażamy sobie schematyczny element podłoża: landmark (LM), który służy jako rama odniesienia dla trajektora (TR). Proto-scena obejmuje także informację konfiguracyjną, tzn. związek pojęciowo-przestrzenny, który odnosi TR do LM. W związku tym TR jest wyżej niż LM, jednakże w ramach potencjalnego kontaktu z LM¹²⁾. Poza proto-sceną w sieci semantycznej *over* istnieją znaczenia dodatkowe. Znaczenie primarne, czyli główne, jest związane z proto-sceną. Inne znaczenia w sieci semantycznej są wyprowadzone z proto-sceny za sprawą procesu, który mieści się i trwa w historii języka¹³⁾.

Znaczenie główne (*The Primary Sense*), np. *Somewhere over the rainbow*¹⁴⁾, w którym trajektor mieści się wyżej niż landmark, jest znaczeniem pierwszym. W przykładowym zdaniu TR jest przedmiotem bliżej niezdefiniowanym, może to być także jakiś byt abstrakcyjny, natomiast LM jest tęczą. Scena „gdzieś nad tęczą” odpowiada proto-scenie. Znaczenia dystyngtywne, zdaniem A. Tyler i V. Evans, choć często powstają w rezultacie analizy ponownej proto-sceny, w wielu przypadkach nie są z niej wyprowadzane bezpośrednio. W wielu przypadkach jest to znaczenie skonwencjonalizowane. Gdy określona konceptualizacja, którą A. Tyler i V. Evans zwą konceptualizacją złożoną prowadzi nie do jednego znaczenia lecz do wielu znaczeń, wtedy zbiór tych znaczeń zwą oni skupiskiem znaczeń (*cluster of senses*)¹⁵⁾.

W pierwszym skupisku (*cluster*), prezentowanym przez A. Tyler i V. Evans, mieści się pięć znaczeń dystyngtywnych. Dla zilustrowania zna-

¹⁰⁾ Podaję liczbę za A. Tyler i V. Evansem. Piszę tutaj o znaczeniach dystyngtywnych *over* wykorzystując fragmenty teorii A. Tyler i V. Evans (2003), *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge: CUP, s. 64-105.

¹¹⁾ Por. A. Tyler, V. Evans: Ibidem, s. 111. *Landmark* i *Trajectory* są również pisane z dużej litery przez autorów.

¹²⁾ Por. Ibidem, s. 65.

¹³⁾ Por. Ibidem, s. 79.

¹⁴⁾ Por. Angel (1999) {*There's No Place Like Plrtz Glrh (#2.22)*}. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.quotesandsayings.com/finquoteframes.htm>], posiada nr 94.

¹⁵⁾ Por. A. Tyler, V. Evans: *The Semantics of English Prepositions*. Ibidem, s. 80.

czeń wykorzystując wybrane przeze mnie cytaty z Internetu i wydrukowanych opowiadań ze zbioru *Trouble is my Business* Raymonda Chandlera:

1. **Znaczenie po drugiej stronie czegoś** (*On-the-other-side-of Sense*) (np. *The lobby hadn't changed any. The blue carpet still tickled my ankles when I ambled **over** to the desk, [...]*¹⁶).
2. **Znaczenie powyżej i poza** (*Above-and-beyond Sense*) (np. *For an example, let's consider the MouseOver event. This event occurs when the mouse pointer passes **over** the target element*¹⁷).
3. **Znaczenie dokończenia** (*The Completion Sense*) (np. *Once the game is **over**, the King and the pawn go back in the same box*¹⁸).
4. **Znaczenie przemieszczenia** (*The Transfer Sense*) (np. *A buzzer had rung when I opened the outer door and gone on ringing until it closed. Nothing happened. Nobody was in the waiting-room. The inner door didn't open. I went **over** and listened at the panel – no sound of conversation inside. I knocked*¹⁹).
5. **Znaczenie czasowe** (*The Temporal Sense*) (np. *Much of the social history of the Western world **over** the past three decades has involved replacing what worked with what sounded good*²⁰).

W przykładzie punktu piątego w znaczeniu czasowym TR (historia społeczna świata zachodniego) jest konceptualizowany jako objawiająca się w trakcie jakiegos czasu LM (trzech ostatnich dekad), stąd TR ma miejsce wspólnie z czasowym LM. Z tego względu A. Tyler i V. Evans nazywają to znaczenie czasowym. W naszym doświadczeniu istnieje ścisła korelacja między dystansem i długością trwania (ang. *distance and duration*). Pojęcie czasowości, która mieści w sobie długość trwania, jest konwencjonalnie kojarzone z leksemem *over*²¹.

W typowej sytuacji, gdy obie jednostki mają charakter fizyczny, TR jest zawsze mniejszy od LM. Istnieją jednak sytuacje, w których LM jest mniejszy od TR. Partykuła *over* służy wtedy do spowodowania interpretacji pokrycia. W takich sytuacjach ma miejsce kontakt między TR i LM. Mówimy wtedy o **znaczeniu przykrycia** (ang. *The Covering Sense*)²². Przykładem jest zdanie z opowiadań R. Chandlera: *The coat of a brown suit with a red pin stripe hung **over** a chair with the pockets turned out and what had been in them on the floor*²³. Trajektor, którym jest marynarka wisi na oparciu krzesła (LM), jest od niego większy. Konceptualizując tę scenę zwykle wyobrażamy sobie, iż tył krzesła, rama, jaką jest oparcie, jest niemal całkowicie przykryty marynarką. Jeśli jako punkt obserwacyjny przyjmiemy miejsce za krzesłem, wisi ona na ramie z tyłu zasłaniając oparcie krzesła. Uczący się języka angielskiego, który nie zna tego użycia *over*, z pewnością w znaczeniu przykrycia użyje partykuły *on*, która w języku polskim jest tłumaczona jako „na”. W języku polskim powiemy, że „marynarka wisała na krześle”. To znaczenie *over* – znaczenie przykrycia – nie posiada związku z proto-sceną, więc musi istnieć w pamięci semantycznej. Jest dystynktywne.

Każda scena przestrzenna jest oglądana z różnych punktów obserwacyjnych. Według A. Tyler i V. Evansa w scenie związanej z następnym znaczeniem – **znaczeniem obserwowania** (ang. *The Examining Sense*) – punkt obserwacyjny jest punktem trajektora, którego linia widzenia jest ukierunkowana na landmark. Za przykład może posłużyć zdanie z Internetu: *Rolly: Yeah, Nanny will just keep busy watching **over** us, and we'll just kick back and eat and eat. And then, we'll eat. And then, after that ... we'll eat*²⁴. Można zinterpretować to zdanie na zasadzie proto-sceny. Niania – osoba dorosła – obserwuje i kontroluje dzieci

¹⁶ Por. R. Chandler (1977), *Trouble is my Business and other stories*, London: Penguin Books, s. 42.

¹⁷ http://wdlv.com/Authoring/JavaScript/Events/event_object.html.

¹⁸ Por. Przysłowie włoskie (*Italian Proverb*), cytat w Internecie: [URL: http://www.quotationspage.com/serach.php3?homesea_rch=over&page=11].

¹⁹ Por. R. Chandler. *Ibidem*, s. 13.

²⁰ Por. Thomas Sowell (1993), *Is Realisty Optional?* Cytat w internecie: [URL: http://www.quotationspage.com/serach.php3?homesea_rch=over&page=13].

²¹ Por. A. Tyler i V. Evans. *Ibidem*, s. 88.

²² Por. *Ibidem*, s. 90.

²³ *Ibidem*, s. 149.

²⁴ Por. *101 Dalmatians: The Series*. 1997. Cytat dostępny w Internecie: [URL: <http://www.quotesandsayings.com/finquoteframes.htm>].

– małe istoty. Zatem oczy jej znajdują się wyżej niż główki dzieci. Domyślam się, że niania opiekuje się dziećmi, nie innymi istotami. Wiele przykładów z życia jest związanych z codziennym obserwowaniem i badaniem różnych rzeczy. Zdaniem A. Tyler i V. Evansa oczy obserwatora znajdują się wtedy wyżej aniżeli obserwowane rzeczy, np. obserwowanie i badanie narzędzi, biżuterii, tekstu pisanego lub ran widocznych na ciele. Przedmiot obserwowany musi być w pobliżu oglądającego. Oglądający musi być wyżej niż rzecz oglądana. Są to warunki konieczne do badania czegoś. W powyższym zdaniu przykładowym istnieje także element niezbędny dla znaczenia obserwowania. Jest nim kierowanie uwagi w stronę landmarka, co mieści w sobie czasownik *watch*.

Ze znaczeniem obserwowania związane jest **znaczenie skupienia uwagi** (*The Focus-of-attention Sense*). Obydwa są związane z lokalizacją „powyżej” i w „pobliżu” (*Above and proximal*). Skupienie uwagi jest naturalną konsekwencją obserwowania czegoś. Na przykład w zdaniu z jednego z opowiadań Raymonda Chandlera: *Adams leered over the flask*²⁵⁾ (Adams pożądliwie spoglądał na flaszkę – tłum. D. Ch.) *over* może znaczyć zarówno, iż Adams kontrolnym spojrzeniem obserwował małą butelkę, jak i jego uwaga była na niej skupiona. Inny przykład – zdanie pochodzące ze strony internetowej *Creativequotations* zawiera dwa użycia *over* w znaczeniu skupienia uwagi. Leksem *over* towarzyszy dwóm różnym czasownikom: *argue* oraz *cry*. Może tutaj zaistnieć parafraza partykuły *over* leksemem *about*:

*Let others lead small lives, but not you. Let others argue over small things, but not you. Let others cry over small hurts, but not you. Let others leave their future in someone else's hands, but not you*²⁶⁾.

Autor cytatu nawołuje, by „pozwoić innym śpiewać się nad małostkami” (*argue over small things*) oraz by „pozwoić innym płakać nad draśnięciami” (*cry over small hurts*).

A. Tyler i V. Evans zwracają uwagę, iż znaczenie skupienia uwagi jest wyprowadzone ze znaczenia kontrolowania.

Następne cztery znaczenia dystynktywne *over* posiadają związek z pionowym wzniesieniem. Jest to także skupisko *up* (*The vertical elevation or Up Cluster*). W każdym z tych znaczeń TR jest ulokowany fizycznie wyżej aniżeli LM. Pierwszym w tym skupisku jest **znaczenie więcej** (*The More Sense*). Interpretacja następującego zdania nie może być wyprowadzona z proto-sceny: *Gunn: A lot. There are over 3,200 different references. Four of them are about you*²⁷⁾. Według A. Tyler i V. Evansa znaczenie więcej, które jest związane z *over*, powstało ze względu na niezależnie motywowaną korelację doświadczeniową między większą ilością i wyższym podniesieniem (*greater elevation*). Ze znaczeniem więcej jest związane **znaczenie nadmiaru** (*Excess Sense*). W przykładach ilustrujących to znaczenie LM to często pojemniki, a TR są rozumiane jako jednostki mieszczące się w tych pojemnikach. Jednak poziom TR wychodzi poza pojemność LM. Jest to znaczenie związane z wyjściem poza wyznaczony punkt (*Above-and-beyond*). Znaczenie to obrazuje scena w następującej sytuacji: *We cannot tell the precise moment when friendship is formed. As in filling a vessel drop by drop, there is at last a drop which makes it run over. So in a series of kindness there is, at last, one which makes the heart run over*²⁸⁾. Cytowane zdania szkockiego prawnika i biografą mówią, iż: „Nie możemy wskazać dokładnej chwili, w której kształtuje się przyjaźń. Tak, jak to ma miejsce w wypełnianiu naczynia kroplą do kropli, pojawia się ostatnia kropla, która sprawia, że naczynie się przelewa. Więc w wielu aktach uprzejmości w końcu ma miejsce jeden, który powoduje przelanie serca” (tłum D. Ch.). W cytacie występują dwa naczynia – to realne i fizyczne, do którego jest wlewana jakaś realna ciecz oraz to, które metaforycznie zawiera niefizyczne zawartości – ludzkie serce, które mieści uprzejmość. Obydwa zostają przebrane: pierwsze

²⁵⁾ Por. R. Chandler. *Ibidem*, s. 200.

²⁶⁾ Por. Jim Rohn (1997), *The Ultimate Success Quotations Library*. 1997. Cytat dostępny w internecie: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Poszukiwanie cytatów z frazą *cry over* lub *argue over*.

²⁷⁾ Por. Angel (1999) {*Hell Bound* (#5.4)}. Cytat dostępny w Internecie: [URL: <http://www.quotesandsayings./inquoteframes.htm>], nr cytatu 86.

²⁸⁾ Por. James Boswell (1997), *The Ultimate Success Quotations Library*. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>], nr cytatu 31, wyszukiwanie dla frazy *run over*.

– płynem, drugie – uprzejmością. Trajektor (płyn i uprzejmość) wychodzi poza wyznaczony punkt landmarka. W tym miejscu znaczeń dystyngtywnych znajdują się złożenia typu *overgrown*: *A poet more than thirty years old is simply an overgrown child*²⁹). W przykładach tych konceptualizujemy *over* jako więcej, jako nadmiar.

Oдноśnie następnego – **znaczenia kontroli** (*The Control Sense*) A. Tyler i V. Evans utrzymują, iż także nie może być ono wyprowadzone z kontekstu, gdyż powstało dzięki implikaturze, która wyrosła z niezależnie motywowanej i opartej na doświadczeniu współzależności (*experiential correlation*) między kontrolą i podniesieniem, która stała się konwencjonalnie łączoną z *over*. Badacze ci twierdzą, iż kontrola jest skonwencjonalizowanym składnikiem znaczenia kojarzonego z *over*. Odgrywają tutaj rolę ludzkie doświadczenia. Oto kilka przykładów znaczenia kontroli w cytatach: [*Television is*] the **triumph of machine over people**³⁰). *The man who doesn't read good books has no advantage over the man who can't read them*³¹). *One of the greatest victories you can gain over someone is to beat him at politeness*³²). Choć w przykładach zarówno TR, jak i LM posiadają charakter fizyczny, znaczenie kontroli może być wykorzystane do relacji między niefizycznymi TR i LM.

Po kontroli przychodzi kolej na **znaczenie związane z preferencjami** (*The Preference Sense*). W tym znaczeniu to, co jest wyżej, jest konwencjonalnie pojmowane jako preferowane bardziej niż to, co jest niżej. W przykładzie znaczenie to przedstawia się następująco: *Students prefer plain water over flavored variety*³³).

Kolejne **znaczenie** partykuły przestrzennej *over* jest **związane ze zwrotnością** (*The Reflexive Sense*). Spójrzmy na cytaty: *The safest way to double your money is to fold it over and put it in your pocket*³⁴). *Johnny Ralls turned his hand over*

*and stared at the palm*³⁵). W pierwszym przykładzie składamy banknot na pół i w ten sposób „podwajamy” ilość pieniędzy. W drugim przykładzie mężczyzna, o którym mowa, odwrócił rękę, tak by móc spojrzeć na dłoń. Konceptualizując tę scenę można przyjąć, że najpierw dłoń była skierowana w dół, bo takie jest jej naturalne ukierunkowanie. Następnie, po obrocie prawej ręki w prawo o 180° wpatrywał się w swoją dłoń, np. w jej linie papilarne. W obydwu przypadkach – banknotu i ręki – nastąpił zwrot. Słownik angielsko-polski³⁶) podaje odpowiednik dla frazy *turn over*, którym jest w znaczeniu centralnym *przewrócić się na drugi bok* – o osobie, *przewrócić się na dach* – o samochodzie, *wywrócić się do góry dnem* – o łódce. Wiedząc, iż *over* posiada znaczenie związane ze zwrotnością, nie jest konieczna znajomość wszystkich haseł i definicji słownikowych. Samodzielnie można w myślach „przewracać” różne przedmioty.

Ostatnie **znaczenie** dystyngtywne *over* jest **związane z powtórzeniem** (*The Repetition Sense*). Znaczenie to dodaje składnik wielokrotności do użycia *over*. Składnik ten nie może być wyprowadzony z proto-sceny – trajektor nie występuje wyżej niż landmark. Nie może on być przewidywany na podstawie innych znaczeń. W poniższym cytacie życie wciąż występuje po życiu: *It's not true that life is one damn thing after another; it's one damn thing over and over*³⁷). Nacisk jest postawiony na nieskończoną ciągłość. Gdy mówimy o życiu, mówimy o pojawianiu się nowego, innego życia. W cytacie na pewno jest to życie należące za każdym razem do kogoś innego. Nie można użyć partykuły *over* dla wyrażenia powtarzalności tego samego życia. „*She lived over*” nie jest zdaniem prawdziwym. Według A. Tyler i V. Evansa znaczenie to nie pojawia się wspólnie z procesami, które nie są konceptuali-

²⁹ Por. Thomas Sowell (1993), *Is Reality Optional?* Cytat zaczerpnięty z Internetu [URL: <http://www.quotationspage.com>], strona posiada nr 13. Wyszukiwanie dla *over*.

³⁰ Por. Fred Allen: [URL:<http://www.quotationspage.com>], strona posiada nr 17. Wyszukiwanie dla *over*.

³¹ Por. Mark Twain: Ibidem, strona posiada nr 3. Wyszukiwanie dla *over*.

³² Por. Josh Billings: Ibidem, strona posiada nr 19. Wyszukiwanie dla *over*.

³³ Por. Lauren Curmi. Cytat z internetowej wyszukiwarki Yahoo: [URL: <http://www.yahoo.com>].

³⁴ Por. Kin Hubbard. Cytat z Internetu: [URL: <http://www.quotationspage.com/serach.php3?homesearch=over&page=20>].

³⁵ Por. R. Chandler. Ibidem, s. 139.

³⁶ Por. PWN *Oxford Wielki słownik angielsko-polski*, (2002), Warszawa: PWN.

³⁷ Por. Edna ST. Vincent Millay. Cytat z Internetu: [URL: <http://www.quotationspage.com/serach.php3?homesearch=over&page=2>].

zowane jako wydarzenia wielokrotne oraz jako wydarzenia dobrowolne, nie pojawia się z wydarzeniami, które nie są świadomie kontrolowane. Nie można więc na przykład użyć *over* w jednej frazie z leksemem *die* (*umierać*).

Podsumowując tę część przypominam, iż partykuła przestrzenna *over* nie zawsze jest przyimkiem (*preposition*). Może posiadać znaczenie okolicznikowe. Niektóre użycia *over* opisują pewien aspekt procesu pojęciowego, np. *the movie is over*, gdzie *over* oznacza skończoność. Jest to **znaczenie dokończenia** (*The Completion Sense*), jedno spośród pięciu znaczeń skupiska, które występuje po **znaczeniu głównym** – związanym z proto-sceną. Oprócz znaczenia dokończenia w skupisku tym znajdują się następujące **znaczenia**: **po drugiej stronie czegoś** (*On-the-other-side-of Sense*), **powyżej i poza** (*Above-and-beyond Sense*), **przemieszczenia** (*The Transfer Sense*), **czasowe** (*The Temporal Sense*), następnym znaczenia to: **znaczeniu przykrycia** (*The Covering Sense*), znaczenia dystynktywne związane z byciem powyżej (*above*) i w pobliżu (*proximal*): **znaczeniem obserwowania** (*The Examining Sense*) oraz **znaczeniem skupienia uwagi** (*The Focus-of attention Sense*). Kolejne – to znaczenia kojarzone z podniesieniem: **znaczenie więcej** (*The More Sense*), połączone z nim bezpośrednio **znaczenie nadmiaru** (*Excess Sense*), **znaczenia związane z kontrolą** (*The Control Sense*) oraz ostatnie w tym skupisku – **znaczenie związane z preferencjami** (*The Preference Sense*). Następnie pojawiają się znaczenia dystynktywne kojarzone ze zwrotnością (*reflexivity*): **znaczenie związane ze zwrotnością** (*The Reflexive Sense*) i **znaczenie związane z powtórzeniem** (*The Repetition Sense*).

Odwzorowanie znaczenia *over* w ćwiczeniach leksykalnych

Konceptualizacja *over* z uwagi na to, iż jest to partykuła polisemiczna (posiada ona wiele znaczeń

dystynktywnych), nie należy do zadań łatwych. Uczący się języka angielskiego często napotykają na trudność w rozumieniu znaczenia *over* w kontekście, gdyż w wielu przypadkach z kontekstu nie sposób go właściwie odwzorować. Nie zawsze jest także związane z proto-sceną, w której trajektor (TR) znajduje się wyżej niż landmark (LM). Zatem, dla ułatwienia rozumienia znaczenia *over*, może być pomocne uświadomienie uczniom, iż związane z proto-sceną znaczenie główne nie jest jedynym znaczeniem tej partykuły.

Proponuję, by uczeń poznawał inne znaczenia dystynktywne *over* w kontekście zaczerpniętym na przykład z bogatej bazy Internetu. Po wpisaniu w oknie wyszukiwarki Google hasła *quotations* ukazuje się strona z licznymi linkami, które prowadzą do zbiorów cytatów. Mieszczą się w nich cytaty różnorodne – literackie, żartobliwe powiedzenia, przysłowia i prawdy życiowe, także wiele innych. Przykłady pojawiły się wyżej jako ilustracje poszczególnych znaczeń dystynktywnych leksemu *over*. W taki sam sposób można zaprezentować *over* w wybranym przez siebie kontekście, który zawiera kilka znaczeń, np. z jednego skupiska.

Jako element towarzyszący *over* wyraża istotę złożoności doświadczenia³⁸). Nie zawsze jest ono związane z ruchem czy lokalizacją (np. znaczenie główne *over*). Można zwrócić uwagę uczących się na wyższym poziomie w języku angielskim, iż znaczenie *over* w wydarzeniu związanym z ruchem, np. *You can become a winner only if you are willing to walk **over** the edge*³⁹), różni się od znaczenia w wydarzeniu o zarysach czasowych, np. *Much of the social history of the Western World **over** the past three decades has involved replacing what worked with what sounded good*⁴⁰), oraz inne jest także od wydarzenia, w którym następuje zmiana stanu, np. *Applaud friends, the comedy is **over***⁴¹). Można dopatrzeć się także *over* w wydarzeniu realizacji, np. w cytowanym zdaniu, które jest pewnym cynicznym ostrzeżeniem: *Even if you're on the right track, you'll get run over if you just sit there*⁴²).

³⁸) Por. L. Talmy – *makrowydarzenie*.

³⁹) Por. Damon Runyon. Cytat z internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z frazą *walk over*. Cytat z nr 34.

⁴⁰) Por. Italian Proverb. Ibidem.

⁴¹) Por. Ludwig van Beethoven. *Said on his deathbed* (zdanie wypowiedziane przez Ludwiga van Beethovena na łożu śmierci). Cytat z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z *over*. Cytat z nr 144.

⁴²) Por. Will Rogers. Cytat z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z *over*. Strona nr 2.

Choć ostatnie dwa przykłady kojarzą się z doświadczeniem raczej pesymistycznym, poznawanie *over* przez krótkie fragmenty tekstu z internetowych zbiorów cytatów może dostarczyć wiele budujących przemyśleń, zabawy wynikłej z analizy wątków komicznych. Wymiana opinii w parach czy grupach liczących większą liczbę osób może dotyczyć ustalenia, jakie znaczenie dystynktywne posiada *over* w danym tekście, także sensu tego tekstu. Kończąc podaję kilka przykładowych cytatów, w których zadaniem uczniów jest określenie znaczenia dystynktywnego partykuły przestrzennej *over*.

1. *Canadians Prefer Regular Mail Over E-Mail*⁴³.
2. English actress: *I don't want three million people digesting my private life over their cornflakes*⁴⁴.
3. *An idea ran back and forward in his head like a blind man, knocking over the solid furniture*⁴⁵.
4. *Life wouldn't be worth living if I worried over the future as well as the present*⁴⁶.
5. Vivian: *Well, let's get this fiesta over with*⁴⁷.
6. *Hope is tomorrow's veneer over today's disappointment*⁴⁸.
7. *A child is a quicksilver fountain spilling over with tomorrows and tomorrows and that is why she is richer than you and I*⁴⁹.

Na koniec fragment, w którym *over* występuje trzy razy. Ile znaczeń posiada tutaj *over*? Donya Juana: *I know you thought I never loved you. My character isn't affectionate. And I worried over Diego's jealousy over you. But now I'll confess to you that I wished, a million times over, that you had been my son*⁵⁰.



Podsumowanie

Jak widać w ostatnim cytacie, partykuła przestrzenna *over* może występować w jednym akapicie wielokrotnie i posiadać różne znaczenia dystynktywne. W trzecim zdaniu powyższego fragmentu partykuła *over* jest widoczna w dwóch miejscach i w obydwu posiada to samo znaczenie dystynktywne – **znaczenie skupienia uwagi** (*The Focus-of attention Sense*). W czwartym zdaniu *over* posiada **znaczenie związane z powtórzeniem** (*The Repetition Sense*). W zdaniu J. R. R. Tolkiena cytowanym za D. I. Slobinem: *He still wandered on, out of the little high Valley, over its edge, and down the slopes beyond [...]*⁵¹ partykuła przestrzenna *over* występuje w towarzystwie innych partykuł przestrzennych i wyrażen przyimkowych. Wszystkie one wyznaczają ścieżkę ruchu, inaczej – trasę ruchu. Jednakże konceptualizacja *over* w tym cytacie nie należy do prostych. Nie znając znaczenia dystynktywnego **po drugiej stronie czegoś** (*On-the-other-side-of Sense*) oraz znaczenia **przemieszczenia** (*The Transfer Sense*), które występują w jednym skupisku znaczeń, uczeń prawdopodobnie w wizualizacji tej sceny nie dostrzeże osoby, o której mowa, przemieszczającej się skrajem doliny na jej drugą stronę. Wizualizacja sceny z partykułą przestrzenną, nie tylko z *over*, jest ułatwiona wtedy, gdy uczeń zna dane znaczenie dystynktywne, gdy w jego umyśle została już odwzorowana dana scena.

Powyższe ćwiczenia wykorzystałam podczas zajęć z grupą na zaawansowanym poziomie na-

⁴³ Tytuł artykułu opublikowanego w Internecie: [URL: <http://www.dmnews.com/cms/dm-news/legal-privacy/33214.html>].

⁴⁴ Por. Francesca Annie: wywiad przeprowadzony przez Richarda Barbera w *London Limes* z dnia 30. 09. 1998. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z frazą *want + over*. Cytat nr 11.

⁴⁵ Por. F. Scott Fitzgerald (1945), *Notebook M.*, Wyd. Edmund Wilson, 1945. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z frazą *like + over*. Cytat nr 11.

⁴⁶ Por. Somerset Maugham (1915), *Of Human Bondage*. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.quotationspage.com/search.php3?homesearch=over&page=16>].

⁴⁷ Por. *5 Mrs. Buchanans, The*. 1994. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.quotesandsayings.com/findquoteframes.htm>]

⁴⁸ Por. Satchel Paige. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.quotesandsayings.com/search.php3?homesearch=over&page=15>].

⁴⁹ Por. Tom Bradley (1986), *The Impossible Dream*. Cytat pochodzi z Internetu: [URL: <http://www.creativequotations.com>]. Wyszukiwanie cytatów z frazą *spill + over*. Cytat nr 1.

⁵⁰ Por. *Alborada*. 2005. Cytat pochodzi z internetu: [URL: <http://www.quotesandsayings.com/finquoteframes.htm>]. Cytat posiada nr 94.

⁵¹ J. R. R. Tolkien (1973 – II wyd.), *The Hobbit or there and back again*, Nowy Jork: Ballantine, w: D. I. Slobin (1997), „Mind, Code, and Text”, w: „Essays on Language Function and Language Type. Dedicated to T. Givón”, Amsterdam/Philadelphia: Wyd. Joan Bybee, John Haiman i Sandra A. Thompson. John Benjamins.

uki języka angielskiego. Wybrałam cztery znaczenia *over*: **znaczenie przykrycia** (*The Covering Sense*), **znaczenie skupienia uwagi** (*The Focus-of-attention Sense*), **znaczenie więcej** (*The More Sense*), oraz związane ze tym znaczeniem **znaczenie nadmiaru** (*The Excess Sense*). Spośród tych czterech znaczeń odwzorowanie tylko jednego – skupienia uwagi – nie stanowiło problemu. Pozostałe trzy stały się proste po przedstawieniu przykładowej sytuacji w realnym świecie, np. dla nadmiaru – wizualizacja mleka wpływającego z garnka podczas gotowania. Zatem w poznaniu znaczenia dystynktywnego *over* były pomocne: najpierw wizualizacja sceny, potem konceptualizacja *over* w mającej miejsce w cyfrowej podobnej scenie. Dobór kilku cytatów z tym samym znaczeniem dystynktywnym miał na celu wprowadzenie tego znaczenia do pamięci głębszej studentów.

Uczniowie chętnie czytają fragmenty tekstu zawierające jakieś przesłanie. Poznawanie tego samego leksemu piętnaście razy jest z pewnością zadaniem monotonnym. Fragmenty tekstu z pewnością je urozmaicają i tym samym – ułatwiają naukę.

Bibliografia:

- Lindstromberg Seth (1998), *English Prepositions Explained*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Slobin Dan I. (1997), „Mind, Code, and Text”, w: *Essays on Language Function and Language Type. Dedicated to T. Givón.*, Amsterdam / Philadelphia: wyd. Joan Bybee, John Haiman i Sandra A. Thompson. John Benjamins.
- Talmy Leonard (2003), *Toward a Cognitive Semantics. Volume II Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Talmy Leonard: (1985b), „Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, w: *Language typology and syntactic description* (vol. 3): *Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge: wyd. T. Shopen, CUP. Odniesienie w: *Toward a Cognitive Semantics. Volume II Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, Massachusetts: MIT 2003.
- Tyler Andrea, Evans Vyvyan (2003), *The Semantics of English Prepositions*, Cambridge: CUP.
- PWN Oxford *Wielki słownik angielsko-polski* (2002), Warszawa: PWN.

Źródła przykładów śródtekstowych:

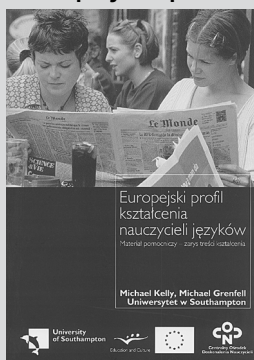
Raymond Chandler (1977), *Trouble is my Business and other stories*, London: Penguin Books.

Fragmenty pochodzące z internetowych zbiorów cytatów z literatury pięknej i publicystyki, do których internetowe adresy dostępu, ze względu na dużą ich liczbę, są umieszczone tylko w przypisach.

(grudzień 2006)

Wydawnictwa CODN przypominają o książce

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków



Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia
Michael Kelly, Michael Grenfell; tłum. E. Osiecka

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków jest materiałem pomocniczym dla osób mających wpływ na decyzje dotyczące kształcenia nauczycieli języków na szczeblu europejskim, krajowym i lokalnym. Jest również skierowany do osób kształcących nauczycieli, które chcą zaznajomić studentów z europejskimi inicjatywami w tym zakresie. Zawiera informacje ważne dla osób zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, szczególnie dla tych, których działania są ukierunkowane na opiekę nad studentami-praktykantami, wymianę między szkołami oraz współpracę międzynarodową. Jest również

przydatny dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego, jak i dla czynnych nauczycieli języków, ponieważ uwzględniono w nim strategię samodzielnego uczenia się, uczenia się przez całe życie oraz nowe środowisko uczenia się.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków stworzono w przekonaniu, iż kształcenie nauczycieli jest procesem trwającym przez całe życie – zarówno podczas studiów, jak i po ich ukończeniu.



PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wioletta A. Piegzik¹⁾
Wrocław

Znaczenie metody *kierowania umysłem* w dydaktyce obcojęzycznej

Metoda *kierowanie umysłem* autorstwa Antoine'a de La Garanderiego wywodzi się z tradycji francuskojęzycznej. Jej popularność w wielu krajach Europy przejawia się zarówno obecnością w literaturze pedagogicznej, jak i w istniejących ośrodkach szkolno-wychowawczych, instytutach badawczych oraz instytutach naukowych, przynoszących wymierne rezultaty badań nad umysłem ludzkim. W Polsce metoda *kierowania umysłem* wydaje się być mało znana. Jej propagatorką na gruncie piśmiennictwa polskojęzycznego jest Katarzyna Karpińska-Szaj, dostrzegająca m.in. zasadność wykorzystania omawianej koncepcji w nauce fonetyki języka obcego. Spojrzenie na proponowaną poniżej metodę ze względu na możliwość usprawnienia procesu nabywania języka docelowego, tj. ze względu na pragmatykę postępowania dydaktycznego, może stanowić cenne i ciekawe źródło inspiracji dla wszystkich zainteresowanych problematyką nauczania/uczenia się języków obcych. Metoda może wydawać się tym bardziej cenna, że obecne są w niej elementy propagowanego współcześnie paradygmatu kognitywnego, znajdującego swoje rzeczywiste rezultaty tak w wymiarze teorii, jaki i praktyki postępowania.

Wprowadzenie do metody – podstawowe pojęcia i założenia

Kierowanie umysłem to rozbudowana, bo prezentowana w kilku opracowaniach książkowych, koncepcja odnosząca się do doskonalenia sfery poznawczej jednostki ludzkiej. Propozycja odnosi się w swych podstawowych założeniach do filozofii, psychologii, neuronauki (w tym neurolingwistyki, neuropsychologii) oraz pedagogiki. Interdyscyplinarny charakter metody sprawia, że dąży ona do wszechstronnego ujęcia procesu poznania, ukazując, w jaki sposób znając podstawowe właściwości funkcjonowania własnego umysłu, można lepiej zorganizować własne życie, dotrzeć do głębokich pokładów własnej psychiki, wejść w satysfakcjonujące i przynoszące rozwój interakcje z innymi, a także i przede wszystkim, czerpać radość z poznawania rzeczywistości i siebie. Krótko mówiąc – radość z uczenia się rozumianego w szerokim znaczeniu tego słowa. *Kierowanie umysłem* w wymiarze metodologii opiera się nie na tradycyjnych metodach badań eksperymentalnych, polegających na obserwacji zewnętrznych

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

wyznaczników, lecz na wglądzie w swój własny potencjał intelektualny. Metodologia badawcza korzysta więc z *introspekcjonizmu* – strategii poznawczej pozwalającej zbadać, uzyskać wiedzę na temat własnego systemu poznawczego. W introspekcjonizmie intelekt funduje wgląd poznawczy, dostarcza wiedzy intro, wiedzy o sobie samym, a zatem wiedzy najważniejszej, bo jakże poznać nowe bez znajomości siebie i własnego systemu, który poznaje.

Jedną z podstawowych kategorii *kierowania umysłem* jest pojęcie reprezentacji²⁾. Termin ten znany w filozofii i psychologii jest wykorzystywany przez uczonych oraz badaczy od bardzo dawna. Reprezentacją La Garanderie nazywa obraz wywołany w umyśle, wywołanie umysłowe, które może mieć charakter wizualny lub/i słuchowy (werbalny)³⁾. Reprezentacja to rodzaj umysłowego obiektu zastępującego i oznaczającego rzeczy w świecie. W przypadku ucznia – bo ten kontekst poznawczy stanowi obszar zainteresowania pracy – treści nauczania, czyli języki obce. Wywołania w umyśle według autora prezentowanej metody mogą, ale nie muszą, być tej samej natury, co odbierany przez zmysły bodziec/informacja. Zdarza się często, co podkreśla La Garanderie, że jednostka wykazuje zwiększone predyspozycje do percypowania bodźców używając wzroku, jej reprezentacje umysłowe mają jednak predylekcje, np. werbalne. Oznacza to, że aktywność umysłowa/poznawcza jednostki może mieć różny – z punktu widzenia typu poznawczego (wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk) – charakter. Introspekcjonizm – wgląd we własny system poznawczy – zapewnia rozpoznanie typu własnej, stosowanej reprezentacji. Ma to fundamentalne (*fondé sur le mental*) znaczenie dla usprawnienia procesu poznania. Poznanie własnych działań metakognitywnych/metapoznawczych, tj. działań odnoszących się do świadomego przyswaja-

nia/przetwarzania wiedzy stanowi istotne narzędzie do ich modyfikacji. Świadoma wiedza na temat procesów poznawczych umożliwia jednostce rozpoznanie i ulepszenie tych obszarów, które utrudniają przyswajanie wiedzy oraz doskonalenie funkcjonowania obszarów przynoszących wysokie rezultaty w zakresie złożonych operacji wykonywanych przez umysł. W tym miejscu pojawia się kolejna ważna kategoria charakteryzująca metodę *kierowania umysłem*, a mianowicie *(samo-)świadomość*. La Garanderie nie definiuje *explicitie* tej kategorii, ale z jego rozważań wynika, że jest to znajomość siebie samego uzyskiwana przez obserwację własnych działań poznawczych. Na samoświadomości opiera się rozpoznanie, diagnoza-ocena jednostki, odnosząca się do jej własnych reprezentacji mentalnych oraz funkcjonowania jej umysłu. Na rozwój samoświadomości może i powinien mieć wpływ nauczający, który za pomocą zręcznych pytań i wyjaśnień pomaga uczącemu się określić nabyte przez niego przyzwyczajenia poznawcze, tj. uczeniowe (tzw. przez Garanderiego *pierwszy język dydaktyczny*) oraz wdrożyć nowe i niestosowane dotąd reprezentacje mentalne, sprzyjające doskonaleniu procesu uczenia się (tzw. *drugi język dydaktyczny*). Ważne jest zatem, odnosząc powyższe rozważania do procesu przyswajania języka obcego, aby uczeń wiedział, zdawał sobie sprawę, czyli był świadomy, w jaki sposób przyswaja sobie (zapamiętuje) nowe słownictwo w nabywanym języku obcym, w jaki sposób dochodzi do zrozumienia czynności wyższych w języku, tj. np. użycia różnych czasów gramatycznych, budowania wypowiedzi realizujących jego intencje komunikacyjne, jak też dokonuje rozpoznania – rozszyfrowania treści mówionych i pisanych w danym języku docelowym. Dzięki świadomości jest możliwe formułowanie, wyznaczanie sobie celów, zarządzanie własną aktywnością umysłową według własnych

²⁾ Tradycja nauki, zwłaszcza filozofia, a obecnie nauki kognitywne terminem reprezentacja oznaczały i oznaczają takie kategorie, jak: *idea, pojęcie, przedstawienie, wyobrażenie, spostrzeżenie*. Por. J. Bobryk (1996). *Akty świadomości i procesy poznawcze*. Wrocław: Monografie FNP, seria humanistyczna, s. 95.

³⁾ W artykule używam terminu *reprezentacja* zamiennie z terminem *wywołanie umysłowe*. Pierwszy termin uważam za jasny i przejrzysty oraz nasycony tradycją. Sądzę, że będzie on właściwy i zrozumiały zwłaszcza dla czytelników zaznajomionych z literaturą filozoficzną, drugi zaś posiada, moim zdaniem, charakter operacyjny, co jest szczególnie ważne przy wszelkich objaśnieniach, kontekstach nastawionych na pragmatykę postępowania. Dla ścisłości dodam, że La Garanderie posługuje się pojęciem *évocation*. Z przyczyn czysto językowych-translatorycznych nie zdecydowałam się na polskojęzyczny odpowiednik *ewokacja*, kojarzący się z innym obszarem działalności jednostki ludzkiej.

potrzeb i własnego zamysłu samorealizacyjnego (por. Wilczyńska, 2002). Mając w końcu samoświadomość uczący się może bezpośrednio wpływać na wszystkie czynności, wykonywane przez umysł. Mówiąc krótko, może kierować własnym umysłem. Pojawia się w tym miejscu inne kluczowe pojęcie dla omawianej metody, a mianowicie czynności umysłu (*fr. gestes mentaux*). Zgodnie z poglądem francuskojęzycznego badacza-dydaktyka umysł jest narządem poznania, który na wzór innych narządów zewnętrznych wykonuje określone ruchy, czynności. Owe ruchy, czynności są pojmowane w omawianej koncepcji bardzo szeroko. Badacz mówi o nich bowiem jako o funkcjach psychicznych. W ujęciu francuskiego dydaktyka, filozofa, autora prezentowanej metody, czynnościami umysłu są:

- ▶ uwaga,
- ▶ pamięć,
- ▶ zrozumienie,
- ▶ refleksja i
- ▶ wyobraźnia twórcza.

Warto zaznaczyć, że nie jest to pojmowanie behawioralne, asocjatywne, odnosi się ono raczej do ujęć intencjonalnych, celowościowych. Zarysowana powyżej myśl psycho-dydaktyczno-filozoficzna La Garanderiego, z racji na swój interdyscyplinarny charakter oraz wysoką pragmatykę postępowania dydaktycznego, może stanowić ważne źródło inspiracji dla doskonalenia procesów uczeniowych. W niniejszej pracy będę chciała odnieść koncepcję kierowania umysłem do uczenia się/nauczania języka obcego. Szczególnie istotną będzie dla mnie charakterystyka czynności umysłu, które wykonuje uczący się podczas nabywania języka. W tym celu przedstawię każdą czynność umysłu, tak by następnie odnaleźć właściwe sposoby postępowania sprzyjające usprawnieniu czynności wykonywanych podczas nauki języka obcego. Głównym celem pracy będzie próba innego i nowego zarazem spojrzenia na wielowymiarowy i wieloaspektowy proces

przyswajania języka obcego. Spojrzenie to – mam taki nieskromny zamiar, zamysł – wniesie do dydaktyki obcojęzycznej elementy filozofii umysłu, prężnie rozwijających się obecnie nauk kognitywnych, wzbogaci dydaktykę obcojęzyczną o nowe aspekty obecne i ważne dla współczesnej humanistyki, takie jak np. świadomość, intencjonalność, wolitywność, autentyzm i inne.

Zajmijmy się zatem umysłem i jego czynnościami.



Umysł i jego czynności

Umysł, jak już wcześniej zaznaczyłam, jest narządem poznania⁴⁾. Wykonuje on różnorodne operacje poznawcze, które podlegają stałym regułom lub też opierają się na regułach wcześniej ustalonych. La Garanderie twierdzi, że istnieją ogólne reguły funkcjonowania umysłu, właściwe dla każdej jednostki ludzkiej. Należy je poznać i stosować, a możliwości postrzegania/percepcji i przetwarzania informacji przez jednostkę osiągnąć wysoki poziom rozwoju sprawiający autentyczną radość z poznania – uczenia się. Dadzą one pełnię życia umysłowego, która oznacza rozwój, odkrywanie, wzbogacanie się. Jest to fascynująca dynamika.



Uwaga

Pierwszą i niezwykle ważną czynnością wykonywaną przez umysł jest uwaga. Uwaga została zdefiniowana w analizowanej koncepcji jako akt mentalny, wynikający z działania woli, który sprawia, że jednostka jest gotowa do wywołania w umyśle tego, co odebrała za pomocą zmysłów. Uwaga jawi się więc jako pomost między percepcją zewnętrzną a reprezentacją w umyśle. Można powiedzieć, że pretenduje ona do roli generatora życia mentalnego. Sam autor nazywa metaforycznie uwagę zapłonem postępowania mentalnego

⁴⁾ Pojęcie umysłu posiada wielowiekową tradycję. Umysłem zajmowali się filozofowie od czasów starożytnych – Sokrates, Platon, Arystoteles i inni. Pozostał on ważnym przedmiotem badań dla uczonych czasów nowożytnych – Kartezjusz, Locke, potem Kant, Husserl i wielu innych. Bada się go dziś, wyjaśniając jego zagadkowe funkcjonowanie fundujące poznanie. Analiza czy też przegląd poszczególnych koncepcji, odnoszących się do umysłu nie będzie – z racji wąskich ram artykułu – stanowiła przedmiotu zainteresowania pracy. Z tego też względu pomijam rekonstrukcję ważniejszych koncepcji głównie filozoficznych, koncentrując się na promowanej w pracy koncepcji A. de La Garanderiego.

(*déclancheur de la conduite mentale* – La Garanderie, 1994:15). Życie mentalne zaczyna się bowiem, gdy spostrzeżenia przechodzą w reprezentacje. Proces ten nie może mieć miejsca bez ukierunkowującej na cel uwagi. Bez niej życie mentalne jest bowiem w martwym punkcie. Tak więc do zrozumienia, zapamiętania, refleksji, tworzenia wyobrażeń jest potrzebna uwaga. Umysł dzięki uwadze dokonuje selekcji informacji dochodzących do jednostki, a następnie przetwarza je. Jednostka, świadoma celu, który chce osiągnąć, do którego zmierza, kieruje swoje zmysły na wybrane i ważne do realizacji tego celu bodźce, następnie pozwala je wywołać w umyśle, tj. ponownie zobaczyć – ponownie usłyszeć. Uwaga jest funkcją umysłu, która uruchamia wszystkie procesy poznawcze. Jej ważność zaznacza się także w sprawowaniu kontroli nad przebiegiem tych procesów, bo jakże myśleć, rozwiązywać problem nieuważnie albo słuchać czy też czytać bez ukierunkowanej uwagi? Uwaga zaznacza swoją obecność w procesach percepcyjnych – odbieraniu wrażeń/spostrzeżeń oraz w procesach intelektualnych. Z tego też względu myślę, że można zaryzykować w tym momencie stwierdzenie, że bez uwagi nie może się właściwie rozpocząć ani tym samym urzeczywistnić w czasie żaden proces, który ma na celu poznanie prawdy o świecie. Wszelkoczesność poznawcza uwagi sugeruje jej prymarność, natomiast zdolność obejmowania – metapoznawczy zasięg. Sterowanie uwagą jest zatem umiejętnością kluczową w doskonaleniu procesów poznawczych, w tym procesie uczenia się języka obcego.

► Pamięć

Inną ważną czynnością umysłu jest pamięć. Pamięć odpowiada nie tylko za rejestrację nowych informacji, ale także ich przechowywanie i udostępnianie (przypominanie, odtwarzanie). Wszystkie trzy funkcje pamięci łączą się ściśle ze sobą – nie sposób zapamiętywać, ale szybko zapominać, albo pamiętać, ale potrzebować sporo czasu na wydobycie informacji w potrzeb-

nym momencie. La Garanderie poświęca miejsce wszystkim funkcjom pamięci. Twierdzi, że kwestią fundamentalną w zapamiętywaniu i odtwarzaniu jest, jak sam metaforycznie mówi, zrobienie kroku naprzód. W zapamiętaniu chodzi o antycypację sytuacji, w której jednostka będzie używać danej wiedzy/umiejętności (*anticiper pour mémoiser*). Jednostka powinna podczas świadomego i intencjonalnego zapamiętywania zobaczyć siebie w sytuacji ewentualnego, przyszłego użycia danej informacji, wywołać przyszłe użycie. Pamięć wspiera się, jak wynika z rozważań autora, na celowości i pragmatyce działania. Konkretna sytuacja wywołana w umyśle urzeczywistnia, urealnia przyswajane informacje. Wynika z tego fakt, że u podstaw mechanizmów zapamiętywania leży (początkowo nieświadomie) sensowność działań i zasadność nabywanej wiedzy. Mentalna reprezentacja, ujrzenie kontekstów możliwego zastosowania nowych informacji zwiększa wartość przyswajanych treści, daje poczucie sensu. Czynnikiem *po co?/dlaczego?* (*prémisse*)⁵⁾ znajduje w procesie zapamiętywania zarówno nieświadomego, jak i świadomego ważne uzasadnienie. Pojawia się w tym kontekście jeszcze jeden czynnik warty spostrzeżenia – chodzi mianowicie o podmiotowość. Jednostka wywołując w umyśle ewentualną i przyszłą sytuację wykorzystania wiedzy, widzi siebie korzystającą z tej wiedzy. Ma to niebagatelne znaczenie na kształtowanie się procesów samorealizacji, podkreślanych bardzo mocno we współczesnej dydaktyce (Wilczyńska, 2002).

► Zrozumienie

Ważną oraz niezwykle pożądaną czynnością umysłu wydaje się być także zrozumienie. Każdy chce rozumieć otaczającą nas rzeczywistość, procesy w niej zachodzące, ludzi, byty nieożywione, świat idei. Często spotykamy się z twierdzeniami, że ktoś wyuczył się, tj. recytuje z pamięci określone treści bez ich zrozumienia lub odwrotnie – słyszymy, że ktoś rozumie relacjonowany przez siebie fragment rzeczywistości i nie odtwarza li tylko z pamięci zapamiętanych informacji. Co

⁵⁾ Do literatury dydaktycznej filozoficzne pojęcie *prémisse* wprowadził J. Mezirov, dokonując typologizacji przedmiotu refleksji uczącego się odnoszącego się do własnego procesu uczenia się. Por. J. Mezirov (2001), *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. (tłum. D. Et G. Bonvalot. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publisher), Lyon: Chronique Sociale.

oznacza jednak zrozumieć? La Garanderie twierdzi, że zrozumieć to wziąć dla siebie (*prendre pour soi*). Zrozumienie zależy od wyrażenia sobie (*re-expression*) informacji, które pochodzą z percepcji, czyli od zmysłów zewnętrznych. Reprezentacja umysłowa danych percepcyjnych pochodzących od bodźców zewnętrznych jest reprezentacją danej i konkretnej jednostki. Dane, które sobie ta jednostka wyraziła, stają się jej danymi, jej własną i osobistą wiedzą. W reprezentacji dostrzega więc omawiany autor istotę mechanizmu zrozumienia i uzupełnia, że reprezentacja umysłowa nie powinna być tylko ukierunkowana na wierne wyrażenie sobie danych percepcyjnych, lecz w owej *re-expression* winny znajdować się określone elementy odjednostkowe, tj. jej własne elementy. Chodzi o to, żeby rozumieć przez siebie, wykorzystywać posiadany już i zgromadzony w pamięci materiał-treści-wiedzę do nabywania nowego materiału, nowych treści, nowej wiedzy. Należy wspomnieć także, że dla La Garanderiego kolejność czynności umysłowych, takich jak zapamiętywanie i zrozumienie, nie jest stała dla każdej jednostki ludzkiej. Oznacza to, że niektórzy najpierw zapamiętują, potem zaś rozumieją, inni – najpierw wolą zrozumieć, aby zapamiętać. Chronologia tych dwóch czynności umysłu zależy od indywidualnych preferencji poznającej rzeczywistość jednostki.

► Refleksja

Refleksja to czynność umysłowa polegająca na przetworzeniu – wykorzystaniu zgromadzonych w pamięci danych (wiedzy, reguł, doświadczeń...) do uzyskania odpowiedzi na określone pytanie, rozwiązanie określonego problemu. Jest to cofnięcie się do tego, co znajduje się w pamięci i wybranie – połączenie określonych danych w taki sposób, żeby dostarczyły one odpowiedź na nurtujące jednostkę pytanie-problem. W omawianej czynności mentalnej dane z pamięci zostają przetwarzane. Mechanizm, na którym wspiera się przetwarzanie, obejmuje – wykorzystuje wiedzę jednostki (*réfléchir en utilisant ses acquis*). Refleksja

– podobnie jak wszystkie czynności umysłu – wymaga uwagi, która daje gotowość do wywołania mentalnego, postawionego pytania, nurtującego problemu. Wywołanie mentalne czerpie z danych, którymi są wiedza jednostki i jej doświadczenia. Metafora, której używa autor omawianej metody w celu zobrazowania znaczenia pojęcia refleksji w perspektywie procesu dydaktycznego, to *zmotywowana świadomość (conscience motivée)*, za pomocą której nauczanie jest ukierunkowane na uczącego się (La Garanderie, 1996:11). Należy zaznaczyć, że na czynności refleksji opiera się współczesny nurt nauczania/uczenia się zwany w literaturze przedmiotu nurtem refleksyjnym (*pédagogie réflexive*)⁶⁾, nauczaniem refleksyjnym lub po prostu uczeniem się refleksyjnym (por. Karpińska-Szaj, 2005; Mezirow, 2001; Barth, 1997). Chodzi tu o czynności kognitywne oraz metakognitywne, wykonywane przez uczącą się jednostkę, których konceptualizację cechuje jednak nadal duża ogólnikowość i słabość terminologiczna (por. Karpińska-Szaj, 2005:137).

► Wyobraźnia twórcza

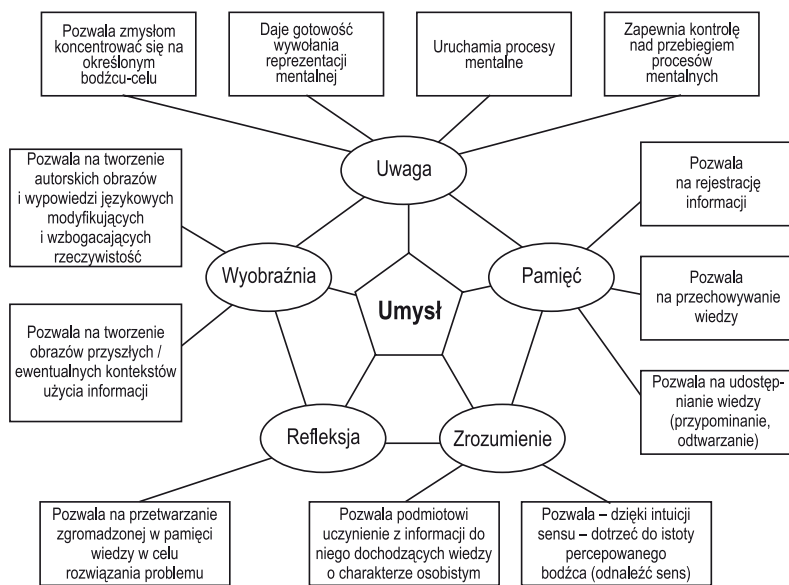
Wyobraźnia twórcza stanowi tajemniczą zdolność jednostki, wyrażającą się w umiejętności kreatywnego tworzenia rzeczy nowych, niespotykanych dotąd połączeń, kombinacji, obrazów. Po przeciwnej stronie wyobraźni stoi reproduktywność/odtworzenie. Bogata wyobraźnia to nie lada zdolność potrzebna i pożądana w nauce, sztuce, uczeniu się oraz życiu codziennym i zawodowym. Nauczyciele cenią zdolności kreatywne swoich uczniów, podkreślają to takimi określeniami, jak: oryginalność, polot, osobista interpretacja i inne terminy mające pozytywny wydźwięk. Wszyscy pedagodzy są zgodni co do tego, że wyobraźnię należy rozwijać, często prześcigają się w propagowaniu, stosowaniu ćwiczeń rozbudzających tę tajemniczą czynność umysłu. La Garanderie uważa, że wyobraźnia jest owocem treningu, nie zaś boskim darem. Bogate dane pochodzące z percepcji, dotyczące pięciu zmysłów sensorycznych, stanowią źródło wyobraźni. Ważne jest przy tym, aby

⁶⁾ Nurt pedagogiki refleksyjnej stanowi obecnie ważną gałąź pedagogiki ukierunkowanej na rozwijanie potencjału uczącej się jednostki (*pédagogies actualisantes*), głównie przez doskonalenie jej osobistej kompetencji uczeniowej, por. Karpińska-Szaj (2005), *Pédagogie de la lecture. Défis rééducatifs*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s.145 oraz www.aceff.ca.

już w fazie odbierania bodźców mieć projekt ich wywołania mentalnego, tj. patrzeć, słuchać z zamysłem dawania swojego w reprezentację. Inaczej jeszcze mówiąc, wyobraźnia rozwija się w trakcie postrzegania, a nie po zakończonym postrzeganiu. Natura i forma wywołania mentalnego, pobudzającego wyobraźnię przybiera formę 1. osoby liczby pojedynczej. Jednostka podczas wyrażania sobie danych pochodzących z percepcji używa słów, zdań, obrazów właściwych dla niej samej, od niej samej. Z tego też względu jednostki twórcze, jak wykazują badania oparte na

wglądzie introspektywnym, wywołują w 1. osobie liczby pojedynczej, zaś jednostki, którym zarzuca się brak wyobraźni wywołują w 3. osobie liczby pojedynczej. Zauważmy, że zaznacza się tutaj ponownie wspomnianą już w pracy kategorię podmiotowości. Element „ja” i jego pochodne: „przez mnie”, „ode mnie” dają ową niespotykaną kombinację na wzór jedności osobowości jednostki. W treningu wyobraźni twórczej potrzebna jest, zdaniem La Garanderiego, dialektyka mentalna. Wyobraźnia twórcza rodzi się z owej dialektyki, polegającej na umiejętności tworzenia wywołań reprodukcyjnych/odtwórczych, tj. bez wprowadzania zmian w dane od bodźców oraz wywołań z udziałem elementów własnych, podmiotowych. Ćwiczenie się w doskonaleniu wyobraźni jest ćwiczeniem się w obu typach wywołań. Wywołania twórcze, czyli z elementami odpodmiotowymi nie mogą/ nie powinny zdominować aktywności jednostki, grozi to nadmiernym przekształcaniem rzeczywistości, wywołania odtwórcze natomiast grożą zaprogramowaniem na reprodukcję, czyli na przeżywanie rzeczywistości pozbawione cech podmiotowych.

Spójrzmy raz jeszcze na omówione czynności umysłu oraz wyróżnione ich funkcje sprzyjające procesowi poznawania.



Funkcje – cechy umysłu według metodologii kierowania umysłem

Jak wynika z przedstawionej analizy funkcjonowania umysłu, jednostka wykonuje szereg złożonych czynności – operacji poznawczych. Czynności te są ze sobą ściśle skorelowane, jedne zależą od drugich, wpływają wzajemnie na jakość rzeczywistego funkcjonowania umysłu wyrażającego się w uważnej percepcji, uważnym wywołaniu mentalnym, dobrej pamięci, rozumieniu, refleksji i wyobraźni twórczej. Wszystkie wymienione ekspresje umysłu zaznaczają swoją obecność w procesie uczenia się.

Jak zaznaczyłam we wstępie, interesują mnie czynności umysłu, a ściślej, doskonalenie czynności umysłu w procesie nauczania /uczenia się języka obcego. W dalszej części pracy będę więc starała się, czerpiąc z powyżej zarysowanej wiedzy teoretycznej i odwołując się do współczesnej literatury, wypracować sposoby-ćwiczenia, pozwalające na usprawnienie poszczególnych czynności umysłu. Za ważne źródło inspiracji, pozwalające na dopełnienie metody kierowania umysłem, tj. na wskazanie konkretnych sposobów-ćwiczeń uznaję nauki kognitywne, mające w centrum swoich dociekań zagadnienie przetwarzania informacji. Prześledźmy

więc funkcjonowanie wyróżnionych funkcji umysłu w aspekcie dydaktyki obcojęzycznej.

Czynności umysłu w dydaktyce obcojęzycznej – implikacje pedagogiczne

▼ Uwaga w nauce języka obcego

Mając na uwadze wypracowany przez autora *kierowania umysłem* materiał badawczy oraz wiedzę teoretyczną, uważam, że kwestią fundamentalną w kierowaniu uwagą uczących się języka obcego jest budowanie poleceń, odnoszących się do każdej sprawności językowej zlecanej do wykonania uczącym się. Tak więc nie można uczniom zlecać czytania tekstu ani słuchania mowy bez wskazania, na jakie elementy ma on skierować swoją uwagę. Bogactwo prezentowanych uczniowi treści (czasem także i długość tekstu) sprawia nierzadko, że początkowo chcą on zapanować nad całością, potem zaś w miarę upływu czasu, nie panując nad całością, gubi się. Gubiąc się, traci ochotę do aktywnego słuchania, czytania, traci także motywację. W efekcie zniechęca się i stwierdza, że umiejętność rozumienia mowy obcojęzycznej lub/i tekstu pisanego w języku docelowym stanowią dla niego dużą trudność. Wiadomo przecież, że nie wszystko, co dzieje się w klasie, nie wszystkie informacje w mowie i tekście pisanym są tak samo ważne. Z ukierunkowaniem ucznia na określone, wybrane przez nauczającego aspekty wiąże się zjawisko selekcji informacji. Wszak pamięć jednostki nie potrzebuje zapamiętać wszystkiego. Warto w tym miejscu wspomnieć o ćwiczeniach na wyodrębnianie (reperowanie, *exercices de reperage*) określonych elementów całości oraz wariantów tego typu ćwiczeń, takich jak np. pytania do treści, sytuacji i inne. Nauczający winien zawsze ukierunkować ucznia, zanim ten przystąpi do wykonywania zadań. Uczący się powinien, jak pamiętamy z rozważań La Garanderiego, mieć projekt wywołania, zanim zobaczy, usłyszy. Inaczej mówiąc, uczący się musi wiedzieć, do czego zmierza. Musi mieć

świadomość celu, tak aby dobrać właściwe środki-strategie oraz aby działać intencjonalnie. Cel tkwi w jasno sprecyzowanym poleceniu, a uwaga podąża właśnie za celem. A im bardziej cel odpowiada potrzebom samorealizacyjnym ucznia, tym bardziej staje się bliski uczniowi i z tym większym zaangażowaniem uczeń dąży do jego realizacji (por. Tarfif, 1998:98 i 117).

▼ Pamięć w nauce języka obcego

W procesie przyswajania języka obcego pamięć odgrywa niezwykle ważną rolę. Wszak bez zapamiętania określonej liczby słów, zwrotów, wyrażeń uczący się nie jest w stanie realizować swoich nawet najuboższych intencji komunikacyjnych w języku, którego się uczy. Warstwa leksykalna – rodzaj budulca komunikatu – jest ważnym (choć nie jedynym, bo pozostaje m.in. gramatyka) elementem-komponentem kompetencji komunikacyjnej. *Kierowanie umysłem* nie zajmuje się technikami mnemonicznymi, których znaczenie dla skuteczności zapamiętywania jest niewątpliwie duże, proponuje raczej, jak pamiętamy, wyprzedzenie/antycypację sytuacji użycia konkretnego materiału uczeniowego w danym wywołaniu mentalnym. W kontekście nauki mogą temu służyć naprowadzające uczącego się zdania, zapowiadające i sugerujące okoliczności, sytuację socjolingwalną, w której uczeń będzie używał danego słownictwa. Zauważam, że takie jedno-dwuzdaniowe zarysowanie uczniowi kontekstu bardzo pozytywnie wpływa na antycypację użycia języka. Próby takiego postępowania są obecne w sformułowaniach poleceń na egzaminie maturalnym. Myślę tu o tzw. dialogach sterowanych. Przy każdej z trzech sytuacji: pytanie o informację/ uzyskiwanie informacji, relacjonowanie, negocjowanie pojawiają się obrazowe i sugestywne konteksty, w których uczący się może w niedługim czasie uczestniczyć w bardzo prawdopodobnej dla siebie roli. Dla przykładu przytoczę dwie takie sytuacje.

- ▶ *Otrzymałeś (-aś) stypendium w Grenoble i chcesz wynająć mieszkanie. Dzwonisz do agencji informacji turystycznej. Zapytaj o możliwość wynajmu mieszkania, poinformuj o swoich potrzebach dotyczących mieszkania, zapytaj o warunki wynajmu*⁷⁾.

⁷⁾ Przykład pochodzi z książki B. Jurkiewicz, A. Ratuszniak, A. Sobczak (2006), *Język francuski – matura 2007. Poziom podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne Omega, s. 28.

- W kawiarni internetowej w Paryżu źle policzono Ci kwotę do zapłaty. Poinformuj, jak długo korzystasz z komputera, poproś o sprawdzenie taryfy, odmów propozycję możliwości darmowego korzystania z kawiarenki innym razem⁸⁾.

► Zrozumienie w nauce języka obcego

W nauce języka obcego zrozumienie zaznacza swoją obecność zwłaszcza w sprawnościach wyższych, tj. wymagających za każdym razem innego użycia, dopasowania określonych elementów konstytuujących wypowiedzenie. Jako przykład można podać nauczanie/uczenie się gramatyki. Ograniczmy swoje rozważania do zagadnienia czasów gramatycznych. Są uczniowie, którzy przyswajając sobie nowe czasy gramatyczne, preferują, gdy przedstawia się im nowe zjawisko czasowe w naturalnych kontekstach komunikacyjnych/językowych, prezentuje się im sporą liczbę reprezentatywnych i wyrazistych kontekstów (użyć szczegółowych), lubią oni wnioskować indukcyjnie, czyli dochodzić sami do reguły-wiedzy zgodnie z zasadą: od szczegółu do ogółu. Są natomiast i tacy uczniowie, których umysł – albo ściślej czynność zrozumienia – deklaruje predylekcje do postępowania odwrotnego: od ogółu do szczegółu. Ich wnioskowanie ma charakter dedukcyjny. Poszczególne użycia danego czasu gramatycznego będą stanowiły dla tych uczących się powód do wnioskowania o słuszności-prawdziwości i sprawdzalności zaprezentowanej im uprzednio *explicit* te reguły. La Garanderie podkreśla, że *zrozumieć to umieć wyjaśnić oraz umieć użyć* (La Garanderie, 1994:27). Istotna jest także promowana przez francuskiego dydaktyka metoda dialektycznego postępowania, która w naszym kontekście będzie się wyrażać przez dialektykę postępowania nauczającego, skłaniającego umysły swoich podopiecznych raz do wnioskowania indukcyjnego, innym razem do dowodzenia dedukcyjnego. Taki trening od indukcji do dedukcji oraz od dedukcji do indukcji stanowi o pełnym akcie zrozumienia,

zapewniającego umiejętność wy tłumaczenia oraz zdolność użycia nowych treści uczeniowych. Pełny akt zrozumienia to dotarcie do istoty (gr.eidos) poznawanego fenomenu.

► Refleksja w nauce języka obcego

Biorąc pod uwagę akt uczenia się języka obcego, ale także wszelki akt uczenia się należy zaznaczyć, że refleksja – świadome przetwarzanie wiedzy w celu rozwiązania problemu czy udzieleniu odpowiedzi na dane pytanie – może dotyczyć trzech obszarów. Są to: refleksja nad treścią, refleksja nad procesem oraz refleksja nad sensem/celowością wykonywanych zadań uczeniowych⁹⁾. W nauce języka obcego proponuję pracę projektową jako metodę/formę pracy z i nad językiem docelowym. Praca projektowa (*travail sur projet*) to metoda nauczania, podczas której uczący się w sposób zaplanowany, przechodząc przez poszczególne etapy postępowania, dochodzą do wspólnego zrealizowania zadania uczeniowego, dzięki któremu i podczas którego zdobywają nową wiedzę. W pracy projektowej ujawnia się wszelka wymieniona powyżej refleksja uczących się jednostek. Podczas wspólnego ustalania uczniowie zgłaszają własne propozycje, koncepcje, następnie rozważają je pod względem przydatności do realizacji projektu. Argumentują słuszność własnych tez lub też przedstawiają kontrargumenty do tez głoszonych przez innych uczniów, uzupełniając wzajemnie własne przemyślenia. Z punktu widzenia kierowania umysłem rozważają treści uczeniowe. Podczas rozważań nad treścią zastanawiają się niemal symultanicznie (bo tego wymaga charakter pracy projektowej) nad procedurą prezentacji treści, tj. nad procesem. Analizują kolejność prezentacji wypracowanych, ustalonych wspólnie tez, formę, w jakiej zostaną one przedstawione. Zapytują się także o celowość przyjętego postępowania, sens takich a nie innych działań. W pytaniach o sens ujawnia się również refleksja odnosząca się do własnych działań-strategii postępowania, głównie kogni-

⁸⁾ Tamże, s. 45.

⁹⁾ Przyjęta i cytowana w pracy typologia przedmiotu refleksji w procesie uczenia się jest autorstwa J. Mezirova. Por. J. Mezirov (2001), *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. (tłum. D. Et G. Bonvalot. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publisher), Lyon: Chronique Sociale.

tywnych i metakognitywnych. Jeśli uda się, aby uczący posługiwali się przynajmniej w większej części pracy projektowej językiem obcym, to dodatkowo doświadczą oni refleksji nad znaczeniem słów w nabywanym języku. Będą oni dynamicznie i autentycznie współkonstruować znaczenia, poszerzać znaczenia znanych słów i nabywać nowe (por. Wilczyńska, 2002:33). W proponowanej formie pracy-metodzie język docelowy staje się środkiem i celem refleksji.

▼ Wyobraźnia twórcza w nauce języka obcego

Nauka języka obcego może stanowić kopalnię pomysłów, sprzyjających rozwojowi wyobraźni twórczej uczących się. Praktycznie każde polecenie odegrania scenki-dialogu nakłania uczących się do tworzenia nowych połączeń językowych, nowych obrazów sytuacyjnych. Praktycznie każde polecenie zredagowania tekstu argumentacyjnego lub prośba o interpretację tekstu proponowanego uczącym się (np. tekstu literackiego) służy usprawnianiu wyobraźni. Chciałabym jednak, mówiąc o rozwoju wyobraźni, zaproponować ćwiczenie z pogranicza sztuki a dydaktyki, ćwiczenie, które uruchamia wyobraźnię, która czerpie z wiedzy gramatycznej zdobytej na zajęciach z języka obcego. Atrakcyjność kognitywno-dydaktyczną proponowanego ćwiczenia sprawdziłam sama na własnych zajęciach oraz opisałam swoje doświadczenie na łamach jednego z numerów *Języków Obcych w Szkole*¹⁰⁾. Myślę, że warto je raz jeszcze przypomnieć, tym razem w kontekście doskonalenia/kierowania wyobraźnią twórczą uczących się języka obcego. Ćwiczenie polega na nadaniu konkretnym zagadnieniom gramatycznym (np. czasem gramatycznym) ikonograficznej formy, czyli zastąpieniu znaczenia – sensu określonego czasu gramatycznego ekspresją plastyczną korzystającą z plastycznych środków wyrazu: kreska, plama, kolor... Tworzenie obrazu na dany temat czasu gramatycznego wyzwala inny obraz mentalny, inną reprezentację u uczącego się niż np. klasyczne użycie czasów w tekście ciągłym, ćwiczeniu językowym. Uczeń, a ściślej jego wyobraźnia,

jest zmuszona do wywołania twórczego. Wszak czas gramatyczny nie pojawił się do tej pory na zajęciach i codziennej komunikacji w ikonograficznej formie. Konieczność dokonania syntezy lub/i analizy spotkanych do tej pory użyc danego czasu gramatycznego mają niebagatelne znaczenie na pojawiający się w wyobraźni (potem na kartce) obraz. Taka gramatyczno-plastyczna i filozoficzna przygoda może stanowić ważny element do zrozumienia istoty czasu, uświadomienia sobie jego znaczenia oraz – i co ważne – pozwala na doświadczenie wiedzy, w tym wypadku gramatyki poznawanego języka.

▣ Podsumowanie, wnioski końcowe

Z przedstawionej powyżej metody *kierowania umysłem* oraz zaproponowanych ćwiczeń, wykorzystujących zdobycze tej metody, wynika, że dydaktyka obcojęzyczna może a nawet powinna odwoływać się do klasycznej nauki o poznaniu, jaką jest epistemologia – ważny dział filozofii oraz do nauk kognitywnych dostarczających innym dziedzinom wielu swych relewantnych wyników badań. Poszczególne części systemu poznawczego jednostki ludzkiej, poszczególne czynności umysłu, jak pamiętamy z metody *kierowania umysłem*, tworzą spójny system. System ten działa we właściwy sobie, tj. zorganizowany sposób. Przetwarzanie informacji odbywa się na różnych poziomach. Są za to odpowiedzialne różne obszary umysłu/różne czynności umysłowe. Przetwarzanie nie ma charakteru autonomicznego, lecz interakcyjny. Czynności odbywające się na jednym poziomie mają wpływ/warunkują czynności na innych poziomach. Można powiedzieć, że warunkując inne operacje mentalne, pociągają za sobą zmiany w funkcjonowaniu złożonego procesu poznawczego. Wszak dla przykładu – dokonując antycypacji czynności przyszłej jednostka wykorzystuje wyobraźnię, czerpie ze zgromadzonych uprzednio w pamięci treści/obrazów, odbywa się to przy ukierunkowującej na cel uwadze, partycypuje tu zrozumienie. Badania twórcy metody *kierowania umysłem*, po-

¹⁰⁾ Por. W. Piegzik (2002), *Narysować czas*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 2, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 39-41.

dobnie zresztą jak psychologów kognitywnych, dowodzą, że procesy poznawcze mają charakter aktywny. Reprezentacje, które tworzy sobie jednostka, odpowiednie do jej potrzeb, możliwości, nawyków poznawczych, typu i trudności zadania nie są odzwierciedleniem powstającym niezależnie od jej woli. Jak mogliśmy zauważyć, nie wszystkie czynności umysłowe jednostka wykonuje w sposób świadomy. Świadomość jednak stanowi warunek *sine qua non* doskonalenia funkcji umysłowych, warunek do zarządzania umysłem. Z tego też względu pojawiła się we współczesnej nauce kategoria metakognitywność lub metapoznanie. Współcześni naukowcy są zgodni co do fundamentalnej roli świadomości w kierowaniu umysłem. Rozpoznanie a następnie systematyczne włączanie do własnych działań-operacji poznawczych nowych sposobów postępowania/nowych strategii poznawczych (kognitywnych i metakognitywnych) przyczynia się do wyrobienia nowych nawyków poznawczych. W propagowanym paradygmacie procesy poznawcze są pojmowane w szerokim rozumieniu tego słowa. Oznacza to, że czynności umysłowe są skorelowane ze sferą emocjonalną jednostki. Szerokie rozumienie procesów poznawczych mogliśmy zauważyć przy elementach podmiotowości, rosnącej lub słabnącej motywacji jednostki do wykonywania przez nią zadań uczeniowych. Autor metody pisze: „*Faksem jest oddzielanie życia afektywnego od życia intelektualnego: chęć uczenia się, rozumienia, odkrywania, tworzenia, świadczy o bardzo silnym współczynniku afektywności, który rozciąga się na parametry pedagogiczne*” (cyt. za K. Karpińska-Szaj, 1998:68). W innym miejscu francuskojęzyczny filozof i dydaktyk twierdzi, że „*pomóc naszym dzieciom w poznaniu i zoptymalizowaniu ich własnych procesów mentalnych oznacza oddać im przysługę*” (1994:192, tłum. własne). Chciałabym, aby każdy nauczający stawiający swoich uczniów w centrum zainteresowania i troski pedagogicznej, oddawał swoim podopiecznym taką właśnie humanistyczną przysługę. Sądzę, że poznanie zasad metody kierowania umysłem może choć po części się do tego przyczynić.

Bibliografia:

Barth B.-M. (1997), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris: Retz.

- Bobryk J. (1996), *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław: Monografie FNP, seria humanistyczna.
- Bogaards P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier/Didier.
- Brzezicka-Rotkiewicz A. (2006) „Coraz więcej mózgu w duszy” w: *Charaktery* nr 1. Wydanie specjalne, Kielce: „Charaktery” sp.z o.o., s. 54-57.
- Courtillon J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.
- Borczyk E. (2005), „Podróż po krainie samoświadomości” w: *Języki Obce w Szkole* nr 2, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 31-37.
- Czterwertyńska G. (2005), „Stawianie pytań – zajęcie dla umysłu, które zmienia umysł pytającego i pytanego” w: *Języki Obce w Szkole* nr 6, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 61-72.
- Cyr P., Germain C.(1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: Clé International.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* przeł. Z.Bastgenówna, Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz W. (1985), *Psychologia uwagi*, Lublin: Uniwersytet M.Curie-Skłodowskiej.
- Dobrołowicz W. (1985), *Problemy uwagi w pracy pedagogicznej*, Warszawa: WSiP.
- Dobrołowicz W. (1978), *Psychologiczne problemy uwagi kognitywnej*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Duch W.(2006), „Od mózgu do umysłu” w: *Charaktery* nr 1. Wydanie specjalne, Kielce: „Charaktery” sp. z o.o., s. 18-23.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jurkiewicz B., Ratuszniak A., Sobczak A. (2006), *Język francuski – matura 2007. Poziom podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Karpińska-Szaj K. (2005), *Pédagogie de lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Karpińska-Szaj K. (2003), „Wykorzystanie metody kierowania umysłem w nauce fonetyki języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 1, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 4-9.
- Karpińska-Szaj K. (1998), „Motywacja w nauczaniu/uczeniu się języka obcego zorientowanym na autonomię” w: *Neofilolog*, nr 16, Poznań: UAM.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka* Wyd. X, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kramsch C.(1979), „Interactions langagières en travail de groupe” w: *Le Français dans le monde*, nr 183, p. 52-59.
- La Garanderie de, A. (1996), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris Bayard Editions.
- La Garanderie de, A. (1994), *Réussir, ça s'apprend*, Paris: Bayard Editions.
- La Garanderie de, A. (1993), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris: Bayard Editions.

- La Garanderie de, A. (1987), *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris: Bayard Editions.
- Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania*, Gdańsk: GWP.
- Mezirov J. (2001), *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. (tłum. D. i G. Bonvalot. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publisher), Lyon: Chronique Sociale.
- Piegżik W. (2002), „Narysować czas” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 39-41.
- Tardif J. (1997), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Les Editions Logiques.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*, Kraków: Flair.
- Wilczyńska W. (red.), (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (1998), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(Luty 2007)

Ewa Dźwierzynska¹⁾
Rzeszów

Czynniki wpływające na zapamiętywanie leksyki obcojęzycznej

Zapamiętywanie leksyki zajmuje istotne miejsce zarówno w teorii, jak i w praktyce nauczania języków obcych. Problemy związane z możliwością magazynowania w pamięci informacji, w tym również zapamiętywania jednostek leksykalnych, od dawna inspirowały badaczy i były przedmiotem eksperymentów psycholingwistycznych. W ich wyniku wyodrębniono czynniki wpływające na zapamiętywanie.

Według Z. Włodarskiego na proces zapamiętywania mają wpływ:

- ▶ sytuacja zapamiętywania.
- ▶ właściwości jednostki.
- ▶ aktywność jednostki w procesie zapamiętywania (1984:145-201).



Sytuacja zapamiętywania

Napływające informacje, które mają zostać zapamiętane, posiadają dla jednostki określone znaczenie. Jest ono często różnie określane przez odbierające je osoby. Stosunek do przekazywanych informacji ma istotne znaczenie dla ich zapamiętywania i przechowywania. Informacje subiektywnie

ważne są łatwiej zapamiętywane. Pozwalają one skoncentrować uwagę na elementach istotnych dla zapamiętującego. Jako istotne elementy leksykalne możemy uważać te, których zapamiętanie wydaje się być niezbędne. Czynnikiem, który w znacznym stopniu motywuje do zapamiętywania, jest przydatność przyswajanych elementów języka w komunikacji językowej. Praktyka dydaktyczna wskazuje, że najszybciej i najbardziej trwale są zapamiętywane wyrazy wówczas, gdy zaistnieje potrzeba ich użycia, a uczeń jeszcze ich nie zna. Podany przez nauczyciela lub odnaleziony w słowniku wyraz zostaje błyskawicznie zapamiętany.

Również znajomość tematu/dziedziny, której dotyczy przyswajany materiał, korzystnie wpływa na jego zapamiętywanie. Dzieje się tak dlatego, że jednostka może włączyć nowe informacje w istniejący już w jej mózgu system wiedzy i skojarzeń. Wiązanie nowych informacji z już istniejącymi w pamięci dokonuje się w pewnym zakresie automatycznie, bez specjalnego starania, ale zakres ten można świadomie powiększyć (Garczyński, 1976:67). Podobnie w przypadku uczenia się nowych wyrazów w powiązaniu z już znanymi, tworzenie różnorodnych skojarzeń sprzyja zapamiętywaniu.

¹⁾ Dr Ewa Dźwierzynska jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Pamięciowe przyswojenie materiału leksykalnego jest bardzo trudne i dlatego zadaniem nauczyciela jest wskazanie uczniom pewnych technik, których zastosowanie umożliwi przekształcenie czysto pamięciowego uczenia się w proces bardziej zbliżony do uczenia się ze zrozumieniem. Przystawanie słownictwa obcojęzycznego jest procesem leżącym na granicy uczenia się przez zrozumienie i uczenia się pamięciowego. Uczeń opanowuje znaczenie nowego wyrazu przez odniesienie go do pojęcia już ukształtowanego i dobrze skrytalizowanego w jego strukturze umysłowej.

Dużym ułatwieniem w przyswajaniu leksyki obcojęzycznej jest znajomość zasad słotwórstwa. Niemniej jednak znaczna część materiału leksykalnego nie da się ująć w żaden system językowy. Dlatego też niezbędne jest szukanie odpowiednich sposobów i strategii zapamiętywania. Jak pisze W. Marton, *„uczeń posiadający właściwą strategię uczenia się języka obcego sam dąży do tego, aby jak najbardziej upodobnić uczenie się słownictwa do uczenia się ze zrozumieniem (...), wypracowuje sobie własny kod, ujmujący każdy nowy element w pewne relacje z całym dotychczas opanowanym materiałem leksykalnym”* (1978:106-107).

Dotychczasowe badania nad procesami pamięci niewiele wnoszą do problematyki zapamiętywania wyrazów obcojęzycznych. Jeśli już bada się zapamiętywanie materiału językowego, to najczęściej zakres tych badań ogranicza się do ustalenia różnicy między zapamiętywaniem informacji, przekazywanych za pomocą języka, a innymi formami, np. obrazkiem, ilustracją. Panuje powszechne przekonanie, że ilustracja pomaga w zapamiętaniu informacji słownych. Szczególnie dla osób mających problemy z zapamiętywaniem, lecz nie tylko, korzystniejsze jest spostrzeganie polisensoryczne (wielozmysłowe).

Zapamiętywaniu nowych treści sprzyjają towarzyszące im ilustracje. Podczas słuchania/czytania tekstów ilustracje pozwalają odciążyć pamięć od zapamiętywania faktów i skoncentrować uwagę na formie językowej. Brak konieczności koncentrowania uwagi na faktach sprzyja lepszej koncentracji na formie językowej, a w konsekwencji ułatwia zapamiętywanie elementów języka. Stąd obserwujemy tendencję bogatego ilustrowania dzisiejszych podręczników do języka obcego. Na-

wet podczas wprowadzania wyrazów czy zwrotów obcojęzycznych, których znaczenie już zostało rozumiane, nieobojętne okazuje się przedstawianie ich odpowiedników obrazowych.

Niewątpliwie ilustracje pojawiające się w podręcznikach do nauki języka obcego wzmacniają motywację do nauki, podnoszą jego stronę estetyczną, ale niekoniecznie muszą pełnić znaczącą rolę w zapamiętywaniu elementów językowych. Wsparcie treści słownych ilustrującymi je obrazami wpływa na ogół na podnoszenie efektów zapamiętywania, choć wpływ ten nie zawsze się stwierdza (Włodarski, 1979). Jest on uwarunkowany zarówno czynnikami obiektywnymi, jak i subiektywnymi. Ponadto w przypadku przyswajania języka obcego koncentracja odbiorcy jest bardziej nastawiona na zapamiętanie formy językowej, a nie treści tekstu. Uczeń stara się zapamiętać, jakich środków językowych należy użyć w danej sytuacji (forma), a nie, co powiedzieć (treść). Niezmiernie ważną rolę w funkcjonowaniu pamięci odgrywa kodowanie werbalne. Jak pisze A. Baddelay, *„nawet przy pamiętaniu wizualnie przedstawionych obiektów lub wspomnianiu działań czy wydarzeń wyraźna jest tendencja do wspomagania innych aspektów pamięci werbalizacją”* (1998:18).

Zapamiętywaniu elementów języka może sprzyjać ich wyróżnienie w przeznaczonych do czytania tekstach. Powszechnie wiadomo, że łatwiej zapamiętuje się elementy wyróżniające się, odmienne. W tekście mogą to być elementy wytłuszczone, podkreślone, kolorowe. Prawdopodobnie należy wykorzystać przy opracowywaniu materiałów dydaktycznych, a uczniom można sugerować wyróżnianie w swych zeszytach wyrazów szczególnie trudnych do zapamiętania i istotnych.



Właściwości jednostki

Wśród czynników wpływających na zapamiętywanie niebagatelne znaczenie mają wiek oraz indywidualne cechy jednostki. Wykazano, że słabszą pamięć mają dzieci i osoby starsze, które nie ćwiczą jej systematycznie. Wraz z wiekiem zmienia się również rodzaj zapamiętywania. U dzieci dominuje uwaga mimowolna, która istnieje bez

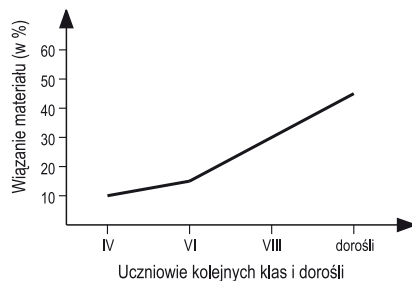
zamiaru zapamiętywania, tj. bez nastawienia na zapamiętywanie. Jest ona zależna od chwilowego zainteresowania i łatwo się rozprasza. Wraz z dojrzewaniem zapamiętywanie mimowolne przechodzi w dowolne, które ma charakter świadomego działania i zależy od tego, co jednostka chce zapamiętać.

Pamięć jest cechą indywidualną. Zdolność zapamiętywania może zależeć od inteligencji, z którą wiąże się zdolność pełnego zrozumienia przyswajanych informacji, ich analizy, syntezy, porównywania, szeregowania, organizowania, logicznego przekształcania i integracji z posiadaną już wiedzą. Pamięć wrodzona nie u wszystkich jest jednakowa. Obserwacje pokazują, że istnieją znaczne indywidualne różnice co do przechowywania informacji. Niektóre osoby mogą wiernie odtworzyć z pamięci olbrzymią ilość informacji, inne po kilku minutach zapominają przyswojone treści. Powszechnie przyjmuje się, że trwale przechowują informacje osoby inteligentne, chociaż niektóre osoby odznaczające się wyjątkową pamięcią posiadają niski stopień inteligencji.

Indywidualne różnice w zapamiętywaniu występują we wszystkich trzech fazach pamięci. W fazie zapamiętywania obserwujemy, że niektórzy uczniowie zapamiętują mimochodem i wystarczy im usłyszenie danego zwrotu nawet podczas wykonywania innych czynności (pamięć mimowolna). Inni potrzebują pamięci dowolnej, a więc pełnej koncentracji i wielokrotnych powtórzeń, aby w ogóle zapamiętać nowy materiał. Różnice dotyczą również rodzaju zapamiętywania. Niektórych uczniów charakteryzuje pamięć mechaniczna, pozwalająca skutecznie zapamiętywać pojedyncze elementy: wyrazy, formy. Uczą się oni łatwo wierszy, trudno im zaś zapamiętać ogólne prawidłowości językowe, np. reguły gramatyczne.

Dorośli mają większą zdolność koncentracji uwagi, zdolność kojarzenia i silniejszą motywację, przeważa u nich pamięć logiczna, podczas gdy u dzieci lepiej funkcjonuje pamięć mechaniczna, dzięki której zapamiętują one wyrazy obcojęzyczne w drodze imitacji i wielokrotnego powtarzania (Woźnicki, Zawadzka, 1981:35). Wraz z wiekiem u dzieci następuje przechodzenie od pamięci mechanicznej do logicznej oraz od zapamiętywania niezamierzonego (pamięć

mimowolna) do zamierzonego (pamięć dowolna) (Jagodzińska, 2003:186). Z badań wynika również, że zdolność wiązania nowego materiału z już przyswojonym jest związana z wiekiem podmiotu i wzrasta w wieku szkolnym.



Rys. 1. Wiązanie nowego materiału z przyswojonym dawniej (według danych zestawionych przez A. Smirnowa; z: Z. Włodarski, A. Matczak, 1992:94).

Aktywność jednostki w procesie zapamiętywania

Pamięć może być związana z motywacją i nastawieniem. Ważnym w procesie percepcji jest świadome nastawienie psychiki na zapamiętanie, wytyczenie sobie celu zapamiętania. Nastawienie jest elementem mobilizującym do zapamiętywania i usprawniającym ten proces. W gruzińskiej szkole psychologicznej, zapoczątkowanej przez D. N. Uznadze, nastawienie jest rozumiane jako ogólny stan osobowości sprzyjający wszelkiemu celowemu działaniu. Nastawienie poprzedza zachodzenie procesów psychicznych i determinuje rodzaje działania (Dobrołowicz, 1985:22).

Nastawienie na przyjmowanie i magazynowanie informacji umożliwia jej płynny przepływ, zaś w sytuacji dużego stresu organizm zaczyna się bronić, wytwarzając w nadnerczu dwa hormony: adrenalinę i noradrenalinę. Służą one do uruchomienia mechanizmów obronnych, zaś ich obecność w mózgu hamuje przekazywanie wielu impulsów, stąd informacje nie docierają do określonego celu i następuje blokada pamięci (Brzeziński, 1987:86). Aktywność jednostki, przejawiająca się w nastawieniu na zapamiętywanie, jest niezbędna dla prawidłowego funkcjonowania pamięci dowolnej. Nastawienie jest związane z takimi indywidualnymi cechami jednostki,

jak motywacja oraz poziom aspiracji. Efektywne zapamiętywanie jest możliwe przy optymalnym poziomie motywacji oraz aspiracji. Zbyt niski poziom tych cech nie mobilizuje do należytego wysiłku, zaś zbyt wysoki naraża na niepowodzenie i powoduje zniechęcenie do nauki. Nastawienie na zapamiętywanie, stymulowane wysokim poziomem motywacji czy zainteresowaniem jest równie ważne w fazie przechowywania, jak i przy zapamiętywaniu. Informacje interesujące, mające dla jednostki znaczenie są dłużej i trwalej przechowywane w pamięci. Motywację wydatnie zwiększa stosowanie ciekawych tekstów, nauka piosenek czy wierszy. Teksty te powinny być nasycone potrzebnym w sensie komunikacji językowej słownictwem. W przypadku rymów i rytmu w nauce wierszy i piosenek wyrazy są trwale zapamiętywane i łatwo przywoływane z pamięci, gdy są potrzebne.

W literaturze psycholingwistycznej procesy pamięci są wiązane z procesami odbioru i przetwarzania informacji, w których istotną rolę odgrywa uwaga. Istotą uwagi jest skupienie świadomości człowieka na określonych przedmiotach i zjawiskach (Dobrołowicz, 1985:15). Jest ona mechanizmem redukcji nadmiaru informacji (Strelau, 2001:77).

Uwaga funkcjonuje na każdym poziomie przetwarzania informacji. Jest ona pewnego rodzaju „filtrem” w procesach kodowania, dekodowania i przetwarzania informacji. (Dobrołowicz, 1985:65). Jej działanie powoduje, że spostrzegamy tylko część bodźców docierających do organów zmysłów. Selektywność uwagi pozwala na wybieranie jednego źródła informacji kosztem drugiego lub jednego typu danych kosztem innych. Selektywny wybór jest potrzebny zarówno przy wykonywaniu prostych czynności, jak i przy twórczym rozwiązywaniu problemów (Nęcka, 1995:94-95).

Druga funkcja uwagi polega na ukierunkowaniu czynności, czyli doprowadzeniu ich mimo przeszkód i zakłóceń do zamierzonego wyniku (Dobrołowicz, 1985:62). Ukierunkowanie uwagi stanowi ważną przesłankę zapamiętywania. Wiadomo, że lepiej utrwalane w pamięci są te fakty, które wywarły na nas wrażenie i na których skupiliśmy uwagę. Powszechnie uważa się,

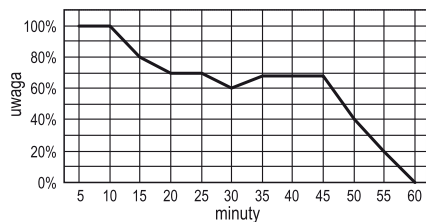
że koniecznym warunkiem zapamiętania informacji jest zwrócenie na nie uwagi. Przypuszcza się jednak i jest to potwierdzone eksperymentalnie, że trwałe przechowywanie informacji nie zawsze jest uwarunkowane zwróceniem na nie uwagi i odpowiednio głęboką analizą. Wydaje się możliwe, że jakaś część tego, co jest zmagazynowane w pamięci długotrwałej, jest produktem zapamiętywania bez udziału tych procesów. Zdarzają się sytuacje, gdy pamiętamy informacje, których nie staraliśmy się przyswoić i które nie były i nie są nam potrzebne, jak również takie, w których mimo zwrócenia uwagi na pewne informacje i ukierunkowania na ich zapamiętanie, nie zostają one na trwałe włączone do pamięci – lub będą niełatwe do przypomnienia (Chmielewska, Stypułkowska, 1986:94).

Przy udziale uwagi możemy poznawać albo bardziej powierzchownie, zmysłowo dużą ilość danych, albo głęboko semantycznie – tylko wyćinek rzeczywistości (Kolańczyk, 1991:58). M. J. Posner pisze: *„Badania nad słuchaniem selektywnym wsparły koncepcję, w myśl której powiązanie elementów istotnych z nieistotnymi prowadzi do utraty elementów nieistotnych. Jednakże w niektórych sytuacjach stwierdzono, że informacje, na których nie skupiano uwagi (nieistotne), przedostają się na wyższe poziomy funkcjonalne i mogą powodować powstawanie zakłóceń”* (1999:188-189). Jak twierdzi E. Nęcka, szczególne nasilenie selektywności uwagi ma miejsce u osób twórczych i w procesach twórczych – w stosunku do innych osób i innych procesów (1995:95).

Odpowiednia koncentracja uwagi jest koniecznym warunkiem uczenia się. Koncentracja uwagi wymaga świadomego wysiłku. Przeciętnie jesteśmy w stanie uważnie słuchać przez około 20 minut, a największy spadek koncentracji uwagi ma miejsce po około jednej godzinie nauki. Po upływie tego czasu koncentracja uwagi w przypadku braku krótkich i regularnych, około 10 minutowych przerw, jest utrudniona (zob. rys. 2).

Największym wrogiem uwagi jest zmęczenie, spowodowane jednostajną, długotrwałą pracą. Temu niekorzystnemu zjawisku należy przeciwdziałać przez wprowadzanie krótkich przerw lub stosowanie różnorodnych form pracy. Umożliwiają one skupienie uwagi, a jak powszechnie wiado-

mo, im bardziej jest skupiona uwaga, tym więcej przyswajamy, tym łatwiejsze, szybsze i trwalsze jest zapamiętywanie.



Rys. 2. Wartość koncentracji uwagi w ciągu 60 minut (z: A. Batko, 1998:67).

Intensywność uwagi zwiększa się wraz ze wzrostem stopnia trudności zadania. W celu jego poprawnego wykonania skupiamy uwagę na informacjach ważnych, niezbędnych dla realizacji zadania. Na przykład, aby zapamiętać dany wyraz, należy zwrócić uwagę na jego brzmienie (lub – gdy czytamy – na obraz graficzny) oraz znaczenie. Zapamiętanie może być ułatwione przez powtórzenie zapamiętywanego wyrazu oraz skojarzenie go z innym, znanym wyrazem lub odpowiadającym mu ekwiwalentem obrazowym (obrazkiem, rysunkiem, przedmiotem).

Ważną cechą uwagi, odgrywającą istotną rolę w procesie odbioru informacji, jest trwałość, czyli długotrwałe utrzymywanie uwagi na jakimś przedmiocie lub zjawisku, podporządkowanym jednemu wspólnemu zadaniu (Smirnow, z: Dobrołowicz, 1985:116). Trwałość przechowywanej informacji zależy od siły początkowego wrażenia, a przede wszystkim od emocjonalnego stosunku do tego, co było postrzegane (Wejn, Kamieniecka, 1976:12). Silniejsze wrażenie wzbudzają te elementy, na które została zwrócona uwaga, które wzbudziły ciekawość. Uwaga jest ściśle związana z innymi mechanizmami regulacyjnymi, głównie z motywacją i nastawieniami. S. Garczyński twierdzi, że uwaga tym bardziej jest pobudzona, tym bardziej skupiona i trwała, im mocniejsza jest motywacja (1967). Nie ulega wątpliwości, że uwaga jest sterowana motywacją, jednak nie wynika stąd wniosek, że im silniej pobudzimy motywację, tym lepsze będzie funkcjonowanie uwagi (Dobrołowicz, 1978:161).

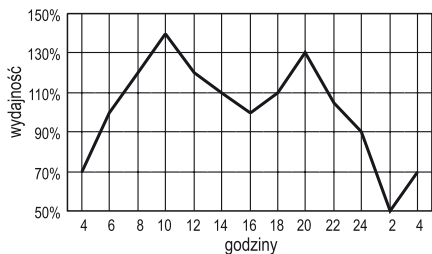
Według T. Woźnickiego i E. Zawadzkiej, tylko nieliczne jednostki mają podzielność uwagi, po-

legającą na szybkim przerzucaniu jej z jednego tematu na drugi (1981:40). Podzielność uwagi jest to „*umiejętność intensywnego skupiania uwagi równocześnie co najmniej na dwu przedmiotach, czynnościach itp.*” (Gerstman, 1969:66). Zdolność koncentracji uwagi na więcej niż jednym zadaniu jest różna u poszczególnych ludzi i zależy od wieku, stanu pobudzenia, motywacji (Turkington, 2003:26). Zbyt wysoka motywacja może być również przyczyną pogorszenia funkcjonowania uwagi, a silne nastawienie może powodować problemy z przetrzucalnością uwagi. Aby zapamiętać określone informacje, najlepiej jest skupić się na nich, skoncentrować na nich uwagę. Zadaniem nauczyciela jest przykuć uwagę uczniów, co jest możliwe przez odpowiedni dobór ciekawych materiałów i właściwą ich prezentację.

Analiza procesu dydaktycznego wskazuje, że istotne znaczenie w automatycznym zapamiętywaniu leksyki ma wykorzystanie w nauczaniu języka elementów realioznawczych krajów posługujących się danym językiem. Wprowadzenie tych elementów może służyć zaznajomieniu uczniów z literaturą, architekturą, malarstwem, muzyką i innymi elementami kultury krajów nauczanego języka, wzmocnieniu ich wewnętrznej motywacji i zapamiętywaniu znaków językowych, które są oceniane przez uczniów jako szczególnie przydatne lub interesujące. Tematy krajo- i kulturoznawcze mają dużą wartość motywacyjną, tym większą, im większa jest ich autentyczność i powiązanie z zainteresowaniami.

Skupienie uwagi czyni zapamiętywanie procesem efektywnym, zaś tylko regularne uczenie się przy dużej koncentracji uwagi gwarantuje trwałe zapamiętywanie. Systematyczna praca prowadzi do wiązania przyswajanych informacji z już istniejącymi w pamięci i ich przechodzenia do magazynu pamięci długotrwałej. W związku z tym, moim zdaniem, korzystne jest, oprócz systematycznej pracy nad leksyką, wykorzystywanie nawet krótkich chwil bezczynności (np. oczekiwanie na autobus, droga do szkoły, spacer) na zapamiętanie lub powtórzenie kilku obcojęzycznych wyrazów.

Planując czynności codziennego dnia warto przeanalizować wyniki badań, na podstawie których przedstawiono statystyczną przeciętną dzienną wydajność umysłową (rys. 3).



Rys. 3. Krzywa REFA (Komisji Badań nad Pracą) (z: A. Batko, 1998:68).

Analiza rysunku prowadzi do następujących wniosków:

1. Największa wydajność ma miejsce przed południem. Przedpołudniowy szczyt wydajności jest nie do osiągnięcia w ciągu reszty dnia.
2. Spadek wydajności występuje w godzinach popołudniowych.
3. W godzinach od 16.00 do 20.00 odnotowujemy kolejny wzrost wydajności.
4. Po godzinie 20.00 krzywa wydajności gwałtownie opada, o godzinie drugiej w nocy osiąga swój najniższy punkt.

Analiza wykresu skłania do rozważenia możliwości wykorzystania zwiększonej wydajności w określonych porach dnia. Przedstawiane wyżej prawidłowości powinniśmy uwzględnić planując proces uczenia się i zapamiętywania, aby nie tracić czasu i aby zapamiętywanie nie sprawiało tak dużych trudności. Uzasadnione staje się planowanie zajęć lekcyjnych (szczególnie tych, które wymagają znacznego wysiłku umysłowego) w godzinach przedpołudniowych, a samodzielną pracę w domu między godziną 18.00 a 21.00.

Należy pamiętać, że istnieją indywidualne różnice w ilości zapamiętywanych informacji (różny zakres pamięci), jak i w czasie ich przechowywania (trwałość pamięci). Jednokrotne zetknięcie się z dużą liczbą słownictwa powoduje, że prawie nigdy nie zapamiętujemy wszystkiego. Wobec tego należy dokładnie zaplanować liczbę leksyki przeznaczonej do zapamiętania oraz rozłożyć powtórzenia w czasie, w sposób zapewniający skuteczność jej przyswajania.

Przeprowadzona przeze mnie analiza czynników, które mają wpływ na zapamiętywanie napływających informacji, pozwala zrozumieć możliwości zapamiętywania obcojęzycznej leksyki. Uświadomienie tych możliwości jest niezbędne każdemu, a zwłaszcza nauczycielom języków obcych, aby mogli właściwie pokierować procesem przyswajania słownictwa.

Bibliografia:

- Baddeley A. (1998), *Pamięć: poradnik użytkownika* (tłum. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Batko A. (1998), *Jak osiągnąć sukces w nauce?*, Kraków: „Zamiast Korepetycji”.
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Chmielewska E., Stypułkowska J. (1986), „Pamięć krótko- i długotrwała”, w: Z. Włodarski (red.), *Materiały do Nauczania Psychologii*, seria I, tom 5, Warszawa: PWN, s. 282-312.
- Dobrołowicz W. (1985), *Psychologia uwagi*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dobrołowicz W. (1978), *Psychologiczne problemy uwagi kognitywnej*, Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Garczyński S. (1976), *Jak zapamiętać*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Gerstmann S. (1969), *Psychologia*, Warszawa: PZWS.
- Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolańczyk A. (1991), *Intuicyjność procesu przetwarzania informacji*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków: „Impuls”.
- Strelau J. (red.), (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Turkington C. (2003), *Doskonalenie pamięci*, Warszawa: „Amber”.
- Wejn A. M., Kamieniecka B. J. (1976), *Tajemnice pamięci* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Włodarski Z. (1984), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z. (1979), *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Włodarski Z., Matczak A., (1992), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: WSiP.
- Woźnicki T., Zawadzka E. (1981), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN.

(marzec 2007)

Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych

O gramatyce w kontekście teorii uczenia się

Rola gramatyki oraz wykorzystanie podejścia zadaniowego w procesie dydaktycznym były w ostatnich latach przedmiotem licznych publikacji (np. Janowska 2002, 2006; Młynkowiak 2002; Kaczmarek 2002). Po części wynika to z pojawienia się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), w którym zarówno gramatyka, jak i podejście zadaniowe zajmują istotne miejsce. Niewiele natomiast napisano na temat wpływu teorii uczenia się języka obcego na charakter procesu dydaktycznego.

Autorzy ESOKJ zajmują neutralne stanowisko wobec rozmaitych teorii uczenia się języka obcego. Słusznie twierdzą, iż „*nie ma obecnie na tyle powszechnej, popartej badaniami naukowymi zgodności co do sposobu, w jaki uczymy się, aby jakakolwiek teoria mogła stać się podstawą Europejskiego systemu opisu*” (ESOKJ, 2003:122). Nie znaczy to jednak, że decyzje dydaktyczne muszą być podejmowane w teoretycznej próżni. W niniejszym artykule postaram się wykazać, iż w przypadku uczniów dorosłych można uzasadnić nauczanie gramatyki odwołując się do nowoczesnej teorii uczenia się, sformułowanej przez Johna Andersena (np. 2000). Co więcej, twierdzę, iż możliwe jest prowadzenie nauczania języka zgodnie z omawianą teorią stosując podejście zadaniowe, przynajmniej w jednej z jego wersji.

Gramatyka istnieje

Ogólnie rzecz ujmując, posługiwanie się językiem (rodzimy czy też obcy) polega na formułowaniu wypowiedzi w tym języku. Wypowie-

dzi te mogą mieć formę zdań lub też krótszych jednostek, na przykład fraz.

Skąd się biorą wypowiedziane przez nas formy językowe? Istnieją dwa mechanizmy, które użytkownicy każdego języka wykorzystują przy budowaniu wszelkiego rodzaju wypowiedzi. Pierwszym z nich są reguły gramatyczne danego języka. To one umożliwiają nam łączenie wyrazów we frazy, a frazy w zdania w celu wyrażenia określonej myśli. Dzięki regułom gramatycznym nasze posługiwanie się językiem ma charakter twórczy: jesteśmy w stanie sformułować nieskończenie wielką liczbę zdań, których nikt przed nami nie wypowiedział. Ten twórczy charakter języka jest jednym z istotnych elementów teorii gramatyki przedstawionej w licznych pracach amerykańskiego językoznawcy Noama Chomskiego (np. Chomsky, 1965).

Gramatyka to jednak nie wszystko. Badania przeprowadzone przy pomocy nowoczesnych programów komputerowych na ogromnych elektronicznych zbiorach tekstów w języku angielskim (np. Sinclair, 1991; Hunston i Francis, 1999) ujawniły dużą powtarzalność struktur językowych, o czym zresztą często mówiono już wcześniej (np. Pawley i Syder, 1983). Oznacza to, iż posługując się językiem w dużym stopniu polegamy na gotowych matrycach frazowych lub zdaniowych, które odzyskujemy w pamięci i modyfikujemy w zależności od potrzeb. Przykładem takiej matrycy jest następująca fraza (Hunston i Francis 1999:131):

podmiot *find-* czas *it difficult to* czasownik
He found it difficult to succeed.

W takich przypadkach nie ma potrzeby stosowania reguł gramatycznych przy formułowaniu wypowiedzi, co oczywiście nie znaczy, iż nie można opisać danej wypowiedzi przy pomocy odpowiednich reguł. Przypomina to w pewnym stopniu technologie stosowane w budownictwie

¹⁾ Autor jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

mieszkaniowym: dom można wymurować w sposób tradycyjny z cegieł lub zmontować go z przygotowanych w fabryce prefabrykatów. W obu przypadkach muszą być jednak zachowane reguły sztuki budowlanej.



Gramatyki trzeba się nauczyć

W większości przypadków głównym celem nauki języka obcego jest nabycie umiejętności porozumiewania się w tym języku. Porozumiewamy się przez formułowanie wypowiedzi, a do tego, jak już stwierdziliśmy, jest nam potrzebna gramatyka.

Dzieci uczą się porozumiewać w swoim języku ojczystym bez pomocy jakichkolwiek objaśnień gramatycznych. Można powiedzieć, że uczą się języka w sposób naturalny, przez komunikację. Czy jest możliwe, żeby języka obcego (w tym jego gramatyki) można się było nauczyć w taki sam lub bardzo podobny naturalny sposób? Według kilku prominentnych badaczy procesu uczenia się czy też akwizycji języka obcego jest to możliwe.

Dla Stephena Krashena, który swoje podejście określa jako naturalne (Krashen i Terrell, 1983), właściwą formą nabywania języka obcego jest jego akwizycja, czyli podświadome przyswajanie jego reguł, które jest wynikiem zrozumienia znaczenia struktur, ucieleśniających daną regułę. Według Krashena tylko zasady przyswojone podświadomie mogą inicjować spontaniczne wypowiedzi. Reguły wyuczone w sposób świadomy mają charakter drugorzędny: mogą one najwyżej korygować poprawność wypowiedzi, gdy są spełnione ku temu odpowiednie warunki (na przykład, uczeń ma dosyć czasu, aby odszukać w pamięci odpowiednią regułę). Takie postawienie sprawy oznacza, że gramatyki właściwie nie ma sensu uczyć w sposób tradycyjny: pierwszeństwo należy się procesom naturalnym, albowiem tylko one mogą zapewnić umiejętność naturalnego, spontanicznego posługiwania się językiem.

Pogląd zbliżony do Krashena prezentuje dwójka innych uczonych amerykańskich, mianowicie Michael Long oraz Peter Robinson (1998). Również ich zdaniem języka należy się uczyć w sposób naturalny. Od Krashena odróżniają ich dwa

założenia. Po pierwsze, za siłę napędową akwizycji uważają oni nie samo rozumienie znaczenia odpowiednich struktur, lecz cały proces interakcji w języku obcym. Po drugie, Long i Robinson twierdzą, iż w pewnych sytuacjach zwrócenie uwagi ucznia na kwestie czysto formalne (np. gramatyczne) jest korzystne. Sytuacje, w których może to nastąpić, mają miejsce wtedy, gdy dochodzi do „negocjowania znaczenia”, czyli gdy uczeń komunikując się napotyka na problemy w zrozumieniu jakiejś struktury.

Różnica między Krashenem z jednej strony a Longiem i Robinsonem z drugiej polega więc głównie na tym, iż ci drudzy nie uważają nauczania opartego prawie wyłącznie na dostarczaniu uczniowi materiału językowego, który jest on w stanie zrozumieć, za wystarczające. O tym, że tego typu podejście nie jest efektywne, jeśli chodzi o tworzenie poprawnych wypowiedzi, świadczą badania przeprowadzone w Kanadzie (np. Harley, 1993) na uczniach anglojęzycznych uczęszczających do szkół, gdzie językiem wykładowym jest język francuski i gdzie nauczanie tego języka odbywa się przede wszystkim w sposób naturalny. Okazało się, iż mimo ogromnej liczby godzin spędzanych przez uczniów na obcowaniu z językiem, ich spontaniczne wypowiedzi wciąż zawierają liczne błędy gramatyczne. W związku z tym wydaje się konieczne uzupełnienie nauczania polegającego na samym używaniu języka o komponent gramatyczny.

Long i Robinson jako rozwiązanie optymalne proponują nauczanie wykorzystujące podejście zadaniowe. Zadania wykonywane przez uczniów mają odzwierciedlać sytuacje, z jakimi mogą się oni spotkać w życiu codziennym. Mają one również stwarzać uczniom możliwości do wymiany informacji (czyli komunikowania się) i wspólnego rozwiązywania ewentualnych problemów w komunikacji językowej, tzn. wspomnianego już negocjowania znaczenia. Jeśli negocjacje zawiodą lub jeśli nie powodują one usunięcia błędnej formy językowej, interwencja nauczyciela jest uzasadniona.

Podejście, które proponują Long i Robinson, jest z pewnością bardziej dostosowane do realnych możliwości ucznia niż propozycja Krashena. Istnieją jednak poważne przesłanki, które kładą wątpliwość w jego skuteczność. Po pierwsze, jest

to ciągle podejście, które zakłada, iż język obcy może być w dużej mierze przyswojony przez komunikację. Jednakże, jak wykazuje na przykład Skehan (1998), w procesie komunikacji uczący się języka obcego, jak również rodzimi użytkownicy, bardzo często korzystają ze strategii komunikacyjnych, które wcale nie przyczyniają się do wzrostu kompetencji gramatycznej. Po drugie, zadania, które mają w założeniu prowadzić do negocjowania znaczenia, w rzeczywistości szkolnej często nie osiągają tego celu. Badania przeprowadzone przez Foster (1998) pokazują, iż uczniowie zamiast wyjaśniać powstałe niejasności, bardzo często stosują strategię „pretend and hope”, tzn. udają, że wszystko jest jasne, mając nadzieję, że ciąg dalszy rozwieje ich wątpliwości. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, iż przyznanie się do niezrozumienia bywa często krępujące. Ponadto, ciągle przerywanie danego zadania w celu rozstrzygnięcia jakichś kwestii językowych znacznie opóźnia realizację założonego celu.

Podejście zadaniowe w wersji Longa i Robinsona staje się jeszcze bardziej problematyczne, gdy mamy do czynienia z uczniami dorosłymi. Istotą tego podejścia jest przyswajanie języka w sposób możliwie zbliżony do naturalnego, z minimalnym udziałem objaśnień gramatycznych. Jednakże dla uczniów dorosłych znaczenie terminu „naturalny” może być zgoła inne niż jego znaczenie dla dzieci lub młodzieży w wieku wczesnoszkolnym.

Według Jeana Piageta (Inhelder i Piaget, 1958) między 11 a 15 rokiem życia wykształca się zdolność do logicznego rozumowania opartego na dedukcji lub indukcji. Jest rzeczą naturalną, że osoba dorosła, mając do czynienia ze skomplikowanym systemem, jakim jest język, będzie uświłowała zastosować do niego właśnie tego typu rozumowanie. Rolą nauczyciela powinno być w związku z tym wspomoczenie tego procesu przez systematyczne dostarczanie informacji na temat cech formalnych systemu, a nie utrudnianie go przez pomijanie tych cech. Co więcej, jeśli prawdziwa jest hipoteza, którą sformułował Bley-Vroman (1989), a która mówi, iż naturalne (uniwersalne) procesy przyswajania języka występujące u dzieci nie są dostępne dorosłym, nauka przez świadome po-

znawanie zasad może być jedyną drogą dla osób dorosłych uczących się języka obcego²⁾.

Nawet jeśli Bley-Vroman się myli i przyswajanie języka obcego przez dorosłych może opierać się na zasadach działających w przypadku nabywania języka pierwszego, wcale nie musi to być najlepsza droga. Jak zauważa Widdowson (1990), akwizycja języka rodzimego nie jest wcale efektywnym procesem. Jest to proces wymagający ogromu czasu (w zasadzie każdy kontakt werbalny dziecka z otoczeniem to nauka języka) oraz ogromnej ilości danych językowych, które dziecko wykorzystuje w procesie komunikacji. W nauczaniu języka obcego nie jesteśmy w stanie zapewnić takich warunków. Zdaniem Widdowsona, nie ma nawet sensu próbować: istotą dydaktyki jest przecież usprawnianie naturalnych, często nieefektywnych procesów poznawczych, a nie ich odtwarzanie.



Gramatyce jest potrzebna teoria i praktyka

Naturalne zdolności intelektualne charakteryzujące uczniów dorosłych można wykorzystać w nauce języka obcego w taki sam sposób, w jaki są one wykorzystywane przy nabywaniu przez nich innych umiejętności, na przykład takich jak korzystanie z edytora tekstów. Bley-Vroman (1989), Johnson (1996), DeKeyser (1998) oraz Marton (2003) proponują zastosowanie w procesie dydaktyki języka obcego teorii uczenia się opracowanej przez Johna Andersona (np. 1982, 2000), która w dziedzinach pozajęzykowych jest oparta na imponującym materiale empirycznym (pojawiają się też badania empiryczne, np. DeKeyser 1997, które odnoszą ją do sfery językowej).

Według tej teorii nabywanie różnego rodzaju umiejętności polega na pozyskiwaniu przez uczących się dwojakiego rodzaju wiedzy: wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej. Wiedza deklaratywna, która najczęściej zapoczątkowuje proces uczenia się, to zasób informacji dotyczących danej sfery (np. formy czasowników i reguły dotyczące tworzenia czasu *Present Perfect*

²⁾ Według DeKeysera (2003), współczesne badania empiryczne procesu uczenia się świadczą o bardzo ograniczonych możliwościach nieświadomego przyswajania wiedzy przez osoby dorosłe.

w języku angielskim). Aby skorzystać z tej wiedzy, jej użytkownik musi świadomie odwołać się do zapamiętanych treści. Wraz z wielokrotnym stosowaniem danej wiedzy zanika konieczność świadomego odnoszenia się do reguł: uczeń po prostu wie, iż na przykład forma *Present Perfect* czasownika *take* w trzeciej osobie liczby pojedynczej to *has taken*. Oznacza to, że wiedza deklaratywna przekształca się w wiedzę proceduralną; wszelkie dane i reguły niezbędne do wykonania czynności zawierają się w niej samej.

Aby mogło dojść do przekształcenia wiedzy deklaratywnej w proceduralną, uczeń musi mieć możliwość wykonywania czynności będącej celem procesu nauczania jednocześnie podpierając się wiedzą deklaratywną. Dla uczących się języka oznacza to przekazywanie treści / znaczeń w języku obcym. Wykluczone są więc wszelkiego rodzaju ćwiczenia mechaniczne, polegające na manipulowaniu formami bez konieczności ich zrozumienia. Istotą przyswajania języka jest tworzenie przez ucznia powiązań między formą a znaczeniem i dlatego w procesie nauczania gramatyki muszą występować oba te elementy.

Gramatykę można pogodzić z podejściem zadaniowym

Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003:130) „*rozwój kompetencji lingwistycznej stanowi centralny, nieodzowny aspekt kształcenia językowego*”. Tak więc zdaniem ekspertów Rady Europy podejście do kształcenia językowego oparte na potrzebach komunikacyjnych uczniów, które to podejście od wielu lat promuje Rada, w żaden sposób nie pomniejsza wagi kompetencji lingwistycznej, do której zalicza się znajomość gramatyki. Jak twierdzą powyżej, jedynym realnym sposobem nabycia przez uczniów dorosłych tego rodzaju kompetencji jest wykształcenie u nich świadomej wiedzy gramatycznej, która następnie zostanie poddana procesowi proceduralizacji. Jeśli więc zamierzamy realizować proces nauczania języka obcego przez zadania, na którą to możliwość wskazuje ESOKJ, zachodzi konieczność włączenia komponentu gramatycznego w proces dydaktyczny oparty właśnie na zadaniach.

W specjalistycznej literaturze anglojęzycznej istnieje kilka wersji podejścia zadaniowego. O podejściu Longa i Robinsona już wspomniałem – jest ono jednak nie do pogodzenia z proponowaną tu wizją kształcenia językowego. Nieco inne rozwiązanie przedstawia Ellis (2003). Proponuje on uzupełnienie głównego modułu zadaniowego o całkowicie niezależny moduł gramatyczny, realizowany tradycyjnymi metodami. Również to podejście nie przystaje do niniejszych propozycji: w ujęciu Ellisa zadanie nie może być skierowane na żadne z góry założone konstrukcje gramatyczne, co wyklucza świadome uczenie się reguł gramatycznych a następnie wykorzystywanie ich przy wykonaniu zadania. Podejściem zadaniowym, które najlepiej odpowiada moim założeniom, jest propozycja Nunana (2004), którą zaadaptuję do naszych potrzeb.

Tym, co odróżnia podejście zadaniowe Nunana od innych, o których wspomniałem, jest potraktowanie ćwiczeń gramatycznych jako jednego z elementów pomocniczych, służących przygotowaniu uczniów do wykonania zadania. W związku z tym, iż Nunan nie opiera się na teorii Andersona, lecz raczej skłania się ku modelowi uczenia się opartemu na interakcji (tak jak Long i Robinson), moduł gramatyczny nie jest u niego specjalnie rozbudowany. W podejściu, w którym wykształcenie świadomej wiedzy deklaratywnej ma pierwszorzędne znaczenie, objaśnieniem oraz ćwiczeniem gramatycznym musi zostać poświęcone więcej czasu. Biorąc to pod uwagę, proponuję, aby poszczególne jednostki zadaniowe składały się z następujących głównych etapów:

▼ **Etap 1. Prezentacja** – Prezentacja nie jest dla mnie tradycyjnym przedstawianiem struktur gramatycznych w oderwaniu od szerszego kontekstu. Jest to wstępny etap przygotowawczy, w którym struktury gramatyczne i słownictwo pomocne przy wykonaniu zadania pojawiają się w kontekście komunikacyjnym, którego będzie dotyczyć późniejsze zadanie.

▼ **Etap 2. Objaśnienia gramatyczne i leksykalne** – Wybrane struktury gramatyczne oraz słownictwo są objaśniane *explicite*. Możliwe jest użycie języka rodzimego uczniów.

▼ **Etap 3. Ćwiczenia kontrolowane** – Są to ćwiczenia, których celem jest wykształcenie wie-

dzy deklaratywnej dotyczącej związków między formą gramatyczną a znaczeniem. Mogą one polegać na uzupełnianiu zdań, wyborze właściwych form czy też prostych tłumaczeniach. Ćwiczenia te nie powinny polegać na mechanicznym manipulowaniu formami.

▼ **Etap 4. Ćwiczenia komunikacyjne** – Na tym etapie uczniowie wykonują czynność będącą celem procesu nauczania, to znaczy porozumiewają się przekazując własne treści, jednocześnie odnosząc się do właśnie pozyskanej wiedzy deklaratywnej. Można to osiągnąć na przykład przez tzw. *communicative drills* (DeKeyser, 1998), polegające na wymianie pytań i odpowiedzi między nauczycielem a uczniami lub między samymi uczniami.

▼ **Etap 5. Zadania komunikacyjne** – Uczniowie powinni mieć możliwość użycia nowych struktur gramatycznych oraz słownictwa w zadaniu, które ma określony, pozajęzykowy cel.

▼ **Etap 6. Refleksja metajęzykowa** – Analiza środków językowych zastosowanych przez uczniów podczas wykonania zadania.

Ostatnim problemem, o którym tylko wspomnę, jest kwestia zasad, którym powinna podlegać ogólna organizacja programu nauczania. Według *Europejskiego systemu opisu* program nauczania może być sformułowany na podstawie kryteriów funkcjonalno-pojęciowych lub strukturalnych (gramatycznych). Autorzy ESOKJ, pomimo tego, iż publikacje Rady Europy dotyczące nauczania języków obcych opierają się na kryteriach funkcjonalno-pojęciowych, nie narzucają jednak tego podejścia jako jedynie dopuszczalnego. Przyznają, iż oba podejścia mają swoich zwolenników oraz, że jedynym pewnikiem jest to, iż „uczący się języka musi przyswoić sobie zarówno jego system formalny, jak i znaczeniowy” (ESOKJ 2003:05).

Moim zdaniem, jeśli chcemy uczyć gramatyki w sposób systematyczny, najsensowniejszym rozwiązaniem jest przyjęcie strukturalnej organizacji programu nauczania. Takie właśnie rozwiązanie proponuje Swan (2005), przynajmniej na mniej zaawansowanych poziomach nauczania. Ponadto, jak stwierdza Widdowson (1990), tego typu organizacja programu nie stoi w sprzeczności z przyjęciem metodologii komunikacyjnej

w jego realizacji. Jest to jednak temat na odrębną publikację.



Gramatyko, daj żyć!

Fakt, iż w niniejszym artykule odmieniam termin *gramatyka* przez (prawie) wszystkie przypadki, nie oznacza, że nie doceniam znaczenia nauki płynącej ze zwykłego doświadczenia języka. W miarę możliwości czasowych warto umożliwić uczniom dorosłym kontakt z językiem, nie zaprzatając im głowy żadnymi kwestiami gramatycznymi. Moim głównym celem było jednak zwrócenie uwagi nauczycieli pracujących z uczniami dorosłymi na to, iż dla tej grupy uczniów pomijanie objaśnień gramatycznych i skupianie się wyłącznie na komunikacji w świetle wiedzy o przyswajaniu języka, jaką dysponujemy, nie jest właściwym rozwiązaniem.

Nie należy jednak popadać w drugą skrajność i poddawać się obsesji poprawności gramatycznej. W nauczaniu języka, tak jak w życiu, ważny jest umiar i zdrowy rozsądek.

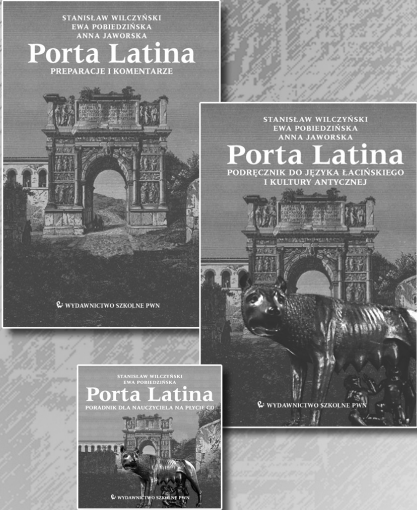
Bibliografia

- Anderson J. (1982), „Acquisition of cognitive skill”, *Psychological Review* 89 (4), s. 369-406.
- Anderson J. (2000), *Learning and memory. An integrated approach*, New York: John Wiley and Sons.
- Bley-Vroman R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning?”, w: S. M. Gass and J. Schachter (red.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: CUP, s. 41-68.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- DeKeyser R. M. (1997), „Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax”, *Studies in Second Language Acquisition* 19 (2), s. 195-221.
- DeKeyser R. M. (1998), „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar”, w: C. J. Doughty i J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP, s. 114-138.
- DeKeyser R. M. (2003), „Implicit and Explicit Learning”, w: C. J. Doughty, M. H. Long (red.) *The Handbook of second Language Acquisition*, Madlen, MA: Blackwell.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

- Foster P. (1998), „A classroom perspective on the negotiation of meaning”, *Applied Linguistics* 19 (1), s. 1-23.
- Harley B. (1993). „Instructional strategies and SLA in early French immersion”, *Studies in Second language Acquisition* 15, s. 245-259.
- Hunston S., Francis G. (1999), *Pattern Grammar*, Amsterdam: Benjamins.
- Inhelder B., Piaget J. (1958), *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*, New York: Basic Books.
- Janowska I. (2002), „Gramatyka powraca”, *Języki Obce w Szkole* 2, s. 28-34.
- Janowska I. (2006), „O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych”, *Języki Obce w Szkole* 3, s. 19-27.
- Johnson K. (1996), *Language teaching & skill learning*, Oxford: Blackwell.
- Kaczmarek S. P. (2002), „Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego”, *Języki Obce w Szkole* 2, s. 15-19.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Long M. H., Robinson P. (1998), „Focus on form. Theory, research and practice”, w: C. J. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP, s. 15-41.
- Marton W. (2003), *A maximum-efficiency model for the teaching of L2 grammar in a foreign-language, non-intensive context*. Referat wygłoszony na 34. Poznań Linguistic Meeting.
- Młynkowiak T. (2002), „Nauczanie gramatyki języka obcego”, *Języki Obce w Szkole* 2, s. 22-27.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge: CUP.
- Pawley A., F. Syder. 1983, „Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency”, w: J. C. Richards i R. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London: Longman, s. 191-226.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: OUP.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford: OUP.
- Swan M. (2005), „Legislation by Hypothesis: The case of Task-Based Instruction”, *Applied Linguistics* 26, s. 376-401.
- Widdowson H.G. (1990), *Aspects of language teaching*. Oxford: OUP.

(styczeń 2007)

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN



Komponenty kursu:

- Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej (teksty, ćwiczenia, podręczne leksykony i słowniki)
- Preparacje i komentarze (gramatyczne i rzeczowe)
- Poradnik dla nauczyciela na płycie CD

Atuty podręcznika:

- trzy rozdziały poświęcone **łacinie mówionej**, tematycznie związane z życiem współczesnym, zachęcają ucznia do szukania innych źródeł łaciny jako języka prostej komunikacji, zwłaszcza w sieci internetowej,
- wybór pieśni i piosenek – **carmina** wraz z zapisem nutowym,
- wybór **oryginalnych tekstów łacińskich**, prozaicznych i poetyckich,
- przykłady **średniowiecznej liryki religijnej** (*Stabat Mater, Dies irae*) oraz świeckiej poezji lirycznej (*Carmina Burana*) wraz z przekładami uczniów klas licealnych, które mogą zachęcić innych do własnej twórczości translatorskiej i poetyckiej,
- obszerny zbiór **przysłów, sentencji i zwrotów** z tłumaczeniem i komentarzem rzeczowym przy trudniejszych zwrotach,
- **wykaz autorów** łacińskich przybliżających sylwetki pisarzy antycznych oraz polsko-łacińskich,
- **polsko-łaciński słownik alfabetyczny** umożliwiający tłumaczenie zdań występujących w ćwiczeniach z języka polskiego na język łaciński oraz słownik łacińsko-polski

Wydawnictwo Szkolne PWN, infolinia 0 801 30 40 50, www.wszpwn.com.pl



Wioletta A. Piegzik¹⁾
Wrocław

Rozwijanie kompetencji leksykalnej na lekcjach języka obcego

Jeżeli przyjmiemy za Stevenem D. Krashenem i Tracy D. Terrellem – anglojęzycznymi badaczami procesu nabywania języka obcego, że *słownictwo jest podstawą komunikacji*, to wniosek nasuwający się z powyższego stwierdzenia jest taki, iż kompetencja leksykalna stanowi bazę kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna to umiejętność podmiotu polegająca na wyrażaniu intencji/treści w różnych kontekstach językowych i sytuacyjnych. Oparta jest w znacznej mierze na znajomości leksyki, która pozwala podmiotowi na formułowanie różnego typu przekazów w języku. Z tego też względu proces tworzenia wypowiedzi wiąże się przede wszystkim ze znajomością słów, ich znaczeń i form, później dopiero ze znajomością reguł gramatycznych pozwalających na budowanie poprawnych komunikatów. Nietrudno zauważyć, że braki w opanowaniu gramatyki często zakłócają albo zniekształcają wypowiedź podmiotu, nieznanostwo słownictwa natomiast blokuje komunikowanie się lub uniemożliwia całkowicie przekaz określonej treści.

We współczesnym nauczaniu języków obcych, ukierunkowanym na kształcenie umiejętności skutecznego porozumiewania się, słownictwo odgrywa bardzo ważną rolę. Śledząc rozwój dydaktyki obcojęzycznej można spostrzec, że okres, w któ-

rym punkt ciężkości spoczywał na konstrukcjach gramatycznych i konstrukcjach zdaniowych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym, wpływającym na skuteczność realizacji intencji komunikacyjnych, należy do przeszłości. Wielu dydaktyków wyraża obecnie pogląd, że umiejętność przekazu informacji jest uzależniona głównie od opanowania warstwy leksykalnej języka. Za promowaniem roli kompetencji leksykalnej opowiada się m. in. H. Komorowska zaznaczając, że prowadzenie konsekwentnej, stałej i regularnej pracy nad wzbogacaniem uczniowskiego słownictwa stanowi dziś konieczność. Jako ważny argument przemawiający za takim podejściem jest fakt, że kompetencja leksykalna ma istotny wpływ, a nawet warunkuje dalszy rozwój sprawności mówienia, słuchania ze zrozumieniem, czytania i pisan²⁾. Dodam do tego jeszcze sprawności interakcji i mediacji, wprowadzone w ostatnim czasie przez specjalistów Rady Europy.

Według autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka. Na kompetencję leksykalną składają się – w interesującym nas dokumencie – elementy leksykalne i gramatyczne. Do tych pierwszych należą pojedyncze słowa oraz sta-

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

²⁾ Por. H. Komorowska (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

łe wyrażenia, czyli utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, zwroty używane jako całość oraz inne stałe i skonwencjonalizowane związki wyrazowe. Elementy gramatyczne zaś są utworzone przez zamknięte zbiory słów, takie jak np. zaimki, przyimki, spójniki i inne. Łatwo więc zauważyć, że traktowanie wyrazów jako oddzielnej części języka jest niemożliwe, gdyż wyrazy z reguły nie występują samodzielnie, tj. nie są niezależnymi jednostkami. Są one otoczone innymi wyrazami, które wpływają na ich zakres znaczeniowy. Inaczej mówiąc, wyznaczają obszar pola semantycznego. Jest więc rzeczą naturalną, że mówiąc o kompetencji leksykalnej, jestem świadoma, że stanowi ona jedynie część kompetencji komunikacyjnej oraz że jej wyodrębnienie ma charakter wyłącznie umowy służący konceptualizacji wielowymiarowego i wieloaspektowego procesu przyswajania języka obcego.

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na zagadnienie poszerzenia kompetencji leksykalnej z perspektywy pragmatyki dydaktycznej. W tym celu na tle wspomnianej już powyżej roli kompetencji leksykalnej będę starała się prześledzić wybrane wątki natury psychodydaktycznej, mogące wzbogacić proponowane rozważania o rozwijaniu warstwy leksykalnej uczących się języka obcego. Jako ważne i inspirujące uznałam zagadnienia słownictwa czynnego i biernego oraz wpływ leksyki na jakość myślenia i komunikowania się podmiotu z innymi użytkownikami języka. Za źródło rozważań teoretycznych przyjęłam myśl filozoficzną Johna Deweya – cenionego do dziś amerykańskiego uczonego, czołowego reprezentanta progresywizmu, twórcy m.in. teorii myślenia funkcjonalnego, reformatora nauczania i wielkiego dydaktyka. Niezwykle istotnym zadaniem tej pracy, po zapoznaniu się z deweyowską myślą odnoszącą się do warstwy leksykalnej podmiotu, będzie również próba podania sposobów doskonalenia kompetencji leksykalnej na lekcjach języka obcego. W tym celu poddam analizie stosowany powszechnie w polskim szkolnictwie podręcznik języka francuskiego *Campus*³⁾. Posłużę on za przykład zanalizowania, jakie są stosowane w praktyce dydaktycznej konkretne ćwiczenia/techniki pozwalające nauczającym na rozwijanie uczniowskiego słownictwa: czynnego i biernego oraz jakie

jest miejsce kompetencji leksykalnej na tle innych kompetencji. Mimo że zaproponowana analiza jakościowa i ilościowa będzie dotyczyć nauczania/uczenia się języka francuskiego, wnioski by może okazały się uniwersalne dla wszystkich zainteresowanych problematyką rozwijania kompetencji leksykalnej w językach docelowych.



Słownictwo czynne i bierne

Repertuar językowy, jakim dysponuje podmiot zarówno w języku ojczystym, jak i obcym obejmuje słownictwo czynne oraz słownictwo bierne. Przez słownictwo czynne określa się znajomość warstwy leksykalnej pozwalającej na praktyczne użycie określonych słów podczas budowania różnego typu wypowiedzi. Repertuar czynny świadczy o aktywnej znajomości języka, umożliwia bowiem osobistą partycypację w działaniach komunikacyjnych (por. Wilczyńska, 2002:48). Przez słownictwo bierne zaś rozumie się znajomość receptywną słownictwa danego języka, która umożliwia interpretację różnego typu wypowiedzi innych użytkowników języka. Repertuar bierny wyznacza receptywną znajomość języka. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że znajomość receptywna nie jest znajomością bierną, choć niekiedy niesłusznie tak zostaje określana. Ta pierwsza ma istotny wpływ na konkretne zachowania językowe interpretującego daną wypowiedź, podczas gdy ta druga łączy się raczej z brakiem jakiegokolwiek działania. Powstają w tym miejscu ważne i zaznaczone już poniekąd powyżej pytania:

- ▶ Z czego wynika owa dychotomia leksyki?
- ▶ Dlaczego niektóre słowa aktywnie stosuje się w realizacji swoich intencji komunikacyjnych, podczas gdy innych nie jest się w stanie używać aktywnie?
- ▶ Jak w końcu wpływać na rozwijanie słownictwa czynnego w praktyce dydaktycznej?

John Dewey twierdzi, że zagadnienie słownictwa czynnego i biernego łączy się z operacjami umysłowymi, zachodzącymi gdy dana osoba rozszerza swój zasób słów bądź to przez „rozległe, inteligentne stykanie się z rzeczami i osobami, a także zastępczo przez odgadywanie słów z wąt-

³⁾ J. Girardem, J. Pecheur, A. Klinger (2002), *Campus 1, 2, 3*, Kraków: CLE International, Nowela.

ku, w którym się je czyta lub słyszy”. Uchwycenie znaczenia słów uczony łączy z „działaniem inteligencji, dokonaniem aktu inteligentnej selekcji czy analizy, a także rozszerzeniem zasobu pojęć, które będą przydatne później w nowych poczynaniach rozumowych” (por. Dewey, 1988:221). Stanowisko Deweya wskazujące na związek zasobu słownictwa z ogólnym poziomem inteligencji danej osoby jest także obecne we współczesnych teoriach ujmujących w sposób bardzo ścisły zasób słów tej osoby i działanie jej inteligencji⁴). J. Dewey twierdzi, że zasób słownictwa biernego (bogatszy od zasobu słownictwa aktywnego) świadczy o istnieniu „*„pewnego zasobu energii bezwładnej, siły nie podlegającej swobodnej władzy jednostki”*”. Ten sam myśliciel sugeruje, że „*niezdolność stosowania znaczeń, które się mimo to rozumie, dowodzi uzależnienia od bodźców zewnętrznych i braku inicjatywy umysłowej*” (ibidem:221). Nauczanie powinno zatem organizować „*bodźce zewnętrzne*” w taki sposób, aby pobudzały inicjatywę umysłową uczących się. Nie bez znaczenia wydają się być tutaj sugerowane/proponowane uczniom konteksty-przykłady. Jeśli zgodzimy się z kognitywistami, że uczeń na wzór każdej istoty myślącej tworzy sobie własne reprezentacje, znaczenia pojęć (por. Tardif, 1997), musimy zadbać w sposób szczególny o to, żeby konteksty-przykłady ukazujące użycie poszczególnych słów były wyraziste, przejrzyste, jednoznaczne i pobudzające zainteresowanie. Ważne jest także, żeby uczący się na wzór małych dzieci starali się użytkować każde nowe słowo, które przyswoją. Używanie przyswojonych słów jest ważne, gdyż *znaczenie słów nie stosowanych czynnie w budowaniu i przekazywaniu idei nigdy nie jest całkiem jasne ani zupełne* (por. Dewey, 1988:222). Wynika z tego, że zrozumienie znaczenia wytwarza się w praktyce komunikacyjnej, wymaga interakcji między osobami komunikującymi się za pomocą języka.

Wpływ słownictwa na jakość myślenia i komunikowania się

Ze zjawiskiem repertuaru czynnego i biernego oraz koniecznością jego poszerzania łączy się ściśle zagadnienie myślenia i komunikowania się. Wspomniany już J. Dewey zauważa, że brak dbałości o rozwój słownictwa oraz zadowalanie się ogólnym, niejasnym rozumieniem słów sprawia, że uczący się ma niechęć do ścisłych rozróżnień zarówno w spostrzeganiu, jak i w mowie. Zadowalanie się ogólnym lub mętnym rozumieniem znaczenia słów staje się przeszkodą dla postępu myślenia. Uniemożliwia także określone, wyraźne i jednoznaczne ustosunkowywanie się do rzeczywistości. Słowa są używane luźno, umysł dochodzi do stanu, jak pisze J. Dewey, w którym „*wszystko mu jedno, bo wszystko jest niemal „czymś tam” albo „jakoś tam się nazywa”*” (ibidem:222). Wszak mowa jako jedno z ważniejszych narzędzi myślenia składa się ze słów i ich znaczeń, jakże bowiem precyzyjnie myśleć i adekwatnie, tj. zgodnie ze stanem faktycznym komunikować swoje myśli, jeśli znaczenie słów nie jest do końca jasne? Poszerzanie zakresu słownictwa, nadawanie wyrazom większej ścisłości i dokładności stanowi zagadnienie niezwykle ważne dla jakości myślenia i komunikowania się, w tym także płynnego komunikowania się opartego na wielorakim, różnorodnym i uściślonym słownictwie⁵). Wspomniany uczony zauważa także, że w praktyce dydaktycznej nauczający winni, dbając o rozwój słownictwa swoich podopiecznych, zapewnić właściwe proporcje między słowami określającymi rzeczy, osoby, idee, słowami wskazującymi na ich cechy – właściwości, a słowami pozwalającymi określać związki – relacje między tymi rzeczami, osobami, ideami. Równoważenie, zdaniem Deweya ma istotny wpływ na jakość, płynność myślenia

⁴) Przykład mogą stanowić znane w psychologii badania R. J. Sternberga – cenionego powszechnie badacza inteligencji. Por. R. J. Sternberg (1986), *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich oraz R. J. Sternberg (1986), *Triarchic theory of intellectual giftedness*, w: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), „Conceptions of giftedness”, Cambridge: CUP i inne dzieła tego badacza.

⁵) Na gruncie polskiej literatury specjalistycznej prof. W. Wilczyńska podkreśla znaczenie uczenia się treści pojęć (*les «contenus» du concept*), ich pełnych, bogatych zakresów (*extension*). Badaczka zdaje sobie jednak sprawę, że w praktyce dydaktycznej przyswojenie przez uczącego się subtelności znaczeniowych pojęć jest trudniejsze niż przyswojenie sobie całkiem nowych słów, o ile są one jasno wytłumaczone w słowniku, por. W. Wilczyńska, (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*, Kraków: Flair, s. 214-215.

i komunikowania myśli, umiejętność czynnego używania poznanych słów.



Nauczanie słownictwa

Przyswajanie słownictwa danego języka obcego oraz czynne używanie go w praktyce wiąże się, jak już wspomniałam wcześniej, z koniecznością stosowania przez nauczającego wyrazistych, jasnych przykładów ilustrujących znaczenie słów, sprzyjających tworzeniu się właściwych, poprawnych reprezentacji nauczanej, nowej leksyki. W dydaktyce obcojęzycznej stosuje się szeroki repertuar technik pozwalających nauczać słownictwo. Bogata literatura przedmiotu wyróżnia także trzy fazy nauczania słownictwa:

- ▶ wprowadzanie słownictwa,
- ▶ powtarzanie/ utrwalanie słownictwa nauczanego oraz
- ▶ powtarzanie/utrwalanie słownictwa opanowanego wcześniej.

Jak wynika z powyższych rozważań każda faza jest ważna. Wprowadzanie słownictwa to moment uruchamiania *inicjatywy umysłowej* uczącego się, zadziałanie lub niezadziałanie selekcji, analizy, pomagających odnieść znaczenie słowa do odpowiedniego desygnatu, do sytuacji społeczno-kulturowej, w której słowo zostało użyte. Utrwalanie/powtarzanie słownictwa nowego czy też zapamiętanego i poznanego wcześniej, to upewnianie się w dokonanej selekcji, analizie, czasem także „odkrycie” mętnego do tej pory, nie do końca jasnego, precyzyjnego znaczenia.

Literatura przedmiotu odnosząc się do kompetencji leksykalnej określa także zakres tematyczny, tj. słownictwo konieczne do komunikowania się w wyznaczonych sytuacjach językowych, komunikacyjnych. Jest to bardzo ważne dla określenia zakresu wymagań i zdania sobie sprawy, jakie jest tzw. słownictwo podstawowe, czyli niezbędne do komunikowania się, i jakie jest słownictwo poszerzające, specjalistyczne⁶⁾. Dla przykładu w trzyletnim cyklu nauczania języka obcego na poziomie

szkolnictwa średniego, którego uwieńczeniem jest egzamin dojrzałości z tego przedmiotu, wyróżnia się obszerny zakres tematyczny materiału nauczania. Bogata tematyka obejmuje słownictwo oraz sytuacje komunikacyjne. Katalog tematów zawarty w *Informatorze Sylabusie – Matura* wyodrębnia następujące zagadnienia jako obowiązujące na maturze rozszerzonej:

- ▶ dane personalne,
- ▶ dom,
- ▶ szkoła,
- ▶ praca,
- ▶ czas wolny,
- ▶ żywienie,
- ▶ zakupy,
- ▶ usługi,
- ▶ życie rodzinne i towarzyskie,
- ▶ uczucia,
- ▶ zdrowie,
- ▶ sens życia,
- ▶ nauka, technika, postęp,
- ▶ zagrożenia współczesnego świata,
- ▶ świat przyrody,
- ▶ polityka, państwo, naród, obywatel,
- ▶ kultura i sztuka,
- ▶ podróżowanie,
- ▶ gospodarka,
- ▶ elementy wiedzy o krajach nauczanego obszaru językowego.

Każdy z wymienionych dwudziestu tematów jest rozpisany na podtematy. Tematom towarzyszą sytuacje komunikacyjne, do realizacji których jest konieczna znajomość słownictwa z danej dziedziny. Wydaje się zatem, że od ucznia przystępującego do matury rozszerzonej z języka obcego wymaga się bogatego i wszechstronnego słownictwa oraz sporych umiejętności językowych i komunikacyjnych. Na zajęciach z języków obcych do wielu tematów powraca się, gdyż treść wielu z nich pokrywa się. W praktyce dydaktycznej przerobiony materiał leksykalny powtarza się przy realizacji nowego tematu. Nowy materiał leksykalny poszerza opanowany zakres słownictwa. G. Migdalska i M. Szczucka-Smagowicz⁷⁾ mówią o pracy nad słownictwem używają określenia *spiralność*, która jak się wydaje, sugestywnie obra-

⁶⁾ Por. artykuł *Słownictwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego* zamieszczony na stronie internetowej: www.wspolnota-polska.org.pl

⁷⁾ G. Migdalska, M. Szczucka-Smagowicz (2002). *Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

zuje mechanizm doskonalenia kompetencji leksykalnej uczących się.

Typologia ćwiczeń/technik doskonalących – sprawdzających kompetencję leksykalną

Współczesna literatura przedmiotu oraz publikacje mające charakter typowo praktyczny, tj. sprawdzające zakres stosowanego słownictwa oraz poprawność leksykalną wyróżniają liczne typy ćwiczeń/technik i form aktywności pozwalających nauczającemu ocenić warstwę leksykalną uczących się. Wśród ćwiczeń leksykalnych znajdują się ćwiczenia, które testują w sposób bezpośredni zakres słownictwa oraz te, które wymagają znajomości określonego zasobu leksyki w celu rozwiązania danego zadania ukierunkowanego nieleksykalnie.

O ile testowanie bezpośrednie pozwala w przybliżeniu określić zakres zasobu leksykalnego, o tyle testowanie pośrednie służy do stwierdzenia, czy uczący się znają wszelkiego typu odcienie znaczeniowe, konotacje, łączliwość semantyczną – istotne elementy, na które zwraca uwagę myśl deweyowska zatroskana o wszechstronny rozwój umysłowy osoby uczącej się⁸⁾.

W praktyce nauczania stosuje się obie formy testowania przemiennie. Wiadomo, iż testowanie pośrednie wymaga większej znajomości językowej i może się pojawiać w późniejszym etapie nauki. Testowanie bezpośrednie przygotowuje uczących się do coraz bardziej skomplikowanych form, połączeń, znaczeń przenośnych.

Do najczęściej stosowanych ćwiczeń sprawdzających kompetencję leksykalną należą:

- ▶ ćwiczenia asocjacyjne (*exercice d'association*),
- ▶ ćwiczenia z luką (*exercice à trou*),
- ▶ ćwiczenia typu prawda-falsz (*exercice vrai-faux*),
- ▶ ćwiczenia rekonstruujące wyraz/wyrażenie/tekst (*exercice de restitution de mot/d'expression/de texte*),
- ▶ ćwiczenia wykorzystujące hipotezę (*exercice d'hypothèse*),

- ▶ ćwiczenia na „reperowanie”, tj. zaznaczanie (*exercice de repérage*),
- ▶ ćwiczenia klasyfikujące słownictwo według kategorii (*exercice de classification par catégorie*),
- ▶ ćwiczenia polegające na redagowaniu (*exercice de rédaction*),
- ▶ ćwiczenia wykorzystujące definiowanie (*exercice de définition*),
- ▶ ćwiczenia z synonimami (*exercice de synonymie*),
- ▶ ćwiczenia z antonimami (*exercice d'antonymie*),
- ▶ ćwiczenia z homonimami (*exercice d'homonymie*),
- ▶ ćwiczenia wykorzystujące fałszywych przyjaciół (*exercice de faux amis*),
- ▶ ćwiczenia z intruzem (*exercice d'intrus*),
- ▶ ćwiczenia ze słowotwórstwa (*exercice de formation de mots*),
- ▶ ćwiczenia ortograficzne (*exercice d'orthographe*),

Kompetencja leksykalna w języku francuskim w podręczniku Campus

Przeanalizowałam obecność i znaczenie kompetencji leksykalnej w trzyczęściowym podręczniku *Campus*, przeznaczonym do nauczania języka francuskiego dorosłych i młodzieży. Wybór podręcznika był spowodowany licznymi przesłankami:

- ▶ jest to trzyczęściowy, kompletny kurs doprowadzający uczących się do znacznego poziomu zaawansowania w języku docelowym, co nie jest typowe dla innych obecnych na rynku podręczników,
- ▶ książka cieszy się powszechnym uznaniem praktyków i teoretyków,
- ▶ podręcznik został już wykorzystany do badania kompetencji tekstowej⁹⁾.

Przeprowadzenie rozważań i badań nad kompetencją leksykalną stanowi próbę uzupełnienia – poszerzenia interesującego i ważnego zagadnienia kompetencji w języku obcym.

Przy analizie kompetencji leksykalnej badanej na przykładzie podręcznika *Campus* chciałam

⁸⁾ O testowaniu słownictwa pisze Anna Seretny (2004), *Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2004, s. 105-112.

⁹⁾ J. Zając (2005), *Rozwijanie kompetencji tekstowej na lekcjach języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 1, Warszawa: CODN, s. 50-58.

odpowiedzieć na istotne pytania dotyczące roli i znaczenia tej kompetencji w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, korelacji między teorią ukazującą ważność komunikowania się w języku docelowym a praktyką nauczania. Badania kompetencji leksykalnej rozpoczną od analizy ilościowej. W zamieszczonej poniżej tabeli zamieściłam uzyskane dane ilościowe.

Poziom zaawansowania w języku	Liczba ćwiczeń leksykalnych zawartych w podręczniku	Liczba ćwiczeń leksykalnych zawartych w zeszytach ćwiczeń	Liczba wszystkich ćwiczeń leksykalnych	Całkowita liczba ćwiczeń w podręczniku i zeszytach ćwiczeń
<i>Campus I</i>	33	152	185	957
<i>Campus II</i>	67	180	247	923
<i>Campus III</i>	103	182	285	937

Warto zaznaczyć, że autorzy podręcznika *Campus* wprowadzili w zeszytach ćwiczeń dla każdego poziomu zaawansowania podział proponowanych ćwiczeń językowych na następujące kategorie:

Poziom zaawansowania w języku	Ćwiczenia asocjacyjne	Ćwiczenia na „reperowanie”	Ćwiczenia na rekonstruowanie	Ćwiczenia klasyfikujące słownictwo	Ćwiczenia ze słowotwórstwa	Ćwiczenia z synonimami	Ćwiczenia z antonimami	Ćwiczenia z luką	Inne
-	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Campus I</i>	21	15	6	15	6	1	3	11	21
<i>Campus II</i>	21	16	3	6	13	4	9	6	21
<i>Campus III</i>	40	15	4	5	7	3	4	4	17

Z zaproponowanego zestawienia tabelarycznego ukazującego wyniki analizy jakościowej wynika, że w podręczniku *Campus* dominują ćwiczenia asocjacyjne, na „reperowanie”, klasyfikowanie według kategorii oraz ćwiczenia ze słowotwórstwa. Pojawiają się także, choć nieco rzadziej, ćwiczenia z synonimami i antonimami. Do grupy „Inne” należą: ćwiczenia na wykrycie intruza, na definiowanie, typu prawda-fałsz. Upodobanie do operacji umysłowej, jaką jest umiejętność połączenia słowa z innym słowem/słowami/wyrażeniami/zdaniami/obrazkami sugeruje, że dla autorów książki jest ważne, aby uczący się wiedział, w jakich związkach składniowych, semantycznych, społeczno-kulturowych występuje dane słowo, co z kolei pozwala osobie uczącej się na czynne użycie języka. Drugi

słownictwo (*vocabulaire*), gramatyka (*grammaire*) i pisanie (*écrit*). Każdy rozdział (tzw. *unité*) zawiera wszystkie rodzaje ćwiczeń.

Z analizy ilościowej ćwiczeń leksykalnych wynika, że liczba proponowanych zadań rośnie wraz z poziomem zaawansowania w języku. Należy zaznaczyć, iż wzrost ten jest szczególnie duży między poziomem pierwszym – *Campus I*, a poziomem drugim – *Campus II*, dotyczy to zarówno liczby ćwiczeń zawartych w podręczniku, jak i w zeszytach ćwiczeń. Suma ćwiczeń leksykalnych w stosunku do sumy wszystkich ćwiczeń językowych wynosi: dla poziomu I – 19%, dla poziomu II – 26%, dla poziomu III – 30,4%.

Przyrost zasobu leksykalnego uczących się języka francuskiego według podręcznika *Campus* odbywa się za pomocą różnego typu ćwiczeń. Poniższa tabela przedstawia najbardziej typowe stosowane techniki/formy służące doskonaleniu kompetencji leksykalnej.

typ preferowanej techniki poszerzania kompetencji leksykalnej to wydobywanie czy też selekcja określonych słów z kontekstu, umiejętność niezwykle ważna zwłaszcza w słuchaniu, czytaniu, tj. w sprawnościach receptywnych. Ćwiczenia na rekonstruowanie i słowotwórstwo wydają się także odgrywać ważną rolę w procesie poznawczym uczących się języka obcego, a to głównie ze względu na wyrabiane nawyku radzenia sobie w sytuacji, gdy użytkownik języka nie zna słowa, które napotyka lub które potrzebuje właśnie użyć. Przyglądając się występującym w analizowanym podręczniku typom ćwiczeń/technik budowania i doskonalenia kompetencji leksykalnej, z całą pewnością należy przyznać, że odznacza się on bogactwem propozycji, przez co sprzyja rozwojowi uczących się.



Podsumowanie, uwagi końcowe

Kompetencja leksykalna stanowi ważną część kompetencji komunikacyjnej, przez co jej rola i znaczenie w procesie nauczania/uczenia się języków obcych ukierunkowanym na porozumiewanie się jest niezwykle istotna. Poziom kompetencji leksykalnej wiąże się bezpośrednio z sukcesem komunikacyjnym – warunkuje płynność, adekwatność i skuteczność wypowiedzi. Kompetencja leksykalna łączy się ściśle z kompetencją semantyczną, czyli umiejętnością używania słów zgodnie z ich znaczeniem, z kompetencją fonetyczną – polegającą na właściwym ich wymawianiu, ortograficzną – związaną z poprawnym zapisem, a także z kompetencją socjolingwalną, czyli adekwatnym do kontekstu użyciem języka. Znaczenie kompetencji leksykalnej zaznacza także swoją rolę w procesie myślenia uczącego się.

Osiągnięcie wysokiego poziomu omawianej kompetencji w języku obcym, choć także i w języku ojczystym, to proces długotrwały i złożony. System leksykalny, jak pisze E. Laskowska (Laskowska, 1994), jest bowiem najbardziej otwartym systemem języka. Poszerzaniu zasobu leksyki służą liczne techniki, a współczesna praktyka dydaktyczna z całą pewnością kładzie duży nacisk na doskonalenie warstwy leksykalnej uczniów.

Świat słów to nieprzeniknione bogactwo języka, to materia żywa i dynamicznie zmieniająca się, to w końcu, jak chcą kognitywiści, rzeczywistość kulturowa, służąca do opisu sposobów ludzkiego poznania i kategoryzowania. Nauczając słownictwa, pamiętajmy o tym wszystkim.

Bibliografia

- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa: PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, London: Longman.
- Laskowska E. (1994), „Badania statystyczne nad rozwojem systemu leksykalnego młodzieży w szkole średniej” w: *Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków: PAN-Ossolineum.
- Migdalska G., Szczucka-Smagowicz M. (2002), *Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Seretny A. (2004), „Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 6, Warszawa: CODN, s.105-112.
- Tardif J. (1997), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Les Editions Logiques.
- Wilczyńska W. (red.), (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*, Kraków: Flair.
- Wolf L. (1999), „Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, Warszawa: WSiP, s. 110-113.
- Zając J. (2005), „Rozwijanie kompetencji tekstowej na lekcjach języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 1, Warszawa: CODN, s. 50-58.

(styczeń 2007)

Maciej Smuk¹⁾
Warszawa

Rozwijanie kompetencji tekstowej w specjalistycznych odmianach języka (na przykładzie języka francuskiego medycznego)

Stały postęp cywilizacyjny, rozwój nauki oraz coraz większe wymagania stawiane przez praco-

dawców rodzą nowe wyzwania w nauczaniu języków obcych. Więcej czytamy, więcej wiemy,

¹⁾ Autor jest doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

nieustannie wzrasta poziom specjalizacji w różnych dziedzinach życia. Podobnie jest z językami obcymi. We współczesnym świecie ich znajomość nie jest już dodatkową umiejętnością, lecz warunkiem *sine qua non* funkcjonowania w nim, w tym także w życiu zawodowym. Nie wystarczy dziś porozumiewać się w języku obcym w stopniu komunikatywnym (w restauracji, w sklepie, na lotnisku), gdyż dla wielu język obcy jest lub stanie się językiem pracy. K. Jarosz (2004:34) w artykule *Uwagi ogólne o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego* zauważa: „Coraz lepszy dostęp do literatury fachowej, rozwój Internetu, rozwój najróżniejszych kontaktów naukowych, coraz większa konkurencja na rynku pracy, sprawiają, że dobra znajomość języka specjalistycznego jest koniecznością, a jej brak staje się barierą, która ogranicza a bardzo często wręcz uniemożliwia rozwój zawodowy”. Praca z tekstem o charakterze specjalistycznym staje się wręcz potrzebą, jaką stawia XXI wiek przed nauczycielami i uczącymi się.

We wprowadzaniu elementów języka specjalistycznego (a właściwie języków specjalistycznych) na kursach ogólnych upatruję jeszcze jedną zaletę. Praca z takim tekstem i słownictwem fachowym jest doskonałą okazją do tego, by zachęcić uczących się do szeroko pojętej refleksji nad językiem: uświadomić istnienie różnych jego odmian, przybliżyć bogactwo środków wyrazu oraz omówić funkcje, jakie może on pełnić. W przypadku języków specjalistycznych interesowałyby nas zatem ich cechy charakterystyczne, system semantyczny lub związki terminologii z wyrazami pochodzącymi z języka potocznego. Lektura obcojęzycznego tekstu specjalistycznego jest również elementem kształcenia ogólnego, pozwala łączyć doskonalenie kompetencji lingwistycznych z poszerzaniem wiedzy ogólnej.

Jedno ze szczególnych miejsc we współczesnej nauce zajmuje medycyna i nauki pokrewne. Na naszych oczach dokonuje się żywiołowy rozwój tych dziedzin, a niemal każdy dzień przynosi nowe odkrycia. Z drugiej strony jesteśmy świadkami pojawiania się nieznanych chorób (SARS, ptasia grypa, choroby psychiczne). Dzięki nowym odkryciom, popularyzacji tekstów medycznych oraz interdyscyplinarności medycyny,

słowa, które jeszcze do niedawna wydawały się obco brzmiące (pandemia, krioterapia, biopsja) są dziś rozpoznawalne przez wielu laików. Obcowanie z terminologią oraz lektura tekstów specjalistycznych staje się więc obowiązkowym elementem współczesnego kształcenia.



Czym jest język specjalistyczny?

Język ogólny (*langue commune*), zwany także językiem ogólnonarodowym, służy do porozumiewania się między wszystkimi członkami narodu we wszystkich dziedzinach życia i jest upowszechniany przez szkołę, prasę lub literaturę. Stanowi również bez wątpienia główną treść w nauczaniu języka obcego. Każdy język ogólny posiada jednak swoje odmiany terytorialne oraz odmiany środowiskowe, będące jedynie przejawami jego wewnętrznego zróżnicowania. Wśród odmian środowiskowych, obok żargonów i gwar, znajdują się właśnie języki specjalistyczne, zwane również fachowymi, branżowymi lub zawodowymi.

Nie wnikając zbyt w szczegóły dotyczące nazewnictwa tej odmiany (język specjalistyczny, język techniczno-naukowy, język naukowy, język specjalny), posłużmy się fragmentem definicji zamieszczonej w *Słowniku dydaktyki języków obcych* (Szulc, 1997:102): „Wariant języka ogólnego używany przez określone grupy zawodowe i przystosowany do możliwie precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka potocznego głównie słownictwem, pozwalającym na dokładniejsze i bardziej skrótowe definicje przedmiotów, relacji oraz procesów odnoszących się do danej specjalności (np. język medycyny, chemii, fizyki, język drukarzy, stolarzy itp.)...”. Jak z tego wynika, każda dziedzina życia lub nawet grupa specjalistów zajmująca się danym zagadnieniem tworzy swój własny kod, a różnice (zwłaszcza semantyczne) między poszczególnymi językami specjalistycznymi są tak duże, „że niektórzy logiccy mówią wprost o istnieniu tylu języków, ile jest dziedzin nauki używających własnej terminologii” (Furdal, 2000:151).

We francuskim językoznawstwie prace dotyczące języków fachowych są niezwykle liczne, a o skali zjawiska może świadczyć chociażby liczba podręczników i słowników dotyczących danej dziedziny życia, np. *Słownik terminologii ekonomicznej polsko-francuski*²⁾, *Wielojęzyczny słownik terminów leśnych i drzewnych*³⁾, *Słownik lekarski francusko-polski*⁴⁾ (we Francji pierwsze słowniki specjalistyczne pojawiły się już w XVIII wieku, np. *Dictionnaire militaire* z 1758 roku autorstwa La Chesnaye du Bois czy *Glossaire nautique* napisany przez Jala w 1848 roku).

Niezależnie jednak od dziedziny nauki, każdy język specjalistyczny posiada wspólne cechy, a jednym z jego podstawowych atrybutów jest prymat języka pisanego, gdyż, jak zauważa C. Bourguignon (1998:133), „(...) świat zawodowy wywodzi się z tradycji pisanej, w przeciwieństwie do Świata, w którym tekst pisany pojawił się długo po słowie mówionym” (tłum. M. S.). Zatem teksty specjalistyczne to przede wszystkim **teksty pisane**: artykuły prasowe i encyklopedyczne, sprawozdania, raporty, streszczenia, podręczniki itp. By przekonać się o tym, wystarczy uświadomić sobie, jak rzadko w słownikach i podręcznikach o charakterze specjalistycznym można znaleźć transkrypcję fonetyczną danego terminu. Z kolei S. Eurin Balmet i M. Henao de Legge w swojej książce *Pratiques du français scientifique – L’enseignement à des fins de communication scientifique* zauważają, że spośród siedmiu typów komunikacji najczęściej występujących w dyskursie naukowym, tylko w trzech przypadkach mamy do czynienia z realizacją ustną – są to:

- ▶ dyskurs specjalistyczny (konferencje, wywiady),
- ▶ dyskurs popularno-naukowy (konferencje, debaty, dyskusje) oraz
- ▶ dyskurs reklamy (reklama w radiu i telewizji).

Przyczyn tego, poza przytoczonym zdaniem C. Bourguignon, można upatrywać między innymi w tym, że język pisany, w odróżnieniu od języka

mówionego, jest mniej podatny na wszelkiego rodzaju zmiany i podlega bardziej rygorystycznym **regułom normatywnym**. Wyjątkowa rola języka pisanego wiąże się także z jego uniwersalnym, międzynarodowym charakterem – liczne terminy naukowe w różnych językach żywych mają te same greckie i łacińskie korzenie (np. *tuberculose, tuberculosi, tuberculosis, tubierkulioz, tuberkuloza*), a teksty specjalistyczne zawierają również międzynarodowe symbole i skróty (np. π, ∞, \$, %).

Z punktu widzenia nauczania języka niezwykle istotne są również **intencje użycia języka**, czyli funkcje, jakie może on pełnić. W przypadku tekstów naukowych dominuje funkcja poznawcza (referencyjna), zorientowana na kontekst, czyli obiektywną, „suchą” informację. Wyrażana jest ona zazwyczaj w 3 osobie liczby pojedynczej lub liczby mnogiej. Nadrzędnym celem jest przekazanie odbiorcy konkretnej, czasami bardzo szczegółowej wiedzy z zakresu danej dziedziny. Obok funkcji poznawczej spotykamy również funkcję metajęzykową – mamy z nią do czynienia zwłaszcza w tekstach o charakterze edukacyjnym, w których autorzy wyjaśniają, definiują lub precyzują pewne pojęcia. Marginalnym zjawiskiem są teksty specjalistyczne o funkcji emotywniej (ekspresywnej) – występuje ona w artykułach krytycznych lub polemicznych, w których badacze wyrażają własną opinię, okraszając ją językowymi środkami ekspresywnymi.

Charakterystyka dyskursu specjalistycznego na przykładzie języka francuskiego medycznego

Dyskurs specjalistyczny wykorzystuje także w sposób właściwy sobie niektóre elementy systemu językowego. Cechy te wraz z przykładami pochodzącymi z tekstów o tematyce medycznej przedstawiam w tabeli 1.

²⁾ E. Pieńkos (2002), *Słownik terminologii ekonomicznej polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

³⁾ Praca zbiorowa (1998), *Wielojęzyczny słownik terminów leśnych i drzewnych*, Warszawa: Oficyna Edytorska „Wydawnictwo Świat”.

⁴⁾ B. Neuman (1990 – wyd. IV), *Słownik lekarski francusko-polski*, Warszawa: PZWL.

Tabela 1.

Zabieg językowy	Funkcja	Przykład
Czas teraźniejszy trybu oznajmującego	Wyraża hipotezę i ponadczasowość oraz oczywiste na chwilę obecną prawdy i twierdzenia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „L'immunologie est l'étude du système immunitaire et de la réaction face aux organismes pathogènes”. 2. „Il s'agit de deux protéines insérées dans leur enveloppe qui jouent un rôle central dans le mécanisme d'infection: l'hémagglutinine et la neuraminidase”.
Czasy przeszłe trybu oznajmującego	Są stosowane w opisach i fragmentach o charakterze historycznym, często pojawiają się we wstępach.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Une équipe anglo-américaine a découvert pourquoi le virus de la grippe espagnole (...) est tellement dangereux”. 2. „Le docteur Daniel Carleton Gajdusek est né en 1923 dans l'état de New York”.
Wyrażenia i czasowniki bezosobowe	Służą do wyeliminowania subiektywizmu, gwarantują bezosobowość i obiektywizm. Autor usuwa się na dalszy plan na rzecz treści tekstu. Stosowanie wyrażen bezosobowych jest również przejawem jego skromności.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Il ne convient pas d'opposer une médecine traditionnelle et une médecine scientifique : leurs sémiologies, leurs nosologies se croisent, mais ne se confondent pas. Plutôt que de médecine, il vaut mieux parler de systèmes de prise en charge du malheur qui s'appuient sur des théories du corps, de la santé et de la maladie”. 2. „Il a été dit que la Médecine Nouvelle ne sera pas acceptée avant d'être officiellement vérifiée dans nos Instituts”.
Strona bierna	Jej użycie jest związane z usunięciem się autora na dalszy plan, może być dowodem jego skromności.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Cette maladie est caractérisée essentiellement par une ataxie cérébelleuse, des troubles de la déglutition et de la phonation”. 2. „Diagnostic: le test a-t-il été évalué sur les formes légères à sévères de la maladie? a-t-il été comparé sur des patients traités et non traités? des sujets présentant des troubles différents mais communément confondus ont-ils été pris en compte?”
Bezokoliczniki	Pojawiają się zwłaszcza w zaleceniach, sugestiach i nakazach (np. w ulotce dotyczącej leku).	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Isoler le malade du reste du foyer, puis contacter le médecin régulateur du centre 15 par téléphone afin d'organiser la prise en charge du patient et assurer ainsi son hospitalisation dans un centre hospitalier de référence, ou à défaut dans un service d'infectiologie du CHU le plus proche”. 2. „D'autres mesures sont à prendre comme: placer autour de l'oreiller et du matelas une housse „anti-acariens” qui empêche la diffusion des allergènes vers le dormeur, utiliser un produit acaricide (...)”.
Tryb rozkazujący	Podobnie jak bezokoliczniki, tryb rozkazujący jest stosowany we wskazówkach i nakazach. Może również służyć do nawiązania kontaktu między autorem a czytelnikiem (np. supposons – ‘przypuśćmy’, admettons – ‘załóżmy’).	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Gardons toujours en tête (...) que la meilleure façon de diminuer la circulation du virus, c'est de tuer tous les animaux d'un foyer, et largement, dans un périmètre de 3 à 5 km”. 2. „Soulignons que l'allergie est une des pathologies qui augmente le plus aujourd'hui et dont les traitements classiques ne viennent pas à bout”.
Zaimki osobowe	Do najczęściej spotykanych należą zaimki w 3 os. l. p. i l. m., a ich główna funkcja polega na zachowaniu spójności logicznej i dynamicznego charakteru tekstu.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „On peut placer, dans ce chapitre, les tentatives faites avec du sang ou du plasma de sujets atteints de leucémie aiguë en rémission. De telles tentatives avaient été déjà faites par les équipes françaises vers 1948 sans donner de résultats probants. Elles ont été reprises plus récemment pour la tumeur de Burkitt (...). Les résultats de ces essais sont in

Zabieg językowy	Funkcja	Przykład
		<i>constants, dans certains cas même une aggravation a été notée. En dépit de leur inconstance, ils n'en ont pas moins une grande importance, apportant une preuve supplémentaire de l'existence et de l'intensité des phénomènes immunitaires au cours de la maladie de Burkitt</i> ".
Zaimek w 1 os. l. m. (<i>nous</i>) i forma bezosobowa w 3 os. l. p. (<i>on</i>)	Pozwalają zachować neutralność, dystans i obiektywizm, są również przejawem skromności autora (stąd nazwa <i>pronoms de modestie</i> – 'zaimki skromności'). Zaimek w 1 os. l. p. (<i>je</i>) pojawia się w tekstach mniej formalnych.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Ce que nous essayons de démontrer dans ce travail sur l'historicité du transpersonnel, c'est aussi l'évolution de la connaissance thérapeutique transpersonnelle”. 2. „Nous pouvons donc en conclure que les soins curatifs et la prévention sont substituables”.
Zaimki anaforyczne	Umożliwiają nawiązanie do poprzedniego zdania bez konieczności powtórzenia rzeczownika, gwarantując tym samym spójność oraz przejrzystość. Funkcję anaforyczną mogą pełnić zaimki osobowe, wskazujące i dzierżawcze w 3 os. l. p. i l. m. oraz zaimki względne i nieokreślone.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Opothérapie. Méthode de traitement par les glandes et tissus animaux. Ceux-ci sont rarement employés en nature à l'état frais; ils sont utilisés soit sous forme de sucs (...)”. 2. „Les habitudes alimentaires dont nous avons hérité étaient adaptées à un mode de vie qui exigeait une activité physique importante, ces habitudes deviennent nocives pour l'homme moderne”.
Determinanty rzeczownika	Obok rodzajników (wśród których dominują rodzajniki określone) do najczęściej spotykanych determinantów należą też zaimki wskazujące przymiotne i rzeczowne (zwłaszcza zaimki w 3 os. l. p. i l. m.). Do ich podstawowych funkcji należy zachowanie spójności i zwartości tekstu oraz zwiększenie jego dynamiki.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Les allergènes responsables des crises d'asthme ont plusieurs origines (...). Mais les spécialistes accusent de plus en plus la pollution atmosphérique, qui peut aggraver ces crises (...). A. Ponka a observé, à Helsinki, une corrélation entre admissions hospitalières pour crise d'asthme et teneurs en dioxyde d'azote et en ozone. Même si les concentrations moyennes de ces polluants restaient relativement faibles (...). À la lumière de ces résultats, le rapport préconise une révision à la baisse des normes européennes de pollution atmosphérique (...)”.
Spójniki, zwroty i słowa służące do wyrażenia spójności logicznej	Ich rola jest szczególnie istotna, gdyż w tekstach specjalistycznych konieczne jest precyzyjne określenie związków logicznych, zwłaszcza przyczynowo-skutkowych. Spójniki podrzędne (np. <i>puisque</i> – 'ponieważ', <i>afin que</i> – 'aby', <i>tellement que</i> – 'tak że') przyporządkowują tzw. zdanie podrzędne zdaniu głównemu, zaś spójniki współrzędne (np. <i>mais</i> – 'ale', <i>or</i> – 'otoż', <i>ou</i> – 'lub') ustanawiają między nimi relacje znaczeniowe. W dyskursie specjalistycznym wyrażają one relacje przyczynowe, warunkowe, służą także do konstruowania hipotez i porównań. Obok spójników funkcję taką pełnią również przysłówki, wyrażenia przyimkowe lub słowa (np. <i>cependant</i> – 'a jednak', <i>en effet</i> – 'w rezultacie', <i>c'est pourquoi</i> – 'dlatego też').	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Un enfant non immunisé contre cette maladie présente un danger non seulement pour lui-même mais, aussi pour les autres enfants. Pour ces derniers, un enfant rougeoleux est un vecteur de la maladie. Par conséquent, pour ne pas contaminer les autres enfants sains chaque parent, soucieux de la bonne santé de son enfant, est appelé à le vacciner du mercredi 8 au dimanche 12 novembre prochains dans le site le plus proche retenu pour la campagne de vaccination”. En plus de la vaccination contre la rougeole, les enfants seront aussi vaccinés contre la polio. Cette maladie affecte des enfants de 0 à 5 ans. Lorsque l'enfant n'est pas vacciné contre cette maladie causée par le poliovirus sauvage, il est exposé à la paralysie des membres inférieurs. Le vaccin constitue la seule solution pour prévenir cette maladie invalidante. C'est pourquoi aux dates sus évoquées, tout enfant dont l'âge varie de 0 à 5 ans doit impérativement recevoir deux gouttes de vaccin polio oral, même s'il a déjà reçu ce vaccin dans le cadre de vaccination de routine”.

Zabieg językowy	Funkcja	Przykład
Elementy obcojęzyczne	Obok terminologii rodzimej często pojawia się także nazwa obcojęzyczna (łacińska, grecka, angielska). Podanie oryginalnej pisowni może być również przejawem respektu dla autora lub autorów danego konceptu.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „La pneumonie atypique apparue au début de l'année 2003, se caractérise par un syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS, SARS en anglais, pour Severe acute respiratory syndrome)”. 2. „L'étude de la transmission des caractères à la descendance était déjà pratiquée par les éleveurs, et on considère que les diverses races de chiens (Canis familiaris) proviennent de sélections successives de loups (Canis lupus) depuis 20 000 ans (il a été montré que ces deux espèces de Canis sont interfécondes)”.
Słowa pochodzące z języka potocznego	Pojawiają się w miejsce specjalistycznego terminu, towarzyszą im jednak na ogół podane w nawiasach wyjaśnienia lub odpowiedniki terminologiczne. Słowa potoczne w większości przypadków są umieszczane w cudzysłowie.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Les premiers pontages, faits à „cœur battant” (c'est-à-dire sans nécessité d'arrêter ce dernier et sans circulation extra-corporelle), remontent à la fin des années 90. Cette époque voit également les premières tentatives par „mini-thoracotomie” (équivalent de la coelioscopie) mais qui se sont avérés comme peu concluants.” 2. „Comme tous les virus, une fois qu'il a pénétré dans la cellule, l'Influenza doit „utiliser” la machinerie de celle-ci pour se multiplier”.
Znaki interpunkcyjne	Pozwalają na zachowanie spójności logicznej zdania oraz wypuklenie jego najważniejszych elementów. Dwukropki wprowadza często spotykane w języku naukowym wyjaśnienia. W wielu dziedzinach znaki interpunkcyjne pełnią również funkcję symboli o bardzo specjalistycznym znaczeniu (np. przecinek w matematyce).	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Parmi les désordres que nous rangeons dans la première catégorie, une carence enzymatique, celle de la déhydrogénase glucose-6-phosphate, est, de beaucoup, la plus connue”. 2. „Comme la fixation habituelle altère certains composants, il est préférable, dans certains cas, de congeler immédiatement une partie du fragment prélevé pour la conserver à très basse température dans une tumorothèque : on pourra l'analyser plus complètement, des mois ou des années plus tard, suivant l'acquisition de nouvelles connaissances”.
Cyfry, symbole i litery	Są nierozłącznym elementem tekstu specjalistycznego, zwłaszcza w naukach ścisłych. Zastępują długie, analityczne nazwy terminologiczne, można je uznać także za rodzaj syntezy procesów intelektualnych.	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Pour le virus de type A, on distingue 13 sous-types d'hémagglutinine (H1 à H13) et 9 sous-types de neuraminidase (N1 à N9)”. 2. „Cependant, il faut bien remarquer que c'est une cause d'ictère néonatal moins fréquente que la carence en G-6-P.D”.
Elementy ikonograficzne	Wykresy, diagramy, grafiki, tabele, rysunki, plansze są dopełnieniem tekstu specjalistycznego. Często w sposób bardziej syntetyczny prezentują myśl zawartą w zdaniu. Pozwalają też zweryfikować zrozumienie tekstu pisanego.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plansze wizualizujące ciało ludzkie, analiza ilościowa wyników badań w ujęciu graficznym, wykres prezentujący rozwój choroby itp.

Cechy charakterystyczne terminologii specjalistycznej

Jak podkreśla A. Szulc w *Słowniku dydaktyki języków obcych*, to jednak **system semantyczny** jest podstawowym wyróżnikiem języka specjali-

stycznego. W przeciwieństwie do wielu dziedzin życia wykorzystujących mniej wyrazów o charakterze wysoce specjalistycznym, medycyna i nauki pokrewne posługują się licznymi terminami, wyrażeniami i skrótami, które tworzą hermetyczny zbiór, często niezrozumiały dla osób niezwiąza-

nych ze środowiskiem medycznym. Każdy nowy koncept musi zostać nazwany, a język francuski dysponuje niezwykle szerokim wachlarzem środków służących do budowy nowych słów, co zresztą jest najlepszym potwierdzeniem jego żywotności i dynamicznego charakteru.

Poniżej omówię w dużym skrócie najczęściej spotykane w języku francuskim medycznym procesy słotwórcze: prefiksacja i derywacja sufiksalna, złożenia, zapożyczenia z języków obcych, tworzenie neosemantyzmów oraz skrótowców. Pokażę również związki między terminami i ich potocznymi ekwiwalentami.

▼ Derywacja

Podstawowym źródłem tworzenia neologizmów medycznych jest derywacja (*dérivation*), polegająca na budowaniu słów przez przyłączenie afiksów (słotwórczej części wyrazu) do rdzenia (podstawy słotwórczej). Do najczęściej spotykanych sposobów tworzenia nowych terminów należą: prefiksacja (dołączanie przedrostka do rdzenia) i derywacja sufiksalna (dodawanie przyrostka).

Jednym z najbardziej produktywnych i powszechnie znanym sufiksem medycznym (wpro-

wadzonym często już w pierwszej części podręczników do nauki języka francuskiego) jest sufiks *-ite*, oznaczający chorobę zapalną; według K. Wróblewskiej-Pawlak (1997:158) pojawia się on w około 900 terminach medycznych (np. *néphrite* – zapalenie nerek, *conjunctivite* – zapalenie spojówek). Innymi przyrostkami o wysokiej częstotliwości występowania są między innymi: *-ose*, oznaczający chorobę przewlekłą (np. *arthrose* – artroza, choroba zwyrodnieniowa stawów), *-algie*, oznaczający ból (np. *névralgie* – nerwoból) czy *-logie* i *-logue*, pojawiające się w nazwach specjalizacji medycznych i w nazwach specjalistów (np. *alergologie/allergologue* – alergologia/alergolog).

Jednak w przeciwieństwie do wyrazów należących do języka ogólnego, w terminologii medycznej to głównie słowa, zwłaszcza pochodzenia greckiego, rzadziej łacińskiego, pełnią funkcję przedrostków i przyrostków. Co ciekawe, element posiadający to samo pochodzenie może jednocześnie pełnić funkcję prefiksu i sufiksu, np. *cardi(o)-*, *-carde*, *-cardie* (od greckiego słowa *kardia* – serce).

W tabelach 2 i 3 zestawiam kilka przykładów prefiksów (tab. 2) i sufiksów (tab. 3) specjalistycznych często pojawiających się we francuskich terminach medycznych.

Tabela 2.

Prefiks	Pochodzenie	Znaczenie	Przykład terminu	Polski odpowiednik
auri-	łac. <i>auris</i>	ucho	auriscope	wziernik uszny
hémo-, hémato-	gr. <i>haima, haimatos</i>	krw	hémorragie	krwotok
néphr(o)-	gr. <i>nephros</i>	nerka	néphrome	nerczak
osté(o)-	gr. <i>ostéon</i>	kość	ostéite	zapalenie kości
path(o)-	gr. <i>pathos</i>	choroba, dolegliwość	pathologie	patologia, nauka o istocie chorób

Tabela 3.

Sufiks	Pochodzenie	Znaczenie	Przykład terminu	Polski odpowiednik
-ectomie	gr. <i>ektomê</i>	usunięcie, wycięcie	amygdalectomie	wycięcie migdałków
-odynie	gr. <i>odunê</i>	ból	desmodynie	ból ścięgna
-scope, -scopie	gr. <i>skopein</i>	badać, obserwować	gastroscopie	gastroskopia
-spasme	gr. <i>spasmos</i>	skurcz	vasospasme	skurcz naczynia
-trophie	gr. <i>trophê</i>	odżywianie	embryotrophie	odżywianie płodu

▼ Wyrazy złożone

Kolejną formacją słotwórczą stanowią wyrazy złożone (*mots composés*), czyli nowe jednostki znaczeniowe powstałe ze złożenia przynajmniej

dwóch niezależnych słów, połączonych w większości przypadków za pomocą łącznika. Ich duża liczba wynika przede wszystkim z kompleksowości zagadnień medycznych, ponadto, jak podkreśla

A. Furdal (2000:153), „terminy dwuwyrzowe są w nauce szeroko rozpowszechnione, ponieważ w samej ich budowie mogą być zawarte (choć nie muszą) elementy klasyfikacji naukowej pewnych dziedzin rzeczywistości”.

Wyrazy złożone pojawiają się w nazwach:

- ▶ chorób i dolegliwości: *sclérose en plaques* (stwardnienie rozsiane), *fausse(-)couche* (poronienie), *grossesse extra-utérine* (ciąża pozamaciczna),
- ▶ części ciała i organów anatomicznych: *avant-bras* (przedramię), *bas-ventre* (podbrzusze), *orifice auriculo-ventriculaire* (ujście przedsionkowo-komorowe),
- ▶ metod leczenia: *ponction sous-occipitale* (nakłucie podpotyliczne),
- ▶ specyfików farmaceutycznych: *médicament sédatif-hypnoïque* (lek uspokajająco-nasenny).

Do konstrukcji najbardziej produktywnych pod względem morfologicznym należą złożenia dwóch rzeczowników, dwóch przymiotników lub rzeczownika i przymiotnika. W tekstach o bardzo wysokim stopniu specjalizacji można znaleźć także terminy złożone z trzech, a nawet czterech wyrazów, np. *syndrome glosso-laryngo-scapulo-pharyngé* (syndrom językowo-krtaniowo-łopatkowo-gardłowy).

Poza złożeniami dwóch samodzielnych wyrazów istnieją też terminy zawierające w sobie nie słowa, lecz rdzenie słów pochodzenia greckiego lub łacińskiego połączone samogłoską „o”, rzadziej „i”. Na ogół zachowują również łącznik, choć brak jest jednoznacznej zasady ortograficznej, a różnice w pisowni spotykane są nawet w słownikach medycznych, np. *immuno-anticorps* (immunoprzeciwciała), *immunosérum* (surowica odpornościowa).

▼ Skrótkowce

Począwszy od końca XIX wieku oryginalnym sposobem wzbogacania systemu leksykalnego, zwłaszcza w przypadku języków specjalistycznych, jest stosowanie skrótowców (*abréviation*). Mowa tu zarówno o skrótowcach literowych, w których każda z liter jest wymawiana osobno (*sigle*) oraz o skrótowcach głoskowych, zwanych akronimami (*acronyme*), czyli terminach utwo-

rzonych przez skrócenie wyrażenia składającego się z przynajmniej dwóch słów, które są wymawiane jak jeden wyraz.

W języku francuskim medycznym skrótowce znajdują szerokie zastosowanie, co jest naturalną konsekwencją rozwoju cywilizacyjnego i postępu naukowego. Jak mówi J.-M. Abreu (1994:106) są one „*świadcstwem bogactwa ludzkiej działalności*” (tłum. M. S.). Pojawianie się nowych chorób, wirusów oraz sposobów leczenia, często o bardzo zaawansowanym stopniu specjalizacji, wymusza konieczność tworzenia nazw analitycznych i opisowych zarazem, tym samym długich. Skrótowce są także stosowane w nazewnictwie substancji i związków chemicznych, rodzajów szczepień i w nazwach instytucji zdrowotnych.

Ze słowotwórczego punktu widzenia we francuskiej terminologii medycznej do najczęściej spotykanych należą skrótowce trzyliterowe i często pochodzą one z języka angielskiego. Wiele spośród z nich jest powszechnie znanych (np. *SIDA* – AIDS, *S.R.A.S.* – SARS, *V.I.H.* – HIV), istnieje jednak cały arsenał skrótów, których rozszyfrowanie wymaga znajomości danego zagadnienia. Kilka z nich podaję poniżej:

- ▶ *A.D.N. (acide désoxyribonucléique)* – DNA, kwas dezoksyrybonukleinowy,
- ▶ *C.H.U. (centre hospitalier universitaire)* – studenckie centrum zdrowia, przychodnia studencka,
- ▶ *H.P.G. (hyperglycémie)* – hiperglikemia, nadmierna zawartość cukru we krwi,
- ▶ *I.M. (injection intramusculaire)* – wstrzyknięcie domięśniowe,
- ▶ *M.S.T. (maladie sexuellement transmissible)* – choroba przenoszona drogą płciową,
- ▶ *M.T.C. (médecine traditionnelle chinoise)* – tradycyjna medycyna chińska,
- ▶ *R.O.R. (rougeole, oreillons, rubéole)* – szczepionka przeciwko odrze, śwince i różyczce.

Zabiegiem spotykanym w języku potocznym, głównie mówionym, jest również tzw. *truncation*, czyli skracanie rzeczowników przez ucięcie ostatniej lub dwóch ostatnich sylab, rzadziej przez pomijanie sylaby początkowej, np. *dermatologue* – *dermato* (dermatolog), *néoplasme* – *néo* (nowotwór), *radiographie* – *radio* (radiografia, rentgenografia).

Zapożyczenia obce (*emprunts*), zwłaszcza ze współczesnego języka angielskiego, są charakterystycznym elementem chyba każdego języka, a na pewno języka branżowego (wystarczy lektura codziennej prasy, by uświadomić sobie skalę zjawiska). Od drugiej połowy XX wieku język angielski odgrywa coraz większe znaczenie w świecie naukowym. Trudno jest bowiem odseparować kwestie językowe od czynników zewnętrznych – gros badań jest przeprowadzanych w krajach anglojęzycznych, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Tam również rodzą się nowe idee, stąd i liczba publikacji w języku angielskim jest najbardziej pokaźna. Jednak w przeciwieństwie do takich dziedzin, jak ekonomia, informatyka czy telekomunikacja, zapożyczenia nie są tak powszechne w języku medycyny. Pośród 3500 haseł zawartych w słowniku *Petit Larousse de la médecine* wydanym w 2001 roku znajduje się zaledwie około 30 słów o obcym rodowodzie. Wiele z nich ma swoje francuskie odpowiedniki, choć niektóre wypierają skutecznie słowa francuskie. Na przykład według autorów słownika *Le Nouveau Petit Robert* (1993) słowo *infirme* (osoba upośledzona) jest z powodzeniem zastępowane przez angielskie odpowiedniki: *handicap* i *handicapé*.

W tabeli 4 przedstawiam kilka anglicyzmów powszechnie stosowanych we francuskim języku medycznym wraz z ich francuskimi ekwiwalentami, jeśli było to możliwe.

Tabela 4.

Termin obcego pochodzenia	Francuski odpowiednik	Polski odpowiednik
bridge	—	mostek (w stomatologii)
overdose	surdose	przedawkowanie
scorbut	—	szkorbut
strapping	contention	utrzymanie na miejscu w nieruchomym położeniu (o złamaniach)
test	examen, épreuve	test, próba, badanie, doświadczenie

Francuska terminologia medyczna ucieka się także do stosowania neosemantyzmów (*néologismes de sens*), zwanych również neologizmami semantycznymi. Są to wyrazy istniejące już w języku, którym nadano nowe znaczenia. Funkcjonują one nadal w języku potocznym (np. *racine* – korzeń), ale już w języku specjalistycznym nabierają nowego, odrębnego i bardziej wyspecjalizowanego znaczenia, często dzięki dodaniu do nich dodatkowych określeń (np. przymiotników). Zjawisko to obrazuje tabela 5.

Tabela 5.

Słowo z języka potocznego	Kontekst medyczny	Polski odpowiednik
alvéole	alvéole dentaire; alvéole pulmonaire	zębodół; pęcherzyk płucny
cancer	cancer du foie	rak wątroby
couveuse	couveuse = incubateur	inkubator
facteur	facteur rhésus; facteur lipocaique	czynnik Rh; lipokaina
ivoire	ivoire = dentine	zębina
plaquette	plaquette sanguine	płytką krwi, trombocyt
racine	racine de la langue; racines rachidiennes	nasada języka; korzenie rdzeniowe
rocher	rocher	część skalista kości skroniowej

Pewną odmianą neosemantyzmów są eponimy (gr. *eponymos* – dawca imienia, nazwy), czyli wyrazy lub zwroty pochodzące od nazwy własnej: nazwiska, imienia, miejscowości, kraju lub regionu (przykładem eponimu może być słowo „*harpagon*”, pochodzące od imienia bohatera komedii Molière’a i oznaczające osobę skąpą). Język francuski medyczny przy tworzeniu terminów wykorzystuje nazwiska uczonych lub nazwy geograficzne. Bardzo powszechne jest chociażby używanie słów *parkinson* lub *alzheimer* (*maladie de Parkinson* – cho-

roba Parkinsona, *maladie d'Alzheimer* – choroba Alzheimera), jednak znaczenie większości eponimów jest zrozumiałe jedynie dla specjalistów, np. *milwaukee* = *corset de Milwaukee* (gorset Milwaukee stosowany do leczenia skolioz). Większość eponimów medycznych posiada swoje odpowiedniki terminologiczne, np. *fièvre de Malte* = *brucellose* (gorączka maltańska = brucelozą).

Terminologia a język potoczny

W pracy z tekstem o tematyce medycznej może wzbudzić zainteresowanie **współistnienie terminów i ich ekwiwalentów potocznych**. Rozróżnienie to ma źródła w historii: w XVII wieku Akademia Francuska usunęła ze swojego słownika terminy specjalistyczne, sugerując, że nie są one częścią tzw. języka kultury. Dopiero na początku XX wieku, dzięki austriackiemu językoznawcy Eugenowi Wüsterowi, terminologia stała się niezależną dziedziną nauki, a obecnie, według badań poczynionych dotychczas, terminy stanowią aż 60% wszystkich tekstów pisanych.

We współczesnej literaturze fachowej można znaleźć liczne opracowania dotyczące relacji między terminem a słowem. Brak jest jednak jednoznacznej i precyzyjnej definicji „terminu”. Nie dziwi ten stan rzeczy, gdy weźmie się pod uwagę ciągłą ewolucję języka, wzajemne przenikanie się różnych dziedzin życia i ciągły rozwój nauki (pojawiają się całkiem nowe słowa, część słów przechodzi z języka potocznego do naukowego, nabierając tam nowego, specjalistycznego znaczenia).

Z pewnością do znamienych cech terminu należą: jednoznaczność, precyzyjne znaczenie, przynależność do jednej dziedziny (w danej dziedzinie termin ma tylko jedno znaczenie). W przeciwieństwie do słów pochodzących z języka potocznego terminy nie są polisemiczne, a ich znaczenie nie zależy od kontekstu, w którym zostały użyte.

Oczywistym jest, że członkowie wspólnoty językowej, a zatem nie tylko specjaliści, dysponują bogatym zasobem słów i wyrażeń medycznych, czasami nawet o wysokim stopniu specjalizacji. W zbiorze słów potocznych znajdują się nazwy organów (*bronche* – oskrzele), chorób (*bronchite* – zapalenie oskrzeli) i ich objawów (*anémie* – ane-

mia, niedokrwistość), specjalności medycznych oraz lekarzy (*neurologie/neurologue* – neurologia/neurolog), badań medycznych i sprzętu medycznego (*seringue* – strzykawka) czy produktów farmaceutycznych (*antibiotique* – antybiotyk). Przykłady takie można by mnożyć, ale najistotniejsze wydają się wnioski: każdy z nas, niezależnie od pochodzenia, wykształcenia czy wykonywanego zawodu, może komunikować się w sposób względnie skuteczny na tematy związane ze zdrowiem. Umiejętność ta wzrasta wraz z rozwojem pewnych gałęzi oraz ich popularyzacją – wymienić tu można chociażby kilka terminów z zakresu psychiatrii, jak: *autisme* (autyzm), *claustrophobie* (klaustrofobia) czy *paranoïa* (paranoja).

Z drugiej jednak strony istnieją liczne terminy, których znaczenie pozostaje tajemnicą dla niefachowców. W takim przypadku język ucieka się do zastępowania ich słowami z języka potocznego. Terminy naukowe są zastępowane jednym słowem lub konstrukcjami typu „rzeczownik + przymiotnik” i „rzeczownik + rzeczownik”, czasami jedno pojęcie jest zastępowane definicją lub opisem. Relacje między francuskimi terminami medycznymi a ich odpowiednikami potocznymi zestawiam w tabeli 6.

Tabela 6.

Termin	Słowo potoczne	Polski odpowiednik
abdomen	ventre	brzuch
pharynx	gorge	gardło
ictère	jaunisse	żółtaczka
utérus	matrice	macica
leucocyte	globule blanc	leukocyt, krwinka biała
appendicectomie	ablation de l'appendice	wycięcie wyrostka robaczkowego
cyphose	<i>bosse; déformation de la colonne vertébrale, anormalement convexe en arrière</i>	kifoza, garb, wygięcie kręgosłupa ku tyłowi

Sugestie dydaktyczne

Jakie zadania związane z dyskursem specjalistycznym można zaproponować uczącym się?

Poniżej podaję fragment artykułu o tematyce medycznej umożliwiającą przeprowadzenie praktycznego ćwiczenia, którego nadrzędnym celem jest zidentyfikowanie przynajmniej kilku typowych cech tekstu specjalistycznego, a nie zrozumienie jego treści (choć w tym akurat przypadku uczący się z pewnością będą mogli odnieść się do swojej wiedzy pozajęzykowej). Warto także pokusić się o próbę wyjaśnienia roli zastosowanych zabiegów językowych (patrz: tabela 1).

- ▶ **Polecenie:** *W przytoczonym fragmencie tekstu zidentyfikuj cechy charakterystyczne dla dyskursu specjalistycznego.*

S. Déthiollaz „Grippe Aviaire: Le nouveau péril jaune?”

„(...) Une fois infecté par un virus, notre organisme a besoin de quelques jours pour mettre au point sa stratégie de défense: la «réponse immunitaire». Pendant ce temps, le virus ne rencontre donc aucune résistance et en profite pour se multiplier activement, produisant de nouveaux virus qui pourront infecter notre entourage. L'un des mécanismes de défense que notre organisme met alors en place est la production d'anticorps, des molécules très spécialisées qui ne reconnaîtront qu'un seul type de virus et qui le neutraliseront avant qu'il n'infecte nos cellules. Si ce virus est très «variable» – comme l'Influenza – notre organisme produira des anticorps qui seront spécifiques de ce que l'on appelle un «sous-type» du virus, et seulement de ce sous-type particulier. Les virus qui sont reconnus par les mêmes anticorps seront considérés d'un même sous-type, mais ce sous-type peut comporter lui-même des centaines de «variants», c'est-à-dire des virus très proches mais non semblables. Dans le cas des Influenza, ce sont les deux protéines de surface – l'hémagglutinine et la neuraminidase – qui seront bien sûr reconnues par les anticorps. C'est pourquoi la classification des virus de type A est basée sur le sous-type de chacune de ses protéines H (hémagglutinine) et N (neuraminidase). Par exemple, H1N1, H2N3 ou encore H5N1 (...).”

Źródło: <http://www.expasy.org/prolune/dossiers/prolune012.shtml>

Propozycje odpowiedzi:

1. Kompozycja – przeważają zdania krótkie, liczące około 25 słów, co przyczynia się do dynamiki tekstu, widoczna jest duża zwięźłość, przejrzystość i precyzja.
2. Funkcje języka – dominuje funkcja poznawcza, która jest wyrażona za pomocą informa-

cyjnego stylu, najistotniejsze jest przekazanie rzeczowych i obiektywnych informacji.

3. Słownictwo:

- ▶ duża liczba słów o specjalistycznym znaczeniu (zarówno rzeczowników, jak i czasowników) oraz terminów medycznych, np.: *anticorps, molécules, hémagglutinine, infecter, neutraliser,*
- ▶ w niektórych terminach funkcję prefiksów pełnią greckie słowa, co jest ogólną tendencją w tej odmianie języka, np. *hémagglutine* (od słowa *haima* – krew), *neuraminidase* (od słowa *neuron* – nerw),
- ▶ sufiksy *-ine* i *-ase* są także powszechnie stosowane w terminologii medycznej – pierwszy z nich służy do tworzenia nazw hormonów i produktów farmaceutycznych, drugi zaś pojawia się w nazwach enzymów,
- ▶ niektóre słowa potoczne zostały ujęte w cudzysłów, np. *virus „variable”, „sous-type” du virus,*
- ▶ użycie powszechnie nieznanego słowa obcego pochodzenia: *influenza,*
- ▶ zastosowanie specjalistycznych symboli, np. *H1N1.*

4. Zabiegi językowe:

- ▶ przewaga czasu teraźniejszego trybu oznajmującego, np. *L'un des mécanismes de défense que notre organisme met alors en place est la production d'anticorps (...),*
- ▶ użycie strony biernej, np. *Les virus qui sont reconnus par les mêmes anticorps seront considérés d'un même sous-type (...),*
- ▶ obecność zaimków anaforycznych, np. *Si ce virus est très «variable» – comme l'Influenza – notre organisme produira des anticorps qui seront spécifiques de ce que l'on appelle un «sous-type» du virus, et seulement de ce sous-type particulier,*
- ▶ przewaga rodzajników określonych, np. *Dans le cas des Influenza, ce sont les deux protéines de surface – l'hémagglutinine et la neuraminidase – qui seront bien sûr reconnues par les anticorps,*
- ▶ zastosowanie wyrażen, których celem jest zachowanie spójności logicznej tekstu oraz dostarczenie dodatkowych, niezbędnych do zrozumienia tekstu informacji, np. *donc, c'est pourquoi, c'est-à-dire.*
- 5. Inne uwagi – użycie zaimka dzierżawczego w 1 os. l. m. (*notre organisme, notre entoura-*

ge) w miejsce rodzajnika określonego można uznać za oryginalny zabieg służący przybliżeniu czytelnikowi danego zagadnienia i wzbudzeniu jego zainteresowania treścią artykułu.



Podsumowanie

Jak widzimy, język specjalistyczny (w tym przypadku medyczny) posiada szereg atrybutów, a jego specyficzny charakter nie ogranicza się tylko i wyłącznie do obecności terminów specjalistycznych. Jego podstawowym wyróżnikiem jest realizacja pisana, a co za tym idzie, bardziej rygorystyczne przestrzeganie norm językowych, większa spójność i zwartość. To jednak system semantyczny języka specjalistycznego, dążąc do jednoznaczności, jak największej precyzji i niekontekstualności, odróżnia go najbardziej od języka potocznego. Język francuski medyczny w sposób właściwy sobie wykorzystuje procesy słowotwórcze, wśród których do najczęściej spotykanych należą: derywacja, kompozycja i tworzenie skrótowców. Jak podkreśliłem wcześniej, ich wybór zależy w dużej mierze od dziedziny życia, stopnia jej specjalizacji oraz czynników zewnętrznych, pozajęzykowych. W procesie nauczania języka obcego doskonałenie umiejętności obcowania z językiem fachowym może zatem łączyć w sobie klasyczne elementy pracy z tekstem, refleksję nad funkcjonowaniem

różnych kategorii językowych i ich interpretację, a także analizę zabiegów słowotwórczych połączoną z rozszyfrowywaniem znaczenia terminów. Tym samym wprowadzanie elementów języka specjalistycznego podczas zajęć doskonale wpisuje się we współczesne, czyli wielostronne i wieloperspektywiczne nauczanie.

Bibliografia:

- Abreu J.-M. (1994), „L'abréviation dans le langage technique”, w: *La Banque des Mots*, n° 47, s. 105-115.
- Bourguignon C. (1998), *La communication professionnelle internationale – Contrainte et liberté*, Paris: L'Harmattan.
- Eurin Balmet S., Henao de Legge M. (1992), *Pratiques du français scientifique – L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*, Paris: UREF Hachette.
- Furdal A. (2000), „Zróżnicowanie języka”, w: A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte* (wyd. III), Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 141-175.
- Jarosz K. (2004), „Uwagi ogólne o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 33-37.
- Kocourek R. (1982), *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.
- Robert P. (1993), *Le Nouveau Petit Robert*, Paris: Les Dictionnaires Le Robert.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Wróblewska-Pawlak K. (1997), „Peut-on enseigner la langue de la médecine n'étant pas médecin?”, w: *Acta Philologica*, № 24, s. 147-163.
- Ybert É. (red.), (2001), *Petit Larousse de la médecine*, Paris: Larousse-Bordas.

(listopad 2006)

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Jak oceniać studentów na kursach języka dla celów zawodowych?



Wprowadzenie

Nikt nie kwestionuje dziś potrzeby dostosowywania programów kursów językowych do potrzeb uczniów. Od końca lat 80. ubiegłego wieku dydak-

tyka języków obcych dla celów zawodowych (LSP) przeżywa prawdziwy rozkwit, co najlepiej ilustruje bogata oferta szkół językowych, wśród której znajdziemy m.in. angielski dla prawników czy lekarzy, rosyjski dla ludzi biznesu lub niemiecki dla celów akademickich. Zainteresowanie tego typu kursami

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English dla studentów zarządzania na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

rodzi także konieczność wypracowania innych kryteriów oceny ucznia – osiągnięcie przez ich uczestników poprawności językowej i kompetencji w zakresie czterech sprawności językowych to stanowczo za mało, by uznać naukę języka obcego dla celów profesjonalnych za efektywną. Niestety na wspomnianych kursach nadal powszechnie stosuje się testy i inne techniki sprawdzania wiedzy przygotowane z myślą o uczestnikach kursów języka ogólnego.

Artykuł stanowi próbę przedstawienia problemów związanych z ocenianiem na kursach językowych dla celów określonych. Teoretycy sygnalizują konieczność wypracowania modelu testowania wykraczającego poza ewaluację konkretnego działania językowego ucznia²⁾ i zbieżnego z założeniami oceny typowymi dla nauczania w podejściu komunikacyjnym, co pozwoli oceniać umiejętności leżące u podstaw kompetencji komunikacyjnej ucznia oraz uniknąć tworzenia testów sprawdzających jedynie performancję w konkretnej sytuacji testowej. W tekście omówię teoretyczne podstawy problemu oraz praktyczne zastosowanie – kryteria oceny prezentacji przygotowywanych przez studentów podczas kursu języka angielskiego dla celów biznesowych.

Czy na kursie języka obcego dla celów profesjonalnych należy oceniać inaczej?

Istotnym elementem kursów LSP jest kontrola i ocena postępów w nauce jego uczestników. Testowanie podczas kursów dla celów zawodo-

wych charakteryzuje precyzyjniej niż w przypadku kursów języka ogólnego określony cel, tzn. treść testu i użyte techniki wywodzą się z analizy sytuacji docelowej, w której uczestnicy kursu będą funkcjonować po jego zakończeniu. Niektórzy dydaktycy nie widzą jednak potrzeby ewaluacji studentów według innych kryteriów na zajęciach LSP. Utrzymują oni, że znajomość języka specjalistycznego od ogólnej różni jedynie odpowiedni zasób słownictwa charakterystyczny dla danej grupy zawodowej. Nie ma zatem potrzeby konstruowania specjalnych testów dla kursów LSP, gdyż dobra znajomość ogólna języka pozwala uczniom dobrze sobie radzić w sytuacjach wymagających użycia języka specjalistycznego, wystarczy więc sprawdzać tylko ją. Poza tym testy LSP są niezgodne z kluczowymi zasadami profesjonalnego testowania – trafności i rzetelności³⁾, gdyż trudno w przypadku ich stosowania dokładnie określić, czy sprawdzamy znajomość danej dyscypliny, czy znajomość języka. Wreszcie nie sposób byłoby je przygotować, gdyż optymalnie każdy musiałby być inny, przygotowany indywidualnie dla konkretnej zbadanej sytuacji docelowej i każdego użytkownika języka.

Jednak w wielu dostępnych testach LSP widzimy wyraźną interakcję między sprawdzaniem elementów języka a znajomością danej dyscypliny⁴⁾. Skoro celem nauczania LSP jest wyposażenie ucznia w umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wymagających użycia języka obcego typowych dla jego profesji, częścią takiego kursu (a zatem i ewaluacji osiągnąć jego uczestników)

²⁾ Testy, które nie różnicują między kompetencją a performancją (*competence versus performance*) można porównać z kursami językowymi koncentrującymi się jedynie na dostarczeniu uczniom gotowych, modelowych wypowiedzi, niezbędnych do funkcjonowania w sytuacji docelowej. Ostro skrytykował je Widdowson (1983), twierdząc, iż nie sprawdzają one umiejętności uczniów radzenia sobie z nowymi, nieoczekiwanymi problemami komunikacyjnymi. W związku z tym, iż swobodne posługiwanie się językiem obcym oznacza produkowanie potencjalnie nieskończonej liczby wypowiedzi, nie można zakładać, że na podstawie wyniku konkretnego testu można przewidzieć skuteczność przyszłego działania komunikacyjnego ucznia. Trzeba zatem dotrzeć do jego kompetencji (Bachman, 1990).

³⁾ Trafność testu (*validity*) oznacza, że test rzeczywiście sprawdza te umiejętności, które chcieliśmy sprawdzić. Rzetelność (*reliability*) gwarantuje, że w przypadku powtórzenia sprawdzianu, ci sami uczniowie, którzy przedtem okazali się najlepsi, ponownie wypadną najlepiej.

⁴⁾ Clapham (1996) badała wyniki uzyskane w części testu sprawdzającego sprawność rozumienia tekstu czytanego, wprowadzonego w roku 1980 przez British Council dla obcokrajowców ubiegających się o przyjęcie na studia w Anglii (*The International English Language Testing System - IELTS*). Zauważyła, że 1) studenci wypadali znacznie lepiej czytając teksty z własnej dziedziny wiedzy niż innej; 2) różnica ta nie była istotna w przypadku studentów na poziomie studiów licencjackich, a istotna w przypadku magistrantów, co wskazywałoby, iż poziom znajomości wiedzy specjalistycznej ma wpływ na wynik testu; 3) poziom znajomości języka ma wpływ na wynik testu; 4) zrozumienie tekstu fachowego związanego ze studiowaną dyscypliną można przewidzieć zarówno na podstawie posiadanej wiedzy, jak i stopnia znajomości języka, przy czym znajomość języka pozwala przewidzieć wynik testu trafniej; 5) wysoki poziom kompetencji językowej kompensuje pewne braki w znajomości fachowych treści.

musi być element znajomości wiedzy fachowej. W toku kontroli i oceny powinniśmy sprawdzać nie tylko kompetencję zawodową, ale także opanowanie wszystkich umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w sytuacji docelowej. Warto zauważyć, że nauczanie i testowanie są często ze sobą zbieżne i mogą przybierać te same formy – wiele aktywności lekcyjnych da się wykorzystać jako ćwiczenia kontrolne, a wiele ćwiczeń spotykanych w sprawdzianach i testach to aktywności świetnie nadające się do wykorzystania na zajęciach. Podejście zadaniowe, coraz powszechniej stosowane w dydaktyce języków obcych, wydaje się idealnym instrumentem do oceny w kontekście LSP⁵⁾ – zlecenie uczniom do wykonania różnorodnych, odpowiednio dobranych zadań gwarantuje autentyczność kontekstu, w którym będą oni używać języka w klasie. Zadania testowe powinny w założeniu odzwierciedlać sytuację docelową, w jakiej może się znaleźć użytkownik języka, co podnosi prawdopodobieństwo, że zadanie zostanie wykonane tak samo, jak byłoby wykonane w sytuacji docelowej. Ponieważ performancja zależy od kontekstu i typu zadania testowego, należy ją interpretować zależnie od stopnia trudności zadania⁶⁾. Jeśli wynik testu ma nam dostarczyć informacji o kompetencji językowej LSP ucznia, należy mu najpierw dać do wykonania zadanie reprezentatywne dla danej grupy zawodowej.

Autentyczność kontekstu jest funkcją interakcji między użytkownikiem języka a zastosowanym w wypowiedzi dyskursem. Bachman (1990) rozróżnia autentyczność *sytuacyjną* i *interakcyjną*. Pierwsza wynika z obecności cech charakterystycznych dla danego kontekstu, otrzymanych w wyniku analizy zadań wykonywanych przez daną grupę zawodową w sytuacji docelowej. Druga obejmuje interakcję wiedzy fachowej testowanego i zadania

testowego. Autentyczność interakcyjną mierzy się stopniem zaangażowania osoby testowanej w jego wykonanie oraz koniecznością użycia języka typowego dla sytuacji docelowej. Podział ten jest o tyle ważny, gdyż trafne odtworzenie sytuacji docelowej w teście nie gwarantuje użycia języka dla celów komunikacyjnych, co ostatecznie jest przecież celem testów LSP.

Podczas kursów języka dla celów specjalnych należy zatem stosować nieco inne formy sprawdzania wiedzy ze względu na dużą rolę, jaką odgrywa w nich znajomość języka specjalistycznego i danej profesji. Język używany dla celów zawodowych ma swoją specyfikę – posiada typowe dla siebie cechy charakterystyczne: wyróżniającą go leksykę, składnię, znaczenia czy nawet fonologię. Ich znajomość pozwala wąskiej grupie ekspertów mówić i pisać o różnych dziedzinach danej dyscypliny precyzyjniej, co często jest niezrozumiałe dla ludzi z zewnątrz. Specyficzny żargon spełnia określoną funkcję komunikacyjną, a mianowicie pozwala na osiągnięcie większej precyzji. To wszystko tworzy szeroko rozumianą znajomość LSP.

Testy LSP są z definicji testami komunikacyjnymi, gdyż pozwalają sprawdzić kompetencję komunikacyjną, użycie języka w określonym kontekście i możliwości językowe ucznia⁷⁾. Zadania testowe powinno się konstruować po dokładnej analizie kontekstu i zadań typowych dla sytuacji docelowego użycia języka. Wspomniana analiza pozwoli nam wyciągnąć wnioski dotyczące kompetencji komunikacyjnej w obrębie wybranej dyscypliny. Kluczowym celem testu językowego jest określenie stopnia znajomości języka osoby testowanej na podstawie jego performancji. Testy służą mniej lub bardziej celom specjalnym w zależności od stopnia, w jakim wymagają zaangażowania wiedzy fachowej i umiejętności zawodowych w trakcie wykonywania zadania testowego i na ile po-

⁵⁾ Jest to przykład tzw. oceniania alternatywnego. W dokumentach Rady Europy wymienia się m.in. ocenianie związane z wykonaniem zadań (*performance assessment*), prowadzone w trakcie aktywności komunikacyjnej uczniów (Komorowska, 2005).

⁶⁾ Oceniając stopień trudności zadania należy wziąć pod uwagę kilka istotnych parametrów określających materiał, który stanowi impuls do działania (*input*), np. medium (język pisany czy mówiony), trudność kognitywną zadania, znajomość tematu. O trudności zadania decydują też warunki, w jakich jest ono przeprowadzane (interakcja – monolog), procesy, które trzeba zastosować w trakcie wykonywania oraz wymogi dotyczące jego wyniku – łatwiej napisać coś niż mówić, zadania pojedyncze są łatwiejsze od złożonych, a monolog trudniejszy od prowadzenia dialogu (Ellis, 2003:228).

⁷⁾ Weir (1990:7) tak definiuje test komunikacyjny: „Testując kompetencję komunikacyjną oceniamy próby działalności językowej pod kątem tego, co mogą nam powiedzieć o możliwościach komunikacyjnych lub kompetencji językowej badanego, w określonym kontekście, w warunkach określonych ograniczeń” (tłumaczenie własne).

zwalają na użycie języka w sytuacjach typowych dla danej grupy zawodowej⁸⁾.

Kompetencja komunikacyjna **LSP**

Choć nadal w pełni nie wiemy, czym dokładnie jest znajomość języka i jak różne elementy współdziałają ze sobą przy powstawaniu naszych wypowiedzi czy tekstów, to jednak nikt nie kwestionuje dziś wielowymiarowości kompetencji językowej. Bachman (1990) w swoim modelu przedstawił ją jako składającą się z dwóch zasadniczych elementów:

- ▶ znajomości języka (*language knowledge*) i
- ▶ strategii kompensacyjnych, określanych mianem strategii metakognitywnych (*strategic competence*)⁹⁾.

Znajomość języka tworzą dwie kompetencje:

- ▶ organizacyjna (*organizational knowledge*), obejmująca kompetencję gramatyczną i tekstową, oraz
- ▶ pragmatyczna (*pragmatic competence*), składająca się z kompetencji funkcjonalnej i socjolingwistycznej¹⁰⁾.

W przypadku języków używanych dla celów profesjonalnych, kompetencja komunikacyjna obejmuje dwa dodatkowe elementy, a mianowicie *kompetencję pojęciową* i *procesową* (albo *technologiczną*). Pierwszą tworzą znajomość treści specjalistycznych i wiedzy fachowej, druga dotyczy umiejętności ułatwiających komunikację w poszczególnych dyscyplinach za pośrednictwem mediów i nowych technologii¹¹⁾. W naszych rozważaniach obie kompetencje są składowymi tzw. kompetencji zawodowej.

Warto zauważyć, że kompetencja strategiczna nie pełni u Bachmana roli wyłącznie kompensacyjnej, nie używamy jej jedynie wówczas, gdy inne kompetencje zawodzą, ale jest istotna dla całości komunikacji – pozwala wykorzystać posiadaną wiedzę językową dla celów komunikacyjnych. Obejmuje *ewaluację* (ocenę sytuacji komunikacyjnej, znajomość tematu i zasobów językowych oraz kognitywną interpretację kontekstu), *określenie celu* (podjęcie decyzji, czy i jak zareagować na zaistniałą sytuację komunikacyjną), *planowanie* (użycie odpowiedniego rejestru językowego i dopasowanie go do rozmówcy, wybór elementów języka i wiedzy specjalistycznej, potrzebnych do osiągnięcia ustalonego celu – sukcesu komunikacyjnego) i *kontrolę* przebiegu całości procesu komunikacyjnego (na ile komunikacja jest poprawna i odpowiednia do sytuacji). Kompetencja strategiczna pełni rolę mediatora między zewnętrznym kontekstem sytuacyjnym a znajomością języka i wiedzy specjalistycznej, niezbędnymi do odpowiedniego zareagowania na zaistniałą sytuację komunikacyjną, oraz cechami osobowościowymi ucznia i stanem jego emocji. W przypadku oceny ucznia, jej użycie w trakcie wykonywania zadania testowego powinno być elementem ewaluacji. Jako że kompetencja strategiczna łączy znajomość kontekstu, języka i wiedzy zawodowej, zakłada się, iż działa we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Kompetencja strategiczna ma duży wpływ na produkcję językową – uczniowie posługujący się nią skutecznie, potrafią się zwykle lepiej komunikować w języku obcym. Bachman sugeruje, aby nie traktować jej jako elementu kompetencji językowej, lecz jako oddzielną kompetencję umożliwiającą naj-

⁸⁾ Popularny amerykański *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* badający szeroko pojmowaną znajomość języka angielskiego, nie wymaga użycia wiedzy fachowej i jest uznawany za test języka ogólnego. *Proficiency Test in English Language for Air Traffic Controllers (PELA)*, test językowy, jaki zdają kontrolerzy ruchu lotniczego w Europie, wymaga znajomości wiedzy z zakresu kontroli lotów, a użycie języka jest ściśle zawężone do pracy oficerów kontroli lotów, jest przykładem testu o dużym stopniu specjalizacji.

⁹⁾ Pojęcie kompetencji komunikacyjnej wprowadził Dell Hymes w roku 1966. Model Bachmana jest jego aktualną, najbardziej rozpowszechnioną adaptacją. W celu zapoznania się ze szczegółami zobacz: Skehan, 1998:157-169.

¹⁰⁾ Testy często sprawdzają tylko jedną lub kilka z wymienionych elementów znajomości języka. Niemniej jednak projektując je czy interpretując ich wyniki, należy mieć świadomość, że kompetencja komunikacyjna jest czymś złożonym i trudno ją sprawdzić przy pomocy testu.

¹¹⁾ Umiejętności te obejmują np. posługiwanie się komputerem (pisanie na komputerze, używanie Internetu i multimediów), wyszukiwanie potrzebnych pozycji bibliograficznych w bibliotece, robienie notatek czy obsługę urządzeń biurowych. Z natury swej mają charakter przejściowy – zmieniają się wraz z dokonującym się postępowaniem w technologii, dlatego trzeba je ciągle uaktualniać i uzupełniać.

skuteczniejsze wykorzystanie posiadanych umiejętności językowych.

Kryteria oceny prezentacji biznesowej

Analiza użycia języka obcego przez ludzi biznesu pozwala dostrzec, że istotną rolę w skutecznym funkcjonowaniu w tym środowisku odgrywa biegłość w zakresie tzw. czterech sprawności zawodowych, obejmująca umiejętność negocjowania, prowadzenia spotkań, załatwiania interesów przez telefon oraz przeprowadzania prezentacji¹²⁾. Dlatego też wspomniane sprawności są zwykle istotną częścią programu kursu języka obcego dla celów biznesowych. Jednak ich specyfika może rodzić poważne problemy w zakresie ewaluacji, np. czy i na ile znajomość wiedzy fachowej należy uwzględnić w ocenie jakby nie było języka obcego. W dalszej części artykułu przedstawię propozycję oceny prezentacji, przygotowaną i wygłoszoną przez Joannę Brookes, nowego menadżera Public Relations w browarze *Westwood Brewery*¹³⁾. Kryteria jej oceny zostały zaczerpnięte z omówionego wcześniej modelu kompetencji komunikacyjnej Bachmana (Bachman, 1990, Bachman i Palmer, 1996), poszerzonego o kompetencję zawodową, istotną w przypadku używania języka obcego dla celów profesjonalnych. W tabeli 1 omówiono szczegółowo kompetencję komunikacyjną osoby, która wygłasza prezentację biznesową wraz z jej częściami składowymi.

Części składowe	Krótką charakterystyka
Kompetencja językowa	
<i>Kompetencja gramatyczna</i>	
słownictwo	słownictwo biznesowe, kluczowe terminy z zakresu marketingu, podstaw matematyki

morfologia i składnia	pytania <i>wh</i> , zdania twierdzące, tryb rozkazujący, podstawowe czasy gramatyczne, szyk zdania, stopniowanie przymiotników
fonologia, pisownia	rytm, intonacja, akcent, bezbłędne napisy na foliach
<i>Kompetencja tekstowa</i>	
zasady spójności tekstu	sekwencjonowanie, podawanie powodu/przyczyny, porównywanie, dawanie przykładów, kontrastowanie, podsumowywanie, akcentowanie, robienie dygresji, zaprzeczanie, użycie spójników
zasady retoryki i konwersacji	operowanie modelem dobrej prezentacji strukturami typowymi dla rozwiązywania problemów czy omawiania procesu
<i>Kompetencja funkcjonalna</i>	
funkcja wyobrażeniowa	charakterystyka kondycji firmy
funkcja heurystyczna	propozycja rozwiązań problemów <i>Westwood Brewery</i> (zalety i wady)
funkcja manipulacyjna	użycie zwrotów grzecznościowych, rekomendowanie, doradzanie, kontrola nad audytorium
<i>Kompetencja socjolingwistyczna</i>	
dialekt/y	brytyjska wersja angielskiego
język fachowy	marketing: <i>product range, exclusivity, specialist outlets, channels of distribution</i>
kontekst kulturowy	znajomość kultury korporacyjnej <i>Westwood Brewery</i>
Kompetencja strategiczna	
ewaluacja sytuacji	dostosowanie dyskursu do słuchaczy (prezentacja wewnętrzna)
określenie celu	poinformowanie słuchaczy o zmianach organizacyjnych w firmie
planowanie	użycie umiejętności prezenterkich, styl interakcyjny (włączenie słuchaczy przez np. stosowanie pytań re

¹²⁾ Nie oznacza to, że tradycyjne cztery sprawności językowe można zaniedbywać. Warto też zauważyć, że Rada Europy poszerzyła ten zestaw o dwie dodatkowe sprawności: *sprawności interakcyjne*, tj. łączenie mówienia i słuchania w toku konwersacji oraz *sprawności mediacyjne* – umiejętność operowania informacją, czyli np. przekazanie przeczytanych informacji ustnie lub zamianę wypowiedzi trudnej na potoczną.

¹³⁾ Prezentację można obejrzeć na taśmie wideo, towarzyszącej kursowi *Effective Presentations* (Comfort, 1995). Autor niniejszego artykułu zanalizował ją w celu zilustrowania komponentów kompetencji komunikacyjnej LSP. Douglas (2000) w swej książce podaje analizę innej sytuacji komunikacyjnej – kursu powtórzeniowego dla wszystkich studentów-obcokrajowców uczęszczających na zajęcia z chemii prowadzonego przez wydział chemii na jednym z amerykańskich uniwersytetów. Autor opisuje kompetencję komunikacyjną prowadzącego kurs – Julio z Meksyku – w celu opracowania zakresu materiału do ustnego testu, jaki miałby zdawać każdy kandydat ubiegający się o posadę asystenta na wydziale.

	torycznych, spójników, nawiązanie kontaktu ze słuchaczami)
kontrola wykonania zadania	obsługa sprzętu, użycie pomocy wizualnych, język ciała, zrozumienie pytań zadawanych na końcu, udzielanie odpowiedzi bez przygotowania
Kompetencja zawodowa	
	znajomość biznesu (marketingu), podstaw matematyki, statystyki,

Tabela 1: Kompetencja komunikacyjna osoby wygłaszającej prezentację biznesową

Istotą testowania w ramach prowadzonych kursów LSP jest zaangażowanie uczniów w wykonanie zadania/zadań, które jednoznacznie odzwierciedla/ją sytuację docelowego użycia języka¹⁴⁾. Aby właściwie ocenić sytuację komunikacyjną i odpowiednio na nią zareagować, uczniowie potrzebują kompetencji zawodowej, której elementem jest znajomość danej dyscypliny, profesji czy zawodu. Należy się jednak zastanowić, czy w sprawdzianie konieczne jest oddzielne testowanie dwóch rodzajów kompetencji, tj. językowej i profesjonalnej, czy nie. W przypadku testowania osób ubiegających się o przyjęcie na studia doktoranckie czy lekarzy chcących uzyskać prawo wykonywania zawodu za granicą nie musimy tego robić, gdyż obie grupy posiadają wiedzę z konkretnej dyscypliny na wysokim poziomie i odwoływanie się do niej w trakcie wykonywania zadania językowego nie będzie stanowiło dla nich żadnego problemu. Natomiast w sytuacji, gdy znajomość wiedzy fachowej nie jest czymś oczywistym, jak w przypadku praktykantów, dobrze byłoby rozdzielić wspomniane kompetencje. Warto wówczas tak skonstruować test, aby jego wynik mógł jednoznacznie dostarczyć nam informacji dotyczących przyczyn niepowodzenia, tzn. czy przyczyniła się do tego słaba znajomość języka, czy wiedzy specjalistycznej. Tym, którzy nie zdadzą można wówczas zaproponować kurs powtórzeniowy, odpowiednio języka lub zawodu.

Oceniając kompetencję LSP analizujemy interakcję między uczniowską znajomością języka a treściami specjalistycznymi zawartymi w zadaniach sprawdzających wiedzę – im bardziej fachowa treść sprawdzianu, tym większy wpływ na jego wynik będzie mieć kompetencja zawodowa. Wspomniana interakcja jest uzależniona od odpowiedniej ilości szczegółowych wskazówek w instrukcji do zadań testowych oraz od stopnia wykorzystania przez osobę testowaną kompetencji strategicznej. Jej uruchomienie ma doprowadzić do ustalenia celu komunikacyjnego, zaangażowania potrzebnej znajomości języka (m.in. użycia rejestru języka fachowego) i wiedzy specjalistycznej (Douglas, 2000).



Pomiar wykonania zadania

Zadania zlecane uczniom są dla nich impulsem do użycia języka, co trzeba poddać ocenie. Osoby dokonujące ewaluacji mają do dyspozycji trzy podstawowe metody oceny:

- ▶ bezpośrednią ocenę wyniku wykonania zadania (*direct assessment*),
- ▶ analizowanie wypowiedzi (*discourse analytic measures*) i
- ▶ zewnętrzne skale oceny (*external ratings*).

Zadania zamknięte można ocenić w kategorii ich wykonania lub nie. Przykładowo można to zrobić w przypadku studentów, którym zleciłismy telefoniczne sprawdzenie aktualnych cen danego produktu. Kryterium sukcesu będzie wówczas uzyskanie wskazanych informacji. Zaletą tego typu ewaluacji jest łatwość, szybkość i obiektywizm – elementem oceny nie jest subiektywny osąd osoby oceniającej.

Dokładna analiza wypowiedzi pozwala dokonać szczegółowego pomiaru poszczególnych elementów języka użytych w trakcie wykonywania zadania. Ewaluacji można poddać kompetencję językową badanego, np. płynność wypowiedzi, jej

¹⁴⁾ Skonstruowanie takiego testu nie jest wcale proste. W Australii zauważono, że kandydaci ubiegający się o licencję medyczną, mimo że zdali z wynikiem pozytywnym test zawodowej znajomości języka (*Occupational English Test*), przystępowali do testu klinicznego przeprowadzanego w języku angielskim bez jego wystarczającej znajomości. Pokazuje to, że medycy oceniający tę część testu stosowali inne kryteria oceny niż egzaminatorzy oceniający *OET*. Zauważono też, że zadania egzaminacyjne nie odzwierciedlały w stopniu wystarczającym języka środowiska szpitalnego, w którym zdający egzamin mieli docelowo pracować (McNamara, 1996).

poprawność czy stopień zaawansowania, kompetencję socjolingwistyczną, np. odpowiednie użycie strategii zadawania pytań, kompetencję dyskursu, np. stosowanie spójników, czy wreszcie kompetencję strategiczną, np. użycie strategii potrzebnych do negocjowania znaczenia. Choć tak dokonana ocena jest dość obiektywna, jest niezwykle czasochłonna, gdyż wymaga spisania całej wypowiedzi. Dlatego też nie stosuje się jej często¹⁵⁾.

W przypadku stosowania zewnętrznych skal oceniania (poziomów biegłości), osoba oceniająca monitoruje wykonanie zadania przez ucznia i ocenia ją całościowo, bez rozbijania umiejętności ucznia na pojedyncze kryteria, takie jak np. bogactwo struktur gramatycznych, zasób leksykalny, płynność itp. Oceniamy zarówno globalną kompetencję ucznia (*competency*), w tym kompetencję językową, jak i konkretne sprawności: mówienie, rozumienie ze słuchu, czytanie i pisanie, a ponadto poziom jego biegłości w ramach każdej z czterech podstawowych sprawności językowych (*bands*)¹⁶⁾. Kompetencję można opisać w kategoriach językowych albo konkretnego zachowania¹⁷⁾. Dla ułatwienia odpowiedniego zakwalifikowania ucznia do danego poziomu, autorzy skali podają oceniającym wskazówki (*deskryptory skali*), które pozwalają uniknąć zbytniego subiektywizmu i umożliwiają porównanie umiejętności uczniów. Owe deskryptory to zwykle opis typowego zachowania językowego ucznia znajdującego się na danym poziomie¹⁸⁾. Tabela 2 jest przykładowym deskryptorem skali konkretnego zachowania – informację o kompetencji ocenianego czerpiemy bezpośrednio z wyniku wykonania zadania, które wymagało od ucznia przeczytania listu ze wskazówkami, jak dotrzeć w konkretne miejsce i zaznaczenia trasy na dołączonej mapce:

Poziom	Opis umiejętności
4	Trasa zaznaczona prawidłowo w całości.
3	Poprawnie zaznaczono początek i koniec trasy, popełniono jeden błąd.

2	Poprawnie zaznaczono początek i koniec trasy, zrobiono dwa lub więcej błędów.
1	Poprawnie zaznaczono początek trasy, ale dalsze miejsca, włącznie z końcowym, błędnie.
0	Nie narysowano trasy, nie zlokalizowano początku i końca trasy.

Tabela 2: Deskryptor skali dla zadania polegającego na znalezieniu trasy na mapie (Ellis 2003:299)

W przypadku, gdy kompetencja jest wyrażona w kategoriach językowych, osoba oceniająca może oceniać całościowo (co ilustruje tabela 3) lub analitycznie (wówczas ewaluacji zostają podane różne wymiary kompetencji językowej, np. każda z czterech sprawności językowych).

Poziom	Opis kompetencji
5	Biegłość w mówieniu porównywalna z rodzimym użytkownikiem języka.
4	Trudno byłoby go wziąć za rodzimego użytkownika języka, ale potrafi reagować odpowiednio nawet w nietypowych sytuacjach. Dobrze radzi sobie z tłumaczeniem w obie strony.
3	Skutecznie prowadzi rozmowy na tematy praktyczne, społeczne i zawodowe, używając języka formalnego, jak i potocznego.
2	Jest w stanie sprostać rutynowym żądaniom społecznym i wymaganiom stawianym w pracy. Potrzebuje pomocy, gdy napotka trudności czy jakiegokolwiek komplikacje.
1	Potrafi zadać pytanie w obrębie znanej tematyki i na nie odpowiedzieć, radzi sobie z typowymi potrzebami w czasie podróży, zna podstawowe zasady uprzejmości, powinien poradzić sobie z zamówieniem prostego dania, poszukianiem noclegu, daniem wskazówek, kupowaniem i określeniem czasu.

Tabela 3: Deskryptor globalnego oceniania rozmowy (Ellis. 2003:300)

¹⁵⁾ Używano jej w badaniach nad testowaniem, w przypadku stosowania metody zadaniowej (*task-based approach*), głównie dla porównania oceny uzyskanej w ten sposób z wynikami otrzymanymi przy użyciu zewnętrznych skal oceniania.

¹⁶⁾ Umiejętności ucznia w zakresie poszczególnych sprawności nie muszą być jednakowe – uczeń z dobrze rozwiniętą sprawnością mówienia może mieć trudności z pisanem na równie wysokim poziomie.

¹⁷⁾ Można też połączyć obie kompetencje w jednej skali oceniania. Przykład takiej skali dla zadania wymagającego wypożyczenia samochodu podaje Baker (1989). Kompetencja zachowania sprawdza, czy zdający zdołał wypożyczyć samochód, a kompetencja językowa bada poprawność komunikacyjną całej procedury. Poziom 3, na przykład, tak został opisany w deskrytorze skali: „*Samochód wypożyczono popełniając drobne błędy komunikacyjne*”.

¹⁸⁾ Mogą one być przeznaczone odpowiednio dla uczącego się – wspierają wówczas samoocenę, oceniającego – przyjmują formę opisu jakościowego, oraz dla konstruktora testu.

Alternatywną formą oceny zewnętrznej może być lista z wyszczególnieniem poszczególnych kompetencji składowych, które można odhaczać, czy ewentualnie przyznawać określoną w deskrypcji liczbę punktów, stosownie do faktycznego użycia ich przez ucznia w trakcie wykonywania zadania¹⁹⁾. Tabela 4 pozwoli dokonać ewaluacji wcześniej omówionej prezentacji:

<p>1. Kompetencja językowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ morfologia i składnia (bogactwo użytych struktur gramatycznych, poprawność użycia), ▶ słownictwo (zakres użytego słownictwa, znajomość słownictwa biznesowego, użycie wyrażań idiomatycznych), ▶ fonologia (rozumiałość wypowiedzi: poprawna wymowa, akcent).
<p>2. Kompetencja tekstowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ spójność wypowiedzi (użycie spójników, określeń wzmacniających / osłabiających wypowiedź), ▶ poprawność retoryczna (zgodność z modelem dobrej prezentacji).
<p>3. Kompetencja funkcjonalna:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ zdolności wyobrazeniowe i heurystyczne, ▶ umiejętność manipulacji słuchaczem.
<p>4. Kompetencja socjolingwistyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ dostosowanie języka do sytuacji (prezentacja: zewnętrzna / wewnętrzna; znajomość języka), ▶ znajomość kultury korporacyjnej firmy.
<p>5. Kompetencja strategiczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ kontakt ze słuchaczami, ▶ użycie języka ciała (postawa i zachowanie, ręce, kontakt wzrokowy, ruch, wyraz twarzy, wygląd), ▶ umiejętności technologiczne (np. posługiwanie się <i>Powerpointem</i> czy rzutnikiem), ▶ pomoce wizualne (liczba, jakość, uzasadnienie użycia), ▶ sposób prezentacji (tempo, głośność, ekspresyjność, interakcja ze słuchaczami).

<p>6. Kompetencja zawodowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ znajomość wiedzy fachowej.
<p>7. Wrażenie ogólne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ skuteczność komunikacyjna, ▶ zrozumiałość wypowiedzi, ▶ płynność wypowiedzi.

Tabela 4: Kryteria oceny prezentacji

W celu zobiektywizowania oceny należałoby sfilmować prezentację. Oceniając ją należy stosować skalę punktową od 1 do 6. Najniższą ocenę przyznajemy prezentacjom najslabszym, a 6 najlepszym – uczniom posiadającym biegłość językową porównywalną do rodzimego użytkownika języka, i równocześnie biegle posługującym się umiejętnościami prezenterскими. Ostateczny wynik jest sumą ogólnego wrażenia i średniego wyniku punktów przyznanych za pozostałe elementy. A zatem, jeśli prezynter uzyskał 5 punktów za tzw. wrażenie ogólne, i średnią 4.83 za pozostałe elementy (np. $4 + 6 + 5 + 5 + 4 + 5 = 29/6 = 4.83$), otrzymałby łącznie 9.83 (maksymalnie można uzyskać 12 punktów). Dla zobiektywizowania wyniku prezentację powinny oceniać niezależnie dwie osoby, a ich wynik powinno się uśredniać. W przypadku gdyby ich ocena poszczególnych komponentów różniła się o więcej niż 1 punkt, taśmę otrzymanyłaby trzeci oceniający, i dwa najbardziej ze sobą zbieżne wyniki uśredniałoby się w celu uzyskania wyniku końcowego.

Uwagi końcowe

Testy LSP polegające na zleceniu zadań do wykonania to niewątpliwie najlepszy instrument do sprawdzania wiedzy słuchaczy podczas prowadzonych kursów dla celów profesjonalnych, gdyż pozwalają ocenić umiejętności użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych charakterystycznych dla danej grupy zawodowej²⁰⁾. Odpowiednio skonstru-

¹⁹⁾ Używając listy można też spróbować ocenić się samemu, co ma wiele korzyści natury praktycznej i edukacyjnej: pozwala oszczędzić czas, jest tańsze i przyczynia się do rozwijania autonomii ucznia. Niestety w przypadku samodzielnie dokonywanej oceny prezentacji mogą pojawić się problemy związane z trafnością i rzetelnością takiej ewaluacji. Więcej – zobacz: Bachman 1990. Uczniowie mogą się też oceniać wzajemnie (*peer evaluation*).

²⁰⁾ Obszerne informacje o dostępnych testach LSP można znaleźć w suplemencie do książki Douglasa (2000).

owane zadania stwarzają możliwość sprawdzenia znajomości języka, wiedzy fachowej i umiejętności posługiwania się kompetencją strategiczną, tak ważną w komunikacji w miejscu pracy. Konstruktorzy testów powinni pamiętać, aby zadania charakteryzował wysoki stopień autentyczności sytuacyjnej i interakcyjnej, co narzuca konieczność starannego wyboru materiału (*input*), który będzie impulsem do podjęcia zadania testowego i źródłem informacji o kontekście, w jakim będzie przebiegać komunikacja. Odpowiednio dobrane zadanie pozwoli sprawdzić i ocenić, czy uczniowie stosują właściwy rejestr językowy i wiedzę fachową w trakcie jego wykonywania oraz stopień ich zaawansowania językowego i zawodowego.

Należy jednak pamiętać, że kryteria oceny muszą mieć swoje źródło w analizie sytuacji docelowej, w której uczniowie będą używać języka obcego – tylko wówczas będzie można sprawdzić zakres znajomości elementów kompetencji komunikacyjnej istotnych dla danej grupy zawodowej. Równocześnie będzie spełniony warunek trafności i rzetelności testu. Wiedzę fachową dobrze byłoby oceniać oddzielnie od umiejętności językowych, co pozwoliłoby określić, czy przyczyną ewentualnych niepowodzeń są braki w języku, czy niezajomość danej dyscypliny. Oceniając wykonanie zadania należy pamiętać, że wypracowanie kryteriów ewaluacji jest trudne, czasochłonne i wymaga olbrzymiej wiedzy oceniających. Sukces ewaluacji polegającej na podejściu

zadaniowym zależy w dużej mierze od tego, czy uda się takie kryteria wypracować, czy nie. Przedstawiona propozycja kryteriów oceny prezentacji dobrze ilustruje mechanizm działania omówionych problemów i może znaleźć zastosowanie w ewaluacji studentów na kursach języka obcego dla celów zawodowych.

Bibliografia

- Bachman L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: OUP.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford: OUP.
- Baker D. (1989), *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*, London: Edward Arnold.
- Clapham C. (1996), *The Development of IELTS: a Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge: CUP.
- Comfort J. (1995), *Effective Presentations*, Oxford: OUP.
- Douglas D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge: CUP.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: OUP.
- Komorowska H. (2005), *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- McNamara T. (1996), *Measuring Second Language Performance*, London: Longman.
- Skehan P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: OUP.
- Weir C. (1990), *Communicative Language Testing*, New York: Prentice Hall.
- Widdowson H. (1983), *Language Purpose and Language Use*, Oxford: OUP.

(styczeń 2007)

Gabriela Czarnik¹⁾
Cieszyn

Spizarnia z lekcjami błyskawicznymi

Temat Konkursu 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie się inspirujemy – o współpracy nauczycieli* – nawiązuje do stwierdzenia, że żaden człowiek nie jest bezludną wyspą. Istota pracy nauczyciela zawsze była związana z współdziałaniem i współpracą. Jest

to widoczne choćby w procesie awansu zawodowego, gdzie kładzie się nacisk na współdziałanie, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.

Nauczyciele znają wiele sposobów, dzięki którym mogą się wzajemnie inspirować i uczyć się od siebie. Przeprowadzenie lekcji otwartych, na

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie. Otrzymała II nagrodę w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujemy – o współpracy nauczycieli*.

które można zaprosić innych nauczycieli, pozwala na zaprezentowanie swojego warsztatu pracy i obiektywne spojrzenie na plusy i minusy swojego sposobu prowadzenia lekcji. Obserwacja lekcji otwartych prowadzonych przez nauczycieli tego samego lub pokrewnego przedmiotu umożliwia poznanie nowych technik i form pracy, ćwiczeń i pomysłów. Spotkania szkoleniowo-informacyjne szkolnej sekcji językowej, podczas których uczestnicy dzielą się wiedzą zdobytą na kursach i szkoleniach oraz materiałami i pomysłami ćwiczeń są również doskonałą metodą współdziałania.

Ta ostatnia forma współpracy wydaje się być najbardziej praktyczna, ponieważ korzyści z niej płynące są natychmiastowe i oczywiste: uatrakcyjnienie i wzbogacenie swoich lekcji o nowe, ciekawe i wypróbowane pomysły i materiały oraz oszczędność czasu poświęconego na przygotowanie do lekcji.

Chciałabym zaproponować sposób współpracy, który sprawdza się w mojej szkole – pomysł na *Spizarnię z lekcjami błyskawicznymi*, swoisty odpowiednik „gorącego kubka” dla nauczycieli języków obcych. Jest rzeczą oczywistą, że dobry nauczyciel rzetelnie przygotowuje się do każdej lekcji, która musi być przemyślana, z jasno określonymi celami, odpowiednio dobranymi materiałami. Nierzadko zabiera to mnóstwo czasu a w niektórych przypadkach (nagle zastępstwo, zostawienie potrzebnych materiałów w domu – wszak jesteśmy tylko ludźmi), jest wręcz niemożliwe. Wtedy bezcenne stają się pomysły na tzw. lekcje błyskawiczne, stanowiące dobrą alternatywę wręczenia uczniom skopiowanej z podręcznika do gramatyki strony z ćwiczeniami. Lekcje te mogą być także wykorzystywane jako przerywnik monotonii zajęć prowadzonych zgodnie z podręcznikiem, kiedy nie chcemy zaczynać nowego rozdziału przed sprawdzianem lub kiedy półżywi ze zmęczenia uczniowie na ostatniej lekcji nie są w stanie pojąć i przećwiczyć np. trzeciego okresu warunkowego.

Zaletami takich lekcji to:

- ▶ wielopoziomowość – można je wykorzystać na każdym poziomie nauczania, od grup początkujących do zaawansowanych,
- ▶ brak konieczności wcześniejszego przygotowania przez nauczyciela lub minimalne przygotowanie,

- ▶ element zabawy lubiany przez uczniów, pod pozorem której możemy przemycić np. powtórzenie gramatyki i słownictwa,
- ▶ elastyczność czasowa – ćwiczenia mogą być wykorzystane jako rozgrzewka, tzw. „*fillers*” (ćwiczenia uzupełniające) lub stanowić główny trzon lekcji.

Proponowane przeze mnie lekcje błyskawiczne, których opisy zgromadzone w „Spizarni” (wielkim pudle znajdującym się np. w pokoju nauczycielskim) są dostępne dla wszystkich nauczycieli języków obcych w szkole, podzieliłam na trzy grupy:

- ▶ lekcje z wykorzystaniem ilustracji,
- ▶ lekcje, na których rysujemy,
- ▶ lekcje improwizowane.

Ćwiczenia z wykorzystaniem ilustracji wymagają zgromadzenia w teczce, pudle, folderze itp. wielu kolorowych zdjęć z czasopism i gazet. Oczywiście zapas ilustracji trzeba co jakiś czas uzupełniać, można też uczynić go bardziej trwałym przez naklejenie obrazków na kartki papieru formatu A4. Takie ćwiczenia odpowiadają zwłaszcza wzrokowcom (*visual learners*) a więc, jak wynika z moich obserwacji, większości uczniów a atrakcyjność materiałów (w gazetach i czasopismach można znaleźć naprawdę świetne ilustracje, zwłaszcza doskonale się nadające do takich ćwiczeń reklamy), przyczynia się do zwiększenia motywacji uczniów. Należy również pamiętać, że na wielu ustnych egzaminach językowych, począwszy od egzaminu maturalnego a skończywszy na egzaminach zewnętrznych (FCE, CAE), są również wykorzystywane ilustracje. Dobrze jest więc przyzwyczajać uczniów do pracy z materiałami wizualnymi.

Proponowane przeze mnie ćwiczenia stosowałam z powodzeniem wielokrotnie podczas lekcji w gimnazjum, liceum czy w grupach osób dorosłych.

Lekcje z wykorzystaniem ilustracji

Picture story (historijka obrazkowa)

Materiały: ilustracje osób, miejsc, przedmiotów, zwierząt itd.

Cele: mówienie, zastosowanie czasów przeszłych w narracji

Uczniowie zostają podzieleni na kilkusobowe grupy. Każda grupa otrzymuje zestaw ilustracji (przedmioty, osoby, miejsca, krajobrazy itp.). Uczniowie mają przygotować opowiadanie z wykorzystaniem swoich ilustracji, zatytułować je, przećwiczyć w swojej grupie a następnie przedstawić na forum klasy, pokazując kolejne ilustracje wykorzystane w opowiadaniu.

Na początku zajęć warto przypomnieć krótko czasy przeszłe w narracji, sposoby rozpoczynania i kończenia bajek, baśni czy opowiadań. Z bardziej zaawansowanymi grupami można zasugerować uczniom rodzaj historii, np. *horror, love story, ghost story*.

► Postures (pozycje)

Materiały: ilustracje osób, pojedynczo, w parach, w grupach, w różnych pozycjach

Cele: słownictwo związane z częściami ciała i z ruchem, polecenia i instrukcje, tryb rozkazujący, mówienie

Lekcję zaczynamy od powtórzenia części ciała oraz powtórzenia czasowników związanych z ruchem (np. *lie, turn, lower, bend, stretch, crouch, kneel, raise* itd.). Następnie dzielimy uczniów na modeli i fotografów. Fotografowie otrzymują ilustracje osób w różnych pozycjach. Bez poruszania się i pokazywania czegokolwiek muszą swoim modelom udzielić instrukcji, tak żeby przybrali takie same pozycje jak osoby na ilustracjach. Ćwiczenie najlepiej udaje się z uczniami młodszymi, także dlatego, że daje im okazję do poruszania się i gimnastyki.

► Amelia's treasured possessions (skarby Amelii)

Materiały: ilustracje przedmiotów

Cele: mówienie – opis przedmiotów, kolejność przymiotników w opisie

Uczniowie w parach opowiadają sobie o ulubionych przedmiotach, które najpierw ratowałyby na wypadek pożaru w ich domu. Każdy uczeń opowiada o przedmiotach partnera z pary (co to za przedmiot, jak wygląda, czemu jest tak

ważny itd.). Następnie powtarzamy z uczniami zasady opisywania przedmiotów (przymiotniki opinii i faktu, kolejność przymiotników w opisie, słownictwo związane z opisem materiałów, kształtów itd.).

Uczniowie w parach dostają kilka ilustracji z przedmiotami należącymi do Amelii (Boba, Petera...). Mają je opisać i wytłumaczyć, dlaczego te przedmioty są dla tych osób ważne, ich pochodzenie, historię, przydatność.

► Buy me – advertisements (reklamy)

Materiały: reklamy, papier, kredki, farby itp.

Cele: mówienie, praca projektowa w grupie, pisanie

Wprowadzenie: uczniowie na podstawie materiałów (kilka reklam jest wywieszonych w widocznym miejscu w klasie) sugerują temat lekcji a następnie wyrażają swoje opinie na temat reklamy w mediach. Nauczyciel może zadać następujące pytania:

- *Do you like adverts on TV, radio, in newspapers and magazines? Why? Why not?*
- *What are the most interesting/most boring adverts you have seen?*
- *How do most people react to advertising?*
- *What are the advantages and disadvantages of adverts?*
- *Do you think that working for advertising companies can be interesting? Why? Why not?, etc.*

Następnie uczniowie spośród materiałów zgromadzonych w klasie wybierają jedną reklamę, która im się podoba i jedną, która, ich zdaniem, jest zła. Mają je opisać (ilustracja, slogan, kolorystyka, pomysł), ocenić, czy są skuteczne, do kogo przemawiają itd.

Uczniowie w grupach lub w parach mają za zadanie zaprojektować i wykonać reklamę jakiegoś produktu wskazanego przez nauczyciela (np. podręcznika do nauki języka, z którego korzystają, bluzy jednego z uczniów, telefonu komórkowego itd.). Reklama ma zawierać ilustrację, slogan, krótki tekst. Na koniec uczniowie wybierają najlepszą reklamę, która może być nagrodzona oceną, można też utworzyć wystawę prac uczniów w klasie. Alternatywnym zadaniem jest pomysł na reklamę szkoły.

Zadanie to, oprócz ćwiczenia języka obcego, umożliwia uczniom wykazanie się kreatywnością i talentem plastycznym

► **First/last scene of a film. (początek/zakończenie filmu)**

Materiały: ilustracje osób w różnych sytuacjach
Cele: mówienie, czasy przeszłe w narracji, słownictwo związane z filmem

Jako wprowadzenie uczniowie opowiadają sobie w parach o ostatnim ciekawym filmie, który oglądali (nauczyciel zapisuje na tablicy: *title, type, plot, actors, why you liked it, first/last scene of the film*). Następnie uczniowie opowiadają reszcie klasy o filmie ich partnera z pary.

Uczniowie w parach wybierają ilustrację, która im się podoba. Zostają poinformowani, że jest to pierwsza lub ostatnia scena filmu, który oglądali i przygotowują na podstawie tej ilustracji scenariusz tej sceny (opis sceny – didaskalia i dialog między postaciami). Następnie prezentują swoje scenariusze.

► **What are they saying? (dialogi między postaciami z ilustracji)**

Materiały: ilustracje osób w parach, małych grupach

Cele: mówienie, powtórzenie różnych struktur gramatycznych lub słownictwa

Uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje lub wybiera ilustrację. Można je wykorzystać do powtórzenia różnych struktur gramatycznych lub słownictwa.

Uczniowie mają ułożyć dialog między postaciami z ilustracji z np. wykorzystaniem różnych struktur gramatycznych lub słownictwa zapisanego na tablicy. Muszą też wymyślić tożsamość osób na ilustracjach, sytuację itd.

Jest to doskonała forma powtórzenia materiału leksykalno-gramatycznego. W sytuacjach podbramkowych (braku materiałów) można je zastąpić odgrywaniem ról, np. *You are two surgeons talking about an operation that went wrong. Make a dialogue with ten of the words from the blackboard.*

► **Vocabulary connections (powtórzenie słownictwa z wykorzystaniem ilustracji)**

Materiały: różne ilustracje, preferowane większe obrazki

Cele: powtórzenie słownictwa

Nauczyciel wypisuje na tablicy słownictwo, np. powtarzane przed sprawdzianem, z jednego rozdziału podręcznika. Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Nauczyciel pokazuje kolejno po jednej ilustracji. Zadaniem uczniów jest utworzyć zdania łączące słowa z tablicy i ilustracje. Każde dobre zdanie otrzymuje jeden punkt, słowo na tablicy zostaje zakreślone, zostaje powtórzone jego znaczenie i wymowa, uczniowie na bieżąco tworzą listę w zeszytach.

Jest to forma powtórzenia słownictwa, którą bardzo upodobał sobie moi uczniowie, ma jednak tę wadę, że co jakiś czas należy uzupełniać i odświeżać zapas ilustracji.

To samo ćwiczenie można również wykonać bez obrazków. Należy wtedy, po zapisaniu powtarzanych słów na tablicy, każdorazowo narzucać uczniom, jakie zdanie z podanymi słowami należy utworzyć, np.: *Make a sentence in the Past Simple, Continuous..., a negative sentence, a question, a sentence about Christmas, apples, your socks, ice cream and one of these words.*

► **Identities (tożsamość)**

Materiały: ilustracje osób

Cele: mówienie, powtórzenie słownictwa i struktur gramatycznych

W celu wprowadzenia nauczyciel zadaje uczniom pytania typu:

- *Look out of the window. Do you see any people in the street now? Who are they? Where do you think they are going? What are their names? How are they feeling at the moment and why? How old are they? Do they have any family?*
- *Do you remember any strangers you met today on your way to school? In the street? On the bus? What do you remember about them?*

Pytania te mogą być improwizowane, służą przedstawieniu tematu lekcji. Uczniowie dostają ilustracje osób, które „spotkali” na ulicy, w kinie,

pubie. W parach mają wymyślić tożsamość dla tych osób. Na tablicy nauczyciel zapisuje części składowe tożsamości, w zależności od poziomu grupy mogą to być:

- ▶ *name, age, job, home, family, favourite food/music/film, free time, likes and dislikes, what they did last weekend/summer, character* (dla grup początkujących),
- ▶ *personality, job: pros and cons of it, successes and failures in life, a traumatic experience, beliefs, opinion about politics, the best day in their lives, etc.* (dla grup bardziej zaawansowanych).

Uczniowie przedstawiają swoje osoby z ilustracji na forum klasy.

► **Recipes (przepisy kulinarne)**

Materiały: ilustracje potraw

Cele: mówienie, pisanie, słownictwo związane z gotowaniem

Wprowadzenie: dyskusja na temat jedzenia i gotowania. Uczniowie odpowiadają na pytania typu:

- ▶ *What did you have for breakfast this morning? Is it important to have breakfast?*
- ▶ *What is your favourite snack?*
- ▶ *What would you pack into a picnic basket?*
- ▶ *Who cooks in your family? Is your dad a good cook?*
- ▶ *Are men better cooks than women?*
- ▶ *Is it important for men to learn how to cook?*
- ▶ *Can you cook? What can you make? How do you make it?*
- ▶ *What do you call a text which explains how you make a dish?*

Uczniowie sugerują temat lekcji (*recipes*.) Następnie w parach otrzymują ilustracje potraw wraz z nazwą. Ich zadaniem jest napisać przepis na danie z ilustracji (*ingredients, how to make it*). Uczniowie korzystają ze słowników, by odszukać potrzebne słowa lub z pomocy nauczyciela. Można też najważniejsze słowa wypisać na tablicy (np. *add, mix, stir, preheat, pour, fry, bake, knead*.) Następnie uczniowie przedstawiają swoje przepisy.

► **Puzzles (układanka)**

Materiały: jeden duży obrazek dla każdej grupy, najlepiej naklejony na sztywny bristol pocięty na równą liczbę kawałków w kształcie puzzli

Cele: ogólne powtórzenie materiału

Uczniowie zostają podzieleni na grupy, każda grupa powinna mieć papier i coś do pisania. Zostają wybrani liderzy grup, którzy otrzymują jeden fragment układanki i mają zgadnąć, co przedstawią cały obrazek. Żeby otrzymać kolejny fragment, uczniowie z każdej grupy muszą wykonać jakieś zadanie, np. podać nazwy dziesięciu owoców, pięciu środków transportu, wytłumaczyć, kiedy używamy jakiegoś czasu, odpowiedzieć na pytania nauczyciela. Polecenia zależą od inwencji i kreatywności nauczyciela, mogą dotyczyć tematyki z podręcznika. Grupy opracowują a liderzy zapisują wymagane odpowiedzi. Za każde prawidłowo wykonane polecenie grupa otrzymuje następny kawałek układanki. Wygrywa ta grupa, która pierwsza ułoży cały obrazek.

To ćwiczenie jest świetną zabawą!

Powyższe lekcje wymagały od nauczyciela zgromadzenia pewnych materiałów i chociaż nie zajmuje to wiele czasu (pudło, do którego na bieżąco wrzucamy przeczytaną w domu kolorową prasę i o to samo prosimy kolegów i koleżanki, świetnie spełni swoją rolę), to jednak zawsze trzeba te ilustracje wybrać, wyciąć i mieć.

Nie należy jednak zapominać, że każdy w jakimś stopniu umie rysować, nauczyciel języka obcego także, a uczniowie mają nieraz prawdziwy talent, który możemy wykorzystać w uczeniu się języków. Ponadto uczniowie, nawet ci starsi czy dorośli, uwielbiają lekcje, podczas których mogą znowu przenieść się w krainę dzieciństwa a rysowanie czy malowanie jest też bardzo relaksujące i może być przerwą w uczeniu się gramatyki czy słownictwa. Przy okazji takich ćwiczeń można wprowadzić, powtórzyć i utrwalić wiele materiału gramatyczno-leksykalnego.

► **Lecje, na których rysujemy**

Poniższe ćwiczenia wymagają od nauczyciela i uczniów tylko entuzjazmu i zaangażowania, nie wymagają talentu czy umiejętności artystycznych.

▼ Her day (jej dzień)

Cele: powtórzenie materiału, mówienie

Nauczyciel rysuje na tablicy osobę, uczniowie nadają jej imię (np. Julia). W zależności od celów lekcji można wykorzystać rysunek na wiele sposobów: powtórzenie struktur i czasów gramatycznych (np. Present Simple, Present Perfect, Past Simple, used to). Nauczyciel rysuje obok „Julii” kilka obrazków na początek, np. samochód, psa, domek z ogródkiem, czekoladę, góry..., resztę rysują uczniowie (polecenie: *Draw a picture, anything that comes to your mind – narysuj jakikolwiek obrazek*). W parach uczniowie mają przygotować opis z wykorzystaniem wszystkich rysunków, odpowiednio: typowego dnia Julii, zmian, jakie zaszły niedawno w jej życiu, jej ostatniego dnia w życiu, jej wczorajszego dnia, jej wakacyjnego dnia, szczęśliwego/pechowego dnia. Uczniowie prezentują swoje opisy/historie na forum klasy.

▼ What you don't know about me (czego o mnie nie wiecie)

Cele: mówienie

Ćwiczenie to można wykorzystać jako tzw. *ice-breaker* z nową grupą, żeby uczniowie mogli się wzajemnie poznać. Uczniowie rysują na kartce papieru sześć ilustracji obrazujących ich, np. czas wolny, rodzinę, dom, ulubioną potrawę, czego nie lubią, największe marzenie, ostatnie wakacje itp. Następnie w parach objaśniają znaczenie swoich rysunków partnerowi, który później dzieli się usłyszonymi informacjami z resztą grupy.

Można również rysować obrazki na każdy inny temat, np. co chciałbyś teraz robić, pięć rzeczy, których nie cierpisz, co znaczą dla ciebie święta Bożego Narodzenia, najpiękniejsze miejsce, które widziałeś w życiu, gdzie chciałbyś teraz być, twój wymarzony dom, dlaczego chcesz/nie chcesz mieszkać w Polsce). Uczniowie tworzą swoje ilustracje, po czym wymieniają się nimi, można je włożyć do pudełka, koszyka itp. Następnie uczniowie wybierają jedną ilustrację i starają się objaśnić znaczenie rysunków kolegi lub koleżanki, którzy potwierdzają bądź weryfikują ich interpretacje.

▼ Parallel drawing (jednoczesne rysowanie)

Cele: mówienie, rozumienie ze słuchu

Uczniowie w parach jednocześnie rysują ten sam obrazek, przy czym jeden z uczniów rysuje i objaśnia, a drugi słucha i rysuje. Później porównują swoje rysunki. Można wykorzystać to ćwiczenie do utrwalenia na przykład opisu pokoju, zaimek miejsca, opisu wyglądu zewnętrznego, miasta, miejsca.

▼ I had a strange dream (miałem dziwny sen)

Cele: mówienie, czasy przeszłe w narracji

Ćwiczenie doskonale nadaje się do powtórzenia i utrwalenia czasów przeszłych w narracji. Uczniowie rysują na kartce kilka obrazków (miejsce, rzecz, owoc, osoba, narzędzie, jedzenie, picie, coś ładnego, coś brzydkiego, mebel, ubranie, prezent, mężczyznę, dziecko, samochód itd.).

Następnie na podstawie swoich obrazków wymyślają sen i opowiadają go partnerowi w parach. Każdy musi zapamiętać sen partnera i powtórzyć go reszcie klasy, posiłkując się obrazkami.

▼ Idiom drawing (rysowanie idiomów, przysłów)

Cele: poszerzenie słownictwa

Nieodłącznym elementem poszerzania słownictwa uczniów jest nauka idiomów, związków frazeologicznych i przysłów, które pojawiają się często, np. jako tytuły kolejnych rozdziałów podręcznika²⁾. Bardzo często, zwłaszcza na niższych poziomach, uczniowie mogą mieć problemy z zapamiętaniem znaczenia tych wyrażeń, które stanowią przecież nieodłączną część każdego języka. Proponowane przeze mnie ćwiczenie ma na celu ułatwienie uczniom przyswojenia sobie idiomów czy przysłów w języku obcym. Można wykorzystać idiomy już znane uczniom, wtedy należy tylko zapisać je na tablicy i upewnić się, czy uczniowie je pamiętają. W celu wprowadzenia nowych można wykorzystać *miming* (uczniowie pokazują treść idiomów zapisanych na kartkach – każde słowo po kolei),

klasa zgaduje, idiomy zostają objaśnione i zapisane na tablicy.

Następnie uczniowie w parach lub grupach mają narysować scenkę, obrazek czy sytuację, ilustrującą znaczenie jednego idiomu. Należy im zapewnić papier – kartki formatu A3 świetnie zdają egzamin. Gotowymi pracami dekorujemy ściany klasy.

Lekcje improwizowane

Kolejnych dziesięć zadań nie wymaga żadnego przygotowania ze strony nauczyciela, oprócz może małych karteczek. Są to ćwiczenia, których celem jest powtórzenie omówionego materiału oraz mówienie.

Make a test (układanie testu)

Jest to ćwiczenie, które najlepiej przeprowadzić przed sprawdzianem, ponieważ doskonale sprawdza się jako ćwiczenie powtórzeniowe. W małych grupach uczniowie mają ułożyć test dla innych uczniów. Nauczyciel podaje na tablicy strukturę testu wraz z przykładami, np. trzy ćwiczenia na słownictwo: słowa w kontekście, tłumaczenie słów, tworzenie zdań z podanymi słowami; dwa ćwiczenia gramatyczne, np. czasowniki w nawiasach, tłumaczenie zdań; parafraza, temat do wypowiedzi związany z omawianym materiałem. Test powinien być podobny do testów, jaki uczniowie zazwyczaj piszą w danej grupie.

Każda grupa przygotowuje test wraz z punktacją i kryteriami oceniania, po czym grupy wymieniają się testami i rozwiązują je. Twórcy testów sprawdzają i oceniają stworzone przez siebie testy, rozwiązane przez kolegów i koleżanki. Jest to bardzo dobry sposób na powtórzenie całości materiału, uświadamia on uczniom, jakiego rodzaju zadania czekają ich na sprawdzianach i gruntownie utrwala cały materiał.

Hot chair – vocabulary guessing (odgadywanie słów)

Jest to kolejny pomysł na powtórzenia słownictwa, np. z omówionego tekstu, rozdziału czy całego podręcznika.

Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Każdy uczeń po kolei siada na krześle odwrócony plecami do tablicy. Nauczyciel zapisuje na tablicy słowa, które uczniowie z danej grupy muszą zdefiniować, tak aby uczeń siedzący na krześle je odgadł. Każdy uczeń ma do odgadnięcia np. pięć słów w ciągu np. dwóch minut, po czym następuje zamiana i uczeń z drugiej grupy siada na krześle. Wygrywa grupa, której uczniowie odgadną więcej słów.

An interview with a vampire (wywiad z wampirem)

Uczniowie odpowiadają na pytanie: *If you could interview anyone in the world, who would you most like to talk to and why? What questions would you ask him/her? (Gdybyś mógł porozmawiać z jakąkolwiek osobą, z kim chciałbyś porozmawiać i dlaczego? Jakie zadałbyś mu/jej pytania?)*.

Nauczyciel pisze na tablicy odpowiedzi: np.:

- ▶ *I don't really know.*
- ▶ *I hate it.*
- ▶ *I guess I will have to try.*
- ▶ *Never.*
- ▶ *Very often, actually.*
- ▶ *My mother.*
- ▶ *Last year but it wasn't very good.*
- ▶ *No, I don't think so.*
- ▶ *Frogs and snakes.*
- ▶ *I can't answer this question, etc.*

Każda para dostaje imię osoby, która udzieliła powyższych odpowiedzi, np. *Polish president, your headmaster, Britney Spears, a mafia boss, Santa Claus, Little Red Riding Hood*. Uczniowie mają tak utworzyć pytania, by pasowały do odpowiedzi danych osób. Nauczyciel monitoruje i sprawdza pytania, następnie uczniowie odczytują swoje wywiady, reszta klasy ma zgadnąć, kto udzielił wywiadu. Jest to doskonałe ćwiczenia na powtórzenie struktury pytań, które nieraz sprawiają kłopot nawet bardziej zaawansowanym uczniom.

A modern version of a fairy tale (nowoczesna wersja baśni, bajki lub popularnej historii)

Pomysł na to ćwiczenie podsunęli mi moi uczniowie narzekający, że muszą czytać takie „niezyciowe” lektury, jak *Romeo i Julia*.

²⁾ Zobacz: np. serie *Enterprise*, *Upstream* czy *Click On* wydawnictwa Express Publishing.

Po przypomnieniu fabuły znanej bajki, baśni, opowieści, opowiadania czy sztuki uczniowie w grupach przygotowują ich unowocześnioną wersję. Można zapisać na tablicy kilka pomysłów, które mają być wykorzystane w nowoczesnej wersji, np. *mobile phone, the Internet, instant coffee, dishwasher, a psychologist...* Grupy mogą też przygotować alternatywne zakończenie dobrze znanej historii. Jest to również dobra okazja do powtórzenia czasów przeszłych w narracji.

► Categories (kategorie)

Zabawa przypomina dobrze znaną grę w „państwa, miasta”. Uczniowie zostają podzieleni na grupy, każda grupa wybiera lidera, który będzie zapisywał odpowiedzi.

Nauczyciel podaje uczniom np. sześć słów w każdej kategorii, np. *fruit, means of transport, irregular verbs, problems of the environment, verbs followed by -ing ending, negative personality traits...* Stopień trudności zależy od poziomu grupy, kategorie mogą pochodzić z materiału, omawianego na lekcjach. Liderzy grup zapisują podaną liczbę odpowiedzi, pierwsza grupa, która poprawnie wypełni zadanie i odczyta swoje odpowiedzi, otrzymuje punkt.

Podobne ćwiczenie: uczniowie dostają karteczki z literą alfabetu. Mają napisać na nich jedno słowo zaczynające się na tę literę dla kategorii zapisanych na tablicy, np.:

- ▶ *job (zawody),*
- ▶ *fruit and vegetables (owoce i warzywa),*
- ▶ *drinks (napoje),*
- ▶ *places (miejsca),*
- ▶ *adverbs (przysłówki),*
- ▶ *personality traits (cechy charakteru),*
- ▶ *animals (zwierzęta).*

Znowu kategorie będą uzależnione od poziomu uczniów. Następnie karteczki zostają zebrane i włożone do pudełka a uczniowie podzieleni na dwie grupy. Każdy uczeń po kolei opisuje słowa z karteczek, grupa zgaduje, uczniowie mają na to określony limit czasu, np. trzy minuty, dostają punkty za liczbę poprawnie odgadniętych słów.

► Miming (pokazywanie)

To znane ćwiczenie i lubiane przez uczniów, bo zawiera elementy ruchu scenicznego i kabaretu.

Można je wykorzystać do przećwiczenia i utrwalenia różnych struktur gramatycznych lub słownictwa. Zawsze należy rozpocząć od umieszczenia zdań do pokazywania w jakimś kontekście, np. rysujemy na tablicy duży blok mieszkalny z zasłoniętymi oknami i informujemy uczniów, że będą musieli pokazać, co poszczególni mieszkańcy robią w danej chwili (czas Present Continuous).

Pokazywać za pomocą gestów i ruchu można w zasadzie wszystko, np. co duża rodzina Smithów robiła wczoraj, będzie robić w weekend, co zazwyczaj robi na wakacjach, wiadomości dla recepcjonisty w hotelu (np. *There is a man asleep on my bed*) lub co znajduje się w mojej torbie. Można również wspomóc pokazywanie rysowaniem na tablicy – popularne kalambury.

► Parts of speech game (części mowy)

Zaczynamy od powtórzenia z uczniami nazw części mowy w języku obcym przez wypisanie ich na tablicy i podanie przykładów. Następnie uczniowie dostają karteczki ze zdaniami, które możemy przygotować wcześniej lub zaimprovizować, odnosząc się do sytuacji w klasie, grupie, np. *Marek is very tired today.* Uczniowie opisują/definiują każde słowo po kolei, mówiąc najpierw, jaka to część mowy. Na przykład powyższe zdanie – *Marek is very tired today* – będzie wyglądało następująco:

- ▶ *a noun, name + point to the boy = Marek,*
- ▶ *a very common verb = is,*
- ▶ *an adverb, a synonym of „a lot” = very,*
- ▶ *an adjective, it is how you feel after eight lessons = tired,*
- ▶ *a noun, not tomorrow = today.*

► Optimists and pessimists (optymiści i pesymiści)

Uczniowie podchodzą do tablicy i rysują na niej twarz, która ma obrazować, jak się dzisiaj czują i w jakim są nastroju. Klasa zostaje podzielona na dwie grupy zgodnie z rysunkami: uśmiechnięte twarze to optymiści, smutne – pesymiści.

Nauczyciel zadaje pytania, jak te dwie grupy osób zazwyczaj postrzegają świat. Następnie daje jednej grupie pytanie lub problem do rozwiązania, np. *Autumn isn't a bad season.* Optymi-

ści muszą wymyślić jak najwięcej argumentów przemawiających za tym stwierdzeniem, pesymiści natomiast je negować. Pytania i problemy możemy improwizować, dostosowując je do poziomu grupy czy sytuacji, np.:

Optimists:

- ▶ *School is better than being bored at home.*
- ▶ *It is great to be a teenager.*
- ▶ *Eating is one of the main pleasures in life.*
- ▶ *Poland is a great country to live in.*
- ▶ *Modern technology has improved our lives.*

Pessimists:

- ▶ *Winter is awful.*
- ▶ *We have a lot of homework.*
- ▶ *Our parents don't understand us.*
- ▶ *We have three more lessons today.*
- ▶ *Chocolate makes you fat.*

Każda grupa wyraża swoje optymistyczne lub pesymistyczne opinie, np. ograniczone do pięciu argumentów lub tak długo, aż jednej grupie skończą się pomysły. Przyznajemy punkty za każdy trafny argument.

► Treasure hunt (odnaleźć skarb)

Dwa ostatnie ćwiczenia można przeprowadzić, gdy uczniowie mają możliwość poruszania się np. po szkole. Dzielimy uczniów na dwie grupy. Każda grupa ma do wykonania szereg zadań związanych z dostarczeniem jakiegoś przedmiotu, sprawdzeniem wiadomości, uzyskaniem odpowiedzi. Na przykład:

- ▶ *Bring me something red, made of plastic, round, heavy, made of wood, something to eat, to put on, read, a poster from the notice board, a blond girl, etc.*
- ▶ *Find out where the janitor/your history teacher is now, what's for lunch today, what time the canteen closes, etc.*

Grupa, która pierwsza dostarczy żądany przedmiot czy informację, zdobywa punkt.

► Alphabetical walk (spacer z alfabetem)

Od czasu do czasu, zwłaszcza przy sprzyjającej aurze, warto zastąpić siedzenie w ławce spacerem na świeżym powietrzu, oczywiście uprzednio uzysku-

jąc zgodę dyrektora szkoły. Na początku spaceru uczniowie w grupach otrzymują kartkę i wypisują na niej pionowo litery alfabetu. Podczas spaceru starają się znaleźć dla każdej litery alfabetu jedno słowo w języku angielskim, oznaczające rzecz, osobę, miejsce itd., które zobaczyli w trakcie spaceru oraz zapamiętać jak najwięcej szczegółów z nimi związanych. Po powrocie zdają relację ze spaceru, odczytują zapisane słowa i opowiadają o zapamiętanych szczegółach. Nauczyciel może zadawać dodatkowe pytania. Wygrywa grupa, która zgromadzi jak najwięcej słów, np.:

A – *apples on the stalls at the fruit and veg market*
(Question: What other fruits and veg did you see there?)

B – *benches in the park* (Was anyone sitting on them? Who?)

C – *café Museum* (Have you ever been there? What does it look like inside?)

D – *dog that barked at Michał* (What breed was the dog? Whose dog was it?)

Uczniowie będą nas uwielbiać za możliwość wyrwania się z murów szkolnych, a jednocześnie zadanie to stanowi świetną okazję do ćwiczenia pamięci, spostrzegawczości i mówienia w języku obcym.

Powyższe ćwiczenia oprócz niekwestionowanej zalety – przygotowanie nie zabiera wiele czasu lub nie wymaga go wcale – charakteryzują się elementem zabawy językowej, tak lubianej przez uczniów. Mają one jednak konkretne cele i przyczyniają się do poszerzenia i utrwalenia materiału językowego oraz udoskonalenia umiejętności językowych.

Przedstawione tutaj pomysły na lekcje autorские, stanowiące mój wkład do *Spizarni z lekcjami błyskawicznymi*, to tylko jeden z przykładów, jak możemy wzajemnie ułatwiać sobie życie zawodowe. Powyższe ćwiczenia, zwłaszcza te, które sprawdzają się w danych grupach czy klasach, można wykonywać wielokrotnie, ale oczywiście *Spizarnię* należy co jakiś czas uzupełniać. Możemy umówić się, że np. każdy nauczyciel języka obcego raz na miesiąc czy częściej dorzuci jakieś ćwiczenie do pudła z pomysłami na lekcje błyskawiczne czy inne wraz z materiałami. W ten sposób nie tylko uatrakcyjnimy swoje zajęcia, ale oszczędzamy czas i energię.

(listopad 2006)

Z PRAC INSTYTUTÓW



Maria Gorzelak¹⁾
Warszawa

Co dalej z Europejskim portfolio językowym?

Wkrótce ukaże się w sprzedaży następne *Europejskie portfolio językowe*, opracowane w Polsce – tym razem przeznaczone dla małych dzieci – od 3 do 6 lat. Na stronie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages – www.ecml.at) już niedługo będzie dostępne portfolio przeznaczone dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Polska wersja tego portfolio, opracowana przez CODN, ukaże się na przełomie roku 2007/2008. Nie wiele jest krajów, które opracowały *Europejskie portfolio językowe* dla różnych grup wiekowych. Jesteśmy tu, a zwłaszcza Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, liderem. Nie to jednak było naszym celem przy opracowywaniu kolejnych wersji portfolio.

Cokolwiek mówi się o samej idei portfolio, jest to niewątpliwie pomoc dydaktyczna szczególnie przydatna dla polskiego ucznia – od wieku przedszkolnego do późnej starości. I to właśnie ta przydatność była głównym powodem pracy tak wielu osób i zainwestowania tak wielu środków finansowych.

Przypomnijmy – „*Europejskie portfolio językowe* składa się z:

- ▶ *Biografii językowej*, której celem jest zachęcenie do refleksji nad swoją nauką języków, do pla-

nowania i kierowania przebiegiem tej nauki, do usprawniania swoich sposobów uczenia się i do oceny własnych postępów.

- ▶ *Dossier*, które jest miejscem na przechowywanie swoich prac, dokumentów i innych materiałów ilustrujących opanowywane umiejętności językowe i interkulturowe.
- ▶ *Paszportu językowego*, który ułatwia zaprezentowanie informacji na temat swoich kompetencji językowych i interkulturowych w każdym z poznawanych języków, pozwala na odnotowanie istotnych wydarzeń związanych z nauką języków, wpisanie różnych świadectw językowych i zaznaczenie stopnia zaawansowania swojej wiedzy i umiejętności językowych.

Europejskie portfolio językowe to dokument zainicjowany przez Radę Europy, tworzony już nie tylko prawie we wszystkich krajach Europy, ale i poza nią. Powstał, by uświadomić każdej osobie uczącej się języków obcych, że nauczyciel może tylko pomóc w nauce języka, ale to my sami musimy przejąć odpowiedzialność za swoją naukę, sterować jej przebiegiem, nauczyć się dostrzegać swoje sukcesy i w nich upatrywać źródła motywacji do dalszej nauki. Opanowanie języka obcego to długi proces. Sukces nie zawsze

¹⁾ Autorka jest redaktorem naczelną czasopisma *Języki Obce w Szkole* i koordynatorem programu *Europejskie portfolio językowe*.

przychodzi łatwo, wymaga systematycznej pracy i wytrwałości, ale w końcu przychodzi.

Europejskie portfolio językowe pozwala bardzo szybko dostrzec postępy, jakie robimy we własnej nauce, często niedostrzegane jeszcze przez nauczycieli i lektorów. Ułatwia naukę, motywuje do dalszej pracy i sprawia, że uczenie się języków daje nam satysfakcję i nas wzbogaca”.

Powyższy tekst to fragment ulotki wydanej przez CODN, reklamującej portfolio, którą rozsyłamy i rozdajemy propagując jego idee. Coraz więcej osób kupuje portfolio i zaczyna je prowadzić, na stałe zagościło ono w podręcznikach, na tych łamach opublikowaliśmy też wiele artykułów na jego temat. I ciągle wierzymy, że jest ono przydatne dla polskiego ucznia i dla polskiego nauczyciela.

Polskiego ucznia ciągle jeszcze cechuje brak wiary we własne siły, nieumiejętność uczenia się – zwłaszcza samodzielnego uczenia się – i mała aktywność. Tymczasem nie zdobędzie się świata bez zaakceptowania siebie, swoich możliwości, dostrzeżenia tego, co w nas cenne i pozbycia się bierności. Podstawą wszelkiej nauki jest motywacja. Trudno jest ją zbudować, łatwo utracić. Wystarczy obserwować dzieci rozpoczynające naukę w szkole podstawowej. Zaczynają z radością, ogromnym zapałem do pracy i ufnością. Wystarczy jednak, by tylko coś im się nie udało, koleżanka czy kolega ośmieszyla, nauczyciel nie pochwalił i zapał pryska. Odnowi się szybko, jeśli jest motywacja, by czegoś się nauczyć, coś poznać, coś dostrzec i to nie tylko dla stopnia czy pochwały, ale dla siebie. Tego uczy portfolio – dostrzegania swojego niewielkiego jeszcze sukcesu, który daje zadolenie, satysfakcję i wzmacnia motywację. Dziecko, uczeń, osoba dorosła prowadząc *Portfolio* zaczynają dostrzegać swoje mocne strony, które motywują do dalszej pracy. W nauce języka jest to szczególnie istotne. Poznawanie języka to fascynująca ale i żmudna, często monotonna i nudna praca. Wymaga systematyczności i wytrwałości, bo na efekty trzeba długo czekać. *Portfolio* je przyspiesza. Pokazuje różne możliwości uczenia się, uczy dostrzegania wokół nas źródeł nauki języków, „otwiera nas na wiedzę” i stawia nas w ciągłej gotowości do nauczania się czegoś nowego – nie od strony do strony z podręcznika, ale z tego wszystkiego, co nas otacza. Z usłyszanych rozmów na ulicy, z radia, z telewizji, z kina, z zabaw, z gier kompu-

terowych, z Internetu, z napisów na produktach, z instrukcji, z ulotek, z reklam... Źródeł nauki jest bardzo wiele i trzeba sobie powiedzieć – uczę się w każdej chwili, chłonę wiedzę zewsząd i stale jestem gotów na przyswajanie nowej. To jest właśnie ta gotowość poznawcza, którą między innymi pomaga wytworzyć *Portfolio*. Pomaga też określić swój poziom opanowania języka, uczy oceny swoich umiejętności, ułatwia formułowanie celów dalszej nauki i przede wszystkim uczy samodzielności w nauce, co w dobie uczenia się przez całe życie jest niezwykle istotne.

Nauczycielowi podpowiada, jak lepiej poznać ucznia, by bardziej zachęcić go do pracy, jak indywidualizować naukę, jak dostrzec sukces u bardzo słabego i mało zdolnego ucznia, jak zainteresować tego bardzo dobrego i jak uczynić dobrego ucznia z tego przeciętnego. Ułatwia mu też ocenę ucznia i podpowiada, co wymaga jeszcze powtórzenia czy ponownego nauczania.

O zaletach *Portfolio* można mówić bez końca. Jest to bowiem indywidualny zapis osiągnięć osoby uczącej się. Indywidualny, czyli ułatwiający poznanie tej osoby, a poznanie ucznia jest zazwyczaj drogą do sukcesu.

Polski nauczyciel języka to często jeszcze osoba znikająca z końcem albo w trakcie roku szkolnego, gdy znajdzie ciekawszą pracę, mniej stresującą i odpowiedzialną. Nie zawsze jest to osoba zaangażowana w to, co robi, nie zawsze przygotowana do lekcji w sposób przemyślany, nie zawsze dostrzegająca dobre chęci i pracę ucznia niezbyt zdolnego i często myśląca, że ten słaby uczeń i tak nauczy się na lekcjach prywatnych i kursach językowych. Ktoś powie: „Nieprawda – mamy wspaniałych nauczycieli i wspaniałych uczniów”. Mamy, ale ciągle jeszcze jest ich za mało. Niech więc ci wspaniali zainspirują pozostałych i zachęcą do bardziej efektywnej i twórczej pracy. Wydaje się, że może w tym pomóc *Portfolio*.

W CODN kończymy fazę opracowywania *Europejskiego portfolio językowego* i zaczynamy je upowszechniać. Nasze cele są następujące:

- ▶ chcemy, by każdy nauczyciel języka znał *Europejskie portfolio językowe* i powiedział o nim każdemu swojemu uczniowi,
- ▶ chcemy, bo portfolio było powszechnie używane w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach,

- ▶ chcemy, by zaglądali do niego uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci,
- ▶ chcemy, by korzystali z niego dorośli.

W przedszkolu *Portfolio* pomaga dziecku poznawać świat – różnokulturowy i różnojęzyczny. W pierwszych klasach szkoły podstawowej ukierunkowuje jego działania językowe i stopniowo uczy ich oceniania. Wpływa też na jego ogólny rozwój. W starszych i w gimnazjum rozpoczyna się poważna i świadoma nauka języków, której podsumowanie następuje w szkole ponadgimnazjalnej i na studiach, gdy uczeń jest już w pełni autonomiczny, świadomy swoich mocnych i słabych stron, dążący do realizowania postawionych sobie celów. *Portfolio dla dorosłych* podpowiada jeszcze strategię zachowania językowego, gdy zapomni się słówka, pogubi w gramatyce i zatraci się jasny przekaz swojej wypowiedzi. Przypomina też, że wiedza językowa jest ulotna, wymaga ciągle utrwalania i przypomniania.

By zrealizować w CODN nasze zamierzenia, zaczynamy od uporządkowania stron internetowych (www.codn.edu/portfolio), na co nigdy nie starczało nam czasu. Mamy też zamiar wydać internetowy newsletter *Europejskie portfolio językowe*, by zachęcić nauczycieli korzystających z *Portfolio* do kontaktowania się między sobą i do umożliwienia im tych kontaktów.

Od 1 kwietnia 2007 r. osobą, która zajmie się realizacją tych i innych zasugerowanych przez użytkowników portfolio celów, jest Ewa Piech – nauczyciel konsultant z Pracowni Języków Obcych w CODN (ewa.piech@codn.edu.pl). Do niej zwracajcie się Państwo z pytaniami, sugestiami, opiniami. Potraktujmy *Portfolio* jako pomoc, która oprócz motywowania uczniów do pracy nauczy ich samodzielności i odpowiedzialności i tym samym okaże się użyteczna.

(kwiecień 2007)

Elżbieta Jendrych¹⁾
Warszawa

Profilowane nauczanie języków obcych na uczelni prywatnej Na przykładzie Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im L. Koźmińskiego w Warszawie

Zorganizowane w styczniu 2007 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „spotkanie okrągłego stołu” z ekspertami Wydziału Polityki Językowej Rady Europy, zajmującymi się kształceniem językowym w krajach Unii Europejskiej było dobrą okazją do przemyśleń i wniosków. Raport²⁾ sporządzony przez ekspertów opisuje i ocenia system kształcenia językowego w Polsce. Są w nim uwzględnione dwie wybrane uczelnie: publiczna – Uniwersytet Warszawski i prywatna – Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im L. Koźmińskiego w Warszawie.

Tematem niniejszego artykułu jest nauczanie języków obcych w uczelni prywatnej, która zo-

stała objęta raportem ekspertów Rady Europy – w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie.

Jakich studentów kształcimy w tej szkole? Określenie profilu studenta jest jednym z ważnych elementów przy opracowywaniu programów nauczania i sylabusów. Z jednej strony trzeba odpowiedzieć na pytanie, kogo przyjmujemy do szkoły, a z drugiej, jakich umiejętności językowych wymagamy od absolwentów.

Z przyjemnością należy odnotować, że ogólny poziom znajomości języka angielskiego wśród maturzystów wzrasta z roku na rok. Nie spotykamy już osób, które w ogóle nie uczyły się języka angiel-

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Centrum Języków Obcych w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im L. Koźmińskiego w Warszawie.

²⁾ Raport ekspertów Rady Europy *Country Profile* powstał na podstawie polskiego raportu, opracowanego przez powołanych przez MEN polskich ekspertów. Podaje on bardzo interesujące dane świadczące o korzystnych zmianach w kształceniu językowym, jakie zaszły w Polsce.

skiego, tak jak to miało miejsce pięć czy dziesięć lat temu. Obecnie wszyscy maturzyści mają pewną znajomość języka angielskiego – od bardzo podstawowej (poziom A1) do zaawansowanej (poziom B 2.2 lub nawet C1). Jest to odzwierciedleniem coraz powszechniejszego nauczania tego języka w szkołach podstawowych i średnich. Jest także rezultatem nauki dodatkowej, czy to na kursach językowych, czy na lekcjach prywatnych. Wydaje się, że szczególnie w dużych i średnich miastach rodzice coraz bardziej rozumieją znaczenie znajomości języka dla przyszłej kariery zawodowej swoich dzieci. Także dzieci i młodzież mają lepsze nastawienie do uczenia się języków – są przecież obywatelami Polski – kraju członkowskiego Unii Europejskiej. Szkoły podstawowe i średnie dążą do pozyskiwania coraz lepszych nauczycieli języków zdając sobie sprawę, że dobry poziom nauczania języków przyciąga uczniów do szkoły. Coraz więcej szkół średnich oferuje rozszerzone nauczanie języków. Są to bardzo korzystne zmiany, które z pewnością zaowocują w dorosłym życiu uczniów. Cieszą również bardzo istotne decyzje Ministerstwa odnoszące się do systemu nauki języków w szkołach podstawowych i średnich. Są one ze wszech miar korzystne i pożądane. Może w końcu doczekamy czasów, gdy Polak wyjeżdżający do pracy za granicę lub spędzający wakacje poza krajem będzie miał wystarczające kompetencje językowe, aby móc dobrze funkcjonować w życiu codziennym i w pracy zawodowej.

Tak więc w zakresie języka angielskiego studenci naszej uczelni nie rozpoczynają nauki od podstaw. Największy procent studentów rozpoczyna naukę od poziomu A2 lub B1 (około 60%). Około 15% to poziom A1 natomiast pozostałe 25% to głównie poziom B2 (w tym niektórzy B2.2 lub C1). Poza angielskim studenci uczą się także obowiązkowo drugiego języka, którego wybór szkoła pozostawia ich decyzji. Oferta zawiera następujące języki: niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański i chiński. Ostatnio obserwujemy rosnące zainteresowanie językiem hiszpańskim i chińskim, choć tradycyjnie najwięcej studentów wybiera język niemiecki. W zakresie drugiego języka poziom przy przyjmowaniu na studia jest bardzo zróżnicowany: od podstawowego (ok. 70%) do zaawansowanego. Zachęcamy studentów do kontynuowania nauki tego języka, którego już wcześniej się uczyli, mają jednak prawo do swobodnego wyboru. Studenci

są przydzielani do grupy językowej odpowiedniej dla ich poziomu zaawansowania na podstawie testu językowego. Przy dużej liczbie studentów na uczelni poziom w poszczególnych grupach jest wyrównany, co daje pewien komfort pracy studentom i lektorom.

Wracając do profilu studenta należy odnieść się do kierunku jego studiów, czyli dokonać analizy i oceny jego potrzeb językowych podczas studiów i po ich ukończeniu. Dzisiejszy świat, czy to aprobujemy czy nie, jest światem coraz większej specjalizacji, także w zakresie języka. Sprawą oczywistą jest, że dobry absolwent to taki, który swobodnie posługuje się językiem obcym zarówno ogólnym, jak i specjalistycznym. Oba te zakresy funkcjonowania językowego – język codzienny i język profesjonalny są jednakowo potrzebne. Intencją naszej uczelni jest nauczanie języka specjalistycznego najwcześniej jak to jest możliwe, to znaczy wtedy, gdy student osiągnie poziom B1 w zakresie języka ogólnego. Elementy języka specjalistycznego są co prawda wprowadzone już na poziomie A2, ale jest to jedynie podstawowa terminologia.

Biorąc pod uwagę kierunki studiów wyodrębniamy dwa rodzaje języka specjalistycznego: język biznesu dla studentów kierunków biznesowych i język prawniczy dla studentów prawa. Dbając o dobre przygotowanie naszych absolwentów do funkcjonowania językowego w przyszłym środowisku zawodowym uważamy, że wyposażenie ich w specjalistyczną dla ich profilu studiów sprawność językową jest celem priorytetowym. Dlatego też lektoraty we wszystkich grupach od poziomu B1 uczą tylko języka specjalistycznego. Grupy bardziej zaawansowane poznają duży zakres rejestru i frazeologii języka biznesowego i prawniczego. Dużo materiałów wykorzystywanych podczas lektoratów to materiały autentyczne, nieadaptowane. Są to artykuły z pism ekonomicznych, głównie *The Wall Street Journal*, oryginalne teksty umów, korespondencja handlowa, *case studies*, *corporate profiles*, *annual reports*, *financial statements* itp. Studenci przygotowują samodzielnie lub w grupach prezentacje korzystając z autentycznych materiałów z firm lub opracowane na podstawie obcojęzycznych materiałów akademickich (głównie literatury specjalistycznej dla danego kierunku studiów).

Innowacją w nauczaniu języka angielskiego jest oferowany w ramach lektoratu kurs przygotowaw-

czy do egzaminu certyfikатовego Londyńskiej Izby Handlu i Przemysłu – *LCCI English for Business*³⁾ oraz do egzaminu certyfikатовego w zakresie języka prawniczego *TOLES*⁴⁾. Studenci bardzo cenią sobie tę możliwość i chętnie przystępują do egzaminów certyfikатовych, które jednocześnie są traktowane jako egzamin końcowy z języka. Włączenie kursów przygotowawczych do *LCCI* i *TOLESA* do lektoratów jest dużym wyzwaniem zarówno dla lektorów, jak i studentów. Jest to przecież zewnętrzna, dokonywana przez Anglików, ocena skuteczności tej profilowanej, specjalistycznej nauki języka, którą oferujemy. Należy się cieszyć, że studenci są dobrze przygotowani do tych egzaminów i że wielu z nich uzyskuje certyfikaty z wyróżnieniem. Niektórzy biorą udział w ogólnopolskich konkursach języka biznesowego – w ubiegłym roku troje naszych studentów uzyskało medale ogólnopolskie. Wraz z British Council testowaliśmy ostatnio nowy typ egzaminów specjalistycznych z zakresu finansów. Być może w przyszłości studenci kierunku finanse i bankowość zechcą skorzystać z *Cambridge International Certificate in Financial English*⁵⁾.

Jeśli chodzi o język ogólny, zachęcamy studentów do zdawania egzaminu certyfikатовego *Pearson – London Test of English*⁶⁾, który jest egzaminem nastawionym na ocenę sprawności komunikacyjnych i przyjaznym dla studenta. Szczególnie polecamy go studentom pierwszego i drugiego roku studiów. Wynik na poziomie 4 lub 5 z tego egzaminu jest przez liczne uczelnie europejskie (w tym London School Economics, Warwick University, Newcastle University, Bristol University w Wielkiej Brytanii) uznawany za wystarczający do studiowania w języku angielskim. Tu warto dodać, że bardzo wielu studentów naszej uczelni korzysta na trzecim roku studiów z możliwości wymiany zagranicznej i przez jeden lub dwa semestry studiuje na zagranicznych uczelniach (w Anglii, Francji, Hiszpanii, Skandynawii czy Hong Kongu) w języku angielskim. Wymiana zagraniczna motywuje studentów do nauki, gdyż wiedzą, że czekają ich wykłady, egzaminy i prace zaliczeniowe w języku

obcym. I to bardzo specjalistycznym! Inną motywacją jest także wymóg korzystania z literatury anglojęzycznej w trakcie realizowania przedmiotów kierunkowych. Wielu wykładowców Szkoły zapoznaje studentów z terminologią angielską właśnie z uwagi na dostępną literaturę przedmiotu. Często z tej literatury, a także z angielskich tekstów internetowych, korzystają studenci przygotowując materiały do pracy magisterskiej.

Studenci prawa przystępują do egzaminu *TOLES*, który testuje sprawności językowe potrzebne prawnikom. Obecnie jest prowadzony na dwóch poziomach: *Foundation* (B 2) i *Advanced* (C 1.2). Jest to egzamin dość trudny, gdyż testuje nie tylko język prawniczy ale i „zawodowe myślenie prawnicze”. Poczynając od roku 2008 ma być wprowadzony trzeci poziom *TOLESA* i wtedy prawdopodobnie będzie do niego przystępować więcej studentów.

Lektorat języka niemieckiego także oferuje kursy przygotowawcze do wszystkich poziomów egzaminów certyfikатовych *OSD*⁷⁾ (Instytut Austriacki). Studenci mniej zaawansowani przystępują do dwóch niższych poziomów, bardziej zaawansowani – do certyfikatu z języka biznesowego *Wirtschaftssprache Deutsch*⁸⁾. Biorąc pod uwagę fakt, że młodzi Polacy stosunkowo często wyjeżdżają do Niemiec oraz że firmy niemieckie otwierają swoje przedstawicielstwa w Polsce, motywacja do zdawania tych egzaminów jest także wysoka.

Szkoła im. L. Koźmińskiego ma cztery własne licencjonowane centra egzaminacyjne i studenci zdają wszystkie egzaminy certyfikатовe u siebie na Uczelni. Lektorzy w grupach bardzo zaawansowanych często stosują *Content and Language Integrated Learning*, czyli uczą języka przez nowe dla studentów treści. Jest to metoda wymagająca bardzo dobrego przygotowania ze strony lektorów oraz rozumienia przez nich teorii, procesów i zjawisk, o których mowa. Studenci mają także wykłady, ćwiczenia i konwersatoria z kilku przedmiotów prowadzone w języku angielskim, np. *Key Company Issues, Introduction to Law, Doing Business Abroad*.

³⁾ *LCCI English for Business* – Egzamin *English for Business* jest oferowany przez London Chamber of Commerce and Industry.

⁴⁾ *TOLES – Test of Legal English Skills* jest przeprowadzany przez centra egzaminacyjne akredytowane przez Global Legal English Ltd.

⁵⁾ *Cambridge International Certificate in Financial English* – to egzaminy oferowane przez British Council.

⁶⁾ Egzamin *London Test of English* można zdawać w centrach egzaminacyjnych Pearson Longman.

⁷⁾ *OSD – Österreichisches Sprachdiplom* – egzamin Instytutu Austriackiego.

⁸⁾ *Wirtschaftssprache Deutsch* – egzamin Instytutu Austriackiego w zakresie języka gospodarczego.

W wyniku dobrego poziomu lektoratów językowych w Szkole im. L. Koźmińskiego oraz dzięki systemowi egzaminów certyfikacyjnych efekty kształcenia są coraz bardziej zadowalające. Eksperti Rady Europy napisali w swoim raporcie, że nasz system nauczania języków „można traktować jako przykład doskonałej praktyki” oraz że „wymogi stawiane studentom wszystkich dyscyplin oraz sposób ich egzekwowania mogą być modelem do naśladowania w innych krajach”.

Profilowanie nauczania języków rozpoczyna się od zrozumienia potrzeb studenta – teraz i w przyszłości, od opracowania takiego programu nauczania, który odpowie na te potrzeby oraz od przemyślanego i celowego doboru materiałów dydaktycznych. Przypadkowe *handouts* kserowane przed zajęciami nie mieszczą się w tym systemie. Przypadkowi lektorzy także. Student ma otrzymać usługę edukacyjną na najwyższym poziomie, dostosowaną do jego potrzeb, która da mu przewagę na dzisiejszym trudnym rynku pracy. Będzie mógł udokumentować kompetencje językowe w sposób praktyczny podczas rozmowy kwalifikacyjnej i w sposób formalny przedstawiając pracodawcy swoje certyfikaty językowe. Będzie mógł dobrze funkcjonować w międzynarodowej firmie.

Na zakończenie jeszcze kilka słów o dwóch projektach związanych z językiem w Szkole im. L. Koźmińskiego. Pierwszy to tzw. „nitka angielska”, czyli program studiów realizowany wyłącznie w języku angielskim – dla cudzoziemców i Polaków bardzo dobrze znających język. Program ten

dotyczy dwóch kierunków: zarządzania i marketingu oraz finansów i bankowości. Drugi to studia podyplomowe, w których szkoła się specjalizuje. Wspólnie z Uniwersytetem Bradford prowadzimy programy *MBA* i *CIM*⁹⁾ w języku angielskim. W bardzo szerokiej ofercie studiów podyplomowych proponujemy także roczne studia *Business English* przeznaczone dla nauczycieli języka angielskiego i dla osób z bardzo dobrą znajomością języka. W ich programie, poza terminologią biznesową, uczymy *business writing*, *business skills* (*meetings, presentations, negotiations*), uczymy elementów języka prawniczego, analizujemy *case studies* i prowadzimy wykłady z podstaw zarządzania, marketingu, finansów i prawa po polsku i angielsku. Studia te cieszą się dużą popularnością i są wysoko oceniane przez uczestników. Nauczyciele i lektorzy języka angielskiego traktują taki rodzaj kształcenia jako rozszerzenie kwalifikacji zawodowych. Być może w ciągu najbliższych kilku lat elementy języka specjalistycznego, np. języka biznesu wejdą do programów nauczania w klasach z rozszerzonym angielskim w szkołach średnich. Nauczyciele *Business English* są chętniej zatrudniani w szkołach językowych czy na kursach dla instytucji, warto więc budować własny kapitał wiedzy i zwiększać swoją przewagę konkurencyjną.

(marzec 2007)

⁹⁾ *MBA* i *CIM* – programy studiów podyplomowych dla kadry zarządzającej: *Master in Business Administration* i *Postgraduate Diploma in Management* oferowany przez The Chartered Institute of Marketing (CIM).

Władysław T. Miodunka¹⁾
Kraków

Przebieg egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w roku 2006

Rok 2006 był trzecim rokiem przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego, dlatego oprócz potwierdzenia się tendencji znanych z dwu poprzednich lat pojawiły się w nim nowe, które przedstawię.

Przed wszystkim w 2006 r. zwiększyła się do 13 liczba ośrodków, w których przeprowadzono egzaminy (wobec 5 w 2004 r. i 9 w 2005 r.). Znalazło się wśród nich 5 ośrodków polskich (Warszawa – 3 sesje; Kraków – 3 sesje; Poznań,

¹⁾ Prof. dr hab. Władysław T. Miodunka jest prorektorem ds. polityki kadrowej i finansowej, dyrektorem Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz przewodniczącym Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Lublin i Wrocław) i 8 zagranicznych (Chicago, Nowy Jork, Berlin, Madryt, Bratysława, Paryż, Ateny i Lille). Należy zaznaczyć, że w 4 ośrodkach zagranicznych egzaminy odbyły się po raz pierwszy (Chicago, Madryt, Paryż, Ateny).

W Polsce najpopularniejszymi ośrodkami zdawania egzaminów są Warszawa i Kraków (169 zdających w 2006 r., czyli ponad połowa wszystkich zdających w tym roku). Za granicą zdawało 127 kandydatów (39,5% wszystkich zdających), z czego najwięcej w Chicago (32) i Nowym Jorku (27). Chicago zasługuje na uwagę także z tego powodu, że zdawali tam tegorocznymi maturzyści ze szkół polskich, którzy zdecydowali się na egzamin na poziomie B2. Większość z nich zdała ten egzamin bardzo dobrze, co warto podkreślić.

Należy liczyć na to, że tendencja do zdawania egzaminów certyfikatowych na poziomie B2 przez maturzystów polskich utrzyma się, co pozwoli im wejść w okres studiów z certyfikatem znajomości języka polskiego, uznawanym przez systemy studiów. Tendencja ta pojawiła się zresztą poza Chicago w Nowym Jorku, Berlinie i Atenach.

Zdawanie egzaminu certyfikatowego przez maturzystów zmodyfikowało strukturę wieku zdających. Największą grupą pozostali kandydaci w wieku 20-29 lat (153 osoby, czyli 47,7%), ale na drugim miejscu znaleźli się kandydaci w wieku 16-19 lat (74 osoby, czyli 23%). Zainteresowanie egzaminem osób podejmujących studia trzeba uznać za sukces, gdyż dzięki temu znajomość języka polskiego staje się wartością na rynku edukacyjnym w zakresie studiów wyższych.

Na stałym poziomie utrzymuje się dominacja kobiet wśród zdających. W 2006 r. egzaminy certyfikatowe zdawały 203 kobiety, co stanowi 63% wszystkich kandydatów. Od 2004 r. liczba kobiet stanowi około 2/3 zdających i tendencja ta nie zmienia się.

Od 2004 r. największą grupą zdających stanowili Niemcy, a na drugim miejscu byli reprezentanci Ukrainy. W 2006 r. na pierwszym miejscu znaleźli się mieszkańcy Ukrainy (58 osób, czyli 18%), na drugim zaś Niemcy (47 osób, czyli 14,6%). Z zestawienia zdających według krajów wynika, że przedstawiciele 10 krajów najbardziej zainteresowanych egzaminami²⁾ stanowią dość stabilną grupę.

Po dwuletnich doświadczeniach w 2006 r. zmodyfikowano związek liczby punktów z ocenami na dyplomach. Nie zmieniła się granica 120 punktów na 200 możliwych (60%), od której uznaje się egzamin za zdany, podniesiono natomiast liczbę punktów, za które przyznaje się oceny dobre, bardzo dobre i celujące. Mimo tej zmiany w 2006 r. utrzymała się przewaga ocen bardzo dobrych i dobrych. Stanowią one łącznie 213 ocen, czyli 66% wszystkich, a wraz z ocenami celującymi aż 69,8%. Oceny dostateczne stanowiły 12% (39 ocen) a niedostateczne – 18% (58 ocen). Po raz pierwszy liczba ocen niedostatecznych była najmniejsza na poziomie B2 (15 ocen), co może świadczyć o tym, że trzy lata uświadamiania zdającym wymagań na każdym z poziomów przynoszą rezultaty. 23 oceny niedostateczne na poziomie B1 wynikały z faktu, że w Warszawie wśród zdających pojawili się uchodźcy polityczni. Sam fakt, że uchodźcy chcą uzyskać certyfikaty znajomości języka polskiego, należy ocenić bardzo pozytywnie. Okazało się jednak, że w tej grupie nie wszyscy zdający mogą uzyskać oceny pozytywne na poziomie B1.

Na początku roku 2006 najwięcej kandydatów zdawało na poziomie B2 (155 osób, czyli 48%). Na tym poziomie kandydaci uzyskali najlepsze rezultaty: 140 ocen pozytywnych (90,3%) i tylko 15 niedostatecznych (9,7%). Gorsze rezultaty uzyskali kandydaci na poziomie B1 (67 ocen pozytywnych, czyli 74,5% i 23 negatywne, czyli 25,5%) i na poziomie C2 (56 ocen pozytywnych, czyli 74% i 20 negatywnych, czyli 26%).

W roku 2006 przeprowadzono eksperyment, polegający na tym, że 137 polskich maturzystów z 8 miast napisało egzamin certyfikatowy na poziomie C2, który w 2005 r. pisali obcokrajowcy, po czym porównano rezultaty obu egzaminów. Analizę wyników przedstawiono na konferencji zorganizowanej przez Departament Polityki Językowej Rady Europy i Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w kwietniu 2006 r., a następnie opublikowano w dwu artykułach W. Miodunki i G. Przychodzikiej *Kompetencje językowe polskich maturzystów w czasopiśmie Polonistyka*³⁾. Przeprowadzony eksperyment udowodnił, że egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego

²⁾ Ukraina, Niemcy, Polska, USA, Hiszpania, Rosja, Francja, Białoruś, Słowacja, Czechy.

³⁾ Nr 7 i 8 z 2006 r.

na poziomie C2 sprawdza kompetencję językową zbliżoną do kompetencji polskich maturzystów, czyli jest on na wysokim poziomie, skoro polscy maturzyści uznali go za trudny, a 7 piszących nie zdało go.

Okazało się, że polscy maturzyści osiągają (minimalnie) lepsze rezultaty od cudzoziemców z rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej i rozumienia tekstu pisanego, natomiast cudzoziemcy na poziomie C2 piszą trochę lepiej od polskich maturzystów, co każe zwrócić większą uwagę

na kompetencje językowe polskich maturzystów, zwłaszcza z mniejszych miast i miasteczek.

Certyfikacje języka polskiego jako obcego i jej rezultaty Przewodniczący Państwowej Komisji Poświadczania przedstawił na konferencji polonistów z USA i Kanady (luty 2006, Toronto), polonistów włoskich (maj 2006, Rzym), V Forum Oświaty Polonijnej (czerwiec 2006, Kraków) i na konferencji polonistów francuskich (grudzień 2006, Paryż).

(luty 2007)



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
serdecznie zaprasza do

Księgarni Nauczycielskiej

Oferujemy duży wybór książek dla nauczycieli:
poradniki metodyczne, książki z psychologii, pedagogiki,
publikacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli,
zarządzania szkołą i jakością w edukacji.

Księgarnia Nauczycielska poleca książki Wydawnictw CODN
a także innych wydawców.

Zapraszamy od poniedziałku do piątku w godzinach 9⁰⁰ – 17⁰⁰.

Księgarnia Nauczycielska CODN,
Al. Ujazdowskie 28 (przy Pl. Trzech Krzyży), 00-478 Warszawa
tel. (022) 345-37-15, 345-37-65; tel./fax: (022) 345-37-65; e-mail: wydaw@codn.edu.pl
Internet: www.nike.codn.edu.pl; www.codn.edu.pl

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Magda Grützmacher¹⁾
Warszawa

Czaty językowe jako forma nauki języka obcego

Dawniej, zanim Internet wkroczył do naszych domów i szkół, osoby uczące się języków obcych miały znacznie mniej okazji do ćwiczenia języka. Praktyka językowa poza lekcjami była bardzo ograniczona. Sprawność rozumienia ze słuchu można było rozwijać, słuchając piosenek w oryginale, podczas gdy dostęp do audycji radiowych i telewizyjnych był bardzo ograniczony. Podobnie rzecz się miała z zagranicznymi czasopismami. Możliwość konwersacji mieli tylko nieliczni szczęśliwcy, którzy trafili na cudzoziemców, rzadko odwiedzających nasz kraj. A prowadzenie korespondencji za pośrednictwem poczty wymagało szczególnego zamięłowania do pisania listów i cierpliwości.

Obecnie Internet daje wiele możliwości różnorodnych form kontaktu online, przeznaczonych dla osób uczących się języków obcych. Dzięki niemu samodzielna nauka nie musi oznaczać nauki w samotności. Istnieje wiele sposobów na znalezienie partnera do nauki języka obcego. Można go znaleźć w specjalnie do tego celu przeznaczonych serwisach e-learningowych, umożliwiających nawiązanie korespondencji w języku docelowym z wykorzystaniem poczty elektronicznej. Można brać udział w językowych forach internetowych i w czatach, zarejestrować się na internetowym kursie językowym, co pozwala uczyć się we własnym tempie i umożliwia kontakt z innymi ludźmi, biorącymi udział w tym samym

kursie. Można też spróbować nauki w tandemie językowym i korespondować z osobą pochodzącą z kraju języka docelowego. Ciekawą formą nauki są również tzw. MOO, czyli światy wirtualne, proponujące różne stymulujące do nauki platformy, które umożliwiają zabawę i naukę z innymi uczącymi się.

Z pewnością zwykle czaty mogą służyć jako forma poznawania i praktykowania języka. Jednakże język takich czatów i konwencja, w jakiej odbywają się rozmowy, zwykle nie spełniają dobrze funkcji dydaktycznych. Język czatu bowiem jest maksymalnie uproszczony, a jego użytkownicy kierują się potrzebą prostoty, zwięzłości i szybkości. Prowadzi to do ignorowania przez internautów zasad poprawności językowej, nadmiernego używania anglicyzmów, skrótów.

Istnieją specjalne czaty językowe, przeznaczone dla osób uczących się języków obcych, na których obowiązują inne, sprzyjające nauce „prawdziwego”, potocznego języka. Idea, która przyświeca tym projektom, wywodzi się z założenia, że wymiana językowa jest bardziej efektywna niż nauka w klasie lub przez tzw. zanurzenie (*immersion*) i stanowi potrzebny uczącemu się pomost między nauką z podręcznika a komunikacją w świecie rzeczywistym. W swobodnej atmosferze, w sprzyjających warunkach uczestnicy mogą doskonalić znajomość języka obcego, wzbogacając swój zasób słownictwa o kolokwia-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka polskiego.

lizmy i przyswajając nieoficjalną odmianę języka. Takie strony proponują znakomity sposób nauki „prawdziwego” (żywego) języka w rozmowie z rodzimymi użytkownikami.



Dlaczego wymiana językowa?

O wymianie językowej mówi się, gdy dwie osoby lub grupa ludzi, mówiące różnymi językami, ćwiczą języki ze sobą nawzajem. Na przykład rodzimy użytkownik języka angielskiego, uczący się języka francuskiego może prowadzić wymianę językową z Francuzem, uczącym się języka angielskiego.

Uczący się języka obcego potrzebuje dużo praktyki. Wymiana językowa wydaje się być bardziej skuteczna niż nauka w klasie lub przez zanurzenie. Na kursie grupowym mało jest okazji do ćwiczenia umiejętności komunikacji (a w kilkunasobowej grupie trudno tak zaplanować lekcję); wiele czasu zwykle poświęca się na wyjaśnienia. Uczestnicy kursów nie są przyzwyczajeni do słuchania native-speakerów (lektor rzadko kiedy jest rodzimym użytkownikiem nauczanego języka), co powoduje trudności w rozumieniu żywej mowy. Poza tym na zajęciach zwykle nie pojawia się nieoficjalna odmiana języka i slang, powszechnie stosowane w języku codziennym. W programach kursów można znaleźć niewiele informacji o autentycznych ludziach, posługujących się danym językiem, jak się zachowują w rozmowie, jakie mają poczucie humoru itp.

Z drugiej strony całkowite zanurzenie w kulturze i języku może nie być skutecznym sposobem nauki, gdyż przeciętni rozmówcy nie wiedzą, jak pomóc uczącemu się – mogą mówić zbyt szybko lub używać slangu, którego osoba ucząca się nie rozumie. Często też zdarza się w takiej sytuacji, że brak cierpliwości powoduje przestawienie się na język ojczysty uczącego się, co uniemożliwia praktykę językową. *Immersion* to metoda, która dla wielu ludzi może być stresująca. Jeśli zabraknie odpowiedniego przygotowania, komunikacja może być wręcz niemożliwa. Dzięki wymianie ję-

zykowej uczący ma lepsze warunki niż w klasie do ćwiczenia umiejętności komunikowania się, czy to w formie pisemnej, czy w rozmowie. Ten sposób nauki daje możliwość kontaktu z rodzimymi użytkownikami w niekrepującej atmosferze, bez pośpiechu, daje też wsparcie w postaci pomocy dydaktycznych. To znakomita okazja do obcowania z żywą mową, z formami uznawanymi za niepoprawne, których nie spotkamy w podręcznikach, choć są powszechnie używane. Opanowanie języka nieoficjalnego, zdobycie odpowiednich kompetencji socjolingwistycznych i kulturowych usprawnia komunikację, a także zbliża do siebie rozmówców. Takie umiejętności są potrzebne nie tylko np. w sytuacji podróży do kraju języka docelowego, ale mogą być także użyteczne w kontaktach biznesowych.



Jak się uczyć na czacie językowym?

Metoda Helene Cormier²⁾

Jednym z najbardziej znanych i cenionych serwisów umożliwiających wymianę językową online jest **MyLanguageExchange.com**. To pionierskie przedsięwzięcie powstało w 2003 r. i obecnie może się pochwalić długą listą uczestników pochodzących z ponad 130 krajów świata, ćwiczących 115 języków! Projekt *My Language Exchange* (dalej MLE) wykorzystuje tzw. metodę wymiany językowej Helene Cormier. Polega ona na tym, że małe mieszane grupy rodzimych użytkowników (2-4 osoby) dwóch języków docelowych spędzają połowę czasu, rozmawiając w jednym języku, drugą połowę przeznaczając na konwersację w drugim języku. Czas spotkania w danym języku odmierza tzw. *Timer*, dzięki któremu jest respektowana zasada sprawiedliwej wymiany. Uczestnicy wykonują szereg ćwiczeń, uwzględniających różne aspekty nauki języka: wymowę, rozumienie ze słuchu, słownictwo. Jednocześnie uczący się przyswajają sobie zasady konwersacji w danym języku, zdobywając kompetencję socjolingwistyczną. Ważne jest przy tym, by czat

²⁾ Metoda Helene Cormier została opracowana w 2000 r. na potrzeby warsztatów językowych prowadzonych przez autorkę i jest z powodzeniem wykorzystywana w szkole językowej C.E.L.M. w Montrealu, w Kanadzie od 2003 r.

odbywał się w miłej, swobodnej atmosferze, co pozytywnie wpływa na efektywność nauki.

Użytkownicy czatów mogą zadać sobie pytanie: dlaczego trzeba stosować jakąś metodę, czy nie wystarczy po prostu rozmawiać? Jak wynika z doświadczenia, dla większości ludzi, pragnących uczyć się języków obcych, ważny jest program spotkania. Bez tej pomocy uczestnicy czatu często nie wiedzą, o czym rozmawiać. Partnerzy do nauki języka mogą się różnić od siebie zainteresowaniami, a mimo to dzięki zastosowaniu przemyślanego konspektu efektywna wymiana jest możliwa³⁾.

► Jak się uczyć?

MLE proponuje bogaty serwis służący do wymiany językowej, wyposażony w dobrej jakości narzędzia. Użytkownicy podkreślają, że serwis jest łatwy w obsłudze, a nauka na zasadzie wymiany językowej jest przyjemna i efektywna dzięki atmosferze oraz udostępnionym narzędziom dydaktycznym. MLE oprócz planów lekcji rozpisanych na różnego rodzaju aktywności, udostępnia wyszukiwarkę partnera do nauki, klubowy słownik użytkowników z tłumaczeniami najpopularniejszych słów, zabawne gry językowe, użyteczne zwroty, słownictwo slangowe oraz idiomy, linki do czterech słowników dostępnych bezpłatnie online, tablicę ogłoszeń, dział dla poszukujących pracy, kanały do czatowania tekstowego i korespondencji elektronicznej z partnerem (penpals) oraz czat głosowy z wykorzystaniem programu Skype⁴⁾. Osobom z podstawową znajomością języka poleca się na początek wymianę opartą na formach tekstowych, średnio zaawansowani i zaawansowani uczestnicy mogą od razu wejść na czaty głosowe.

Projekt MLE proponuje tzw. *Chat Companion*. Jest to narzędzie udostępniające plany lekcji przeznaczone na spotkania służące wymianie językowej online. Zawierają one ułożone w określonej kolejności zadania do wykonania w czasie sesji. Narzędzie to pełni rolę wykwalifikowanego nauczyciela, który podpowiada, jak ma przebiegać spotkanie. W przeciwieństwie do sytuacji rozmowy

wy kontrolowanej przez nauczyciela w klasie interlokutorzy nie koncentrują się na gramatyce, są bardziej skłonni do ćwiczenia znanych struktur. Zadania dotyczą rozumienia ze słuchu, słownictwa i wymowy, gramatyki zaś uczestnicy konwersacji uczą się mimochodem. Uczestnicy czatu mają do dyspozycji tzw. *Member Notepad*, czyli notatnik, w którym mogą zapisywać nowe słowa i struktury. Ten sposób nauki jest szczególnie polecany na średnim poziomie zaawansowania.

► Jak się przygotować do czatu?

W związku z tym, że korzystając z tego serwisu uczący się nie ma kontaktu z nauczycielem, który mógłby omówić struktury i słownictwo odpowiednie do prowadzenia rozmowy na dany temat, wskazane jest przygotowanie się do niej we własnym zakresie i trzymanie się wskazówek, opracowanych dla użytkowników spotkań językowych.

Przed rozpoczęciem sesji należy:

- Określić swój poziom zaawansowania – Czatu głosowego najlepiej będą używać osoby na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym. Osobom o słabej znajomości języka zaleca się na początek korespondencję e-mail (*penpals*) i czaty tekstowe; można też próbować korzystać z programu *Chat Companion* na czacie tekstowym, realizując plan lekcji w swoim tempie. Oczywiście można zawsze spróbować sił na czacie głosowym, nawet jeśli na początku udział będzie ograniczony do biernego słuchania.
- Stworzyć grupę konwersacyjną i wybrać plan lekcji – Zalecana jest nauka w małych grupach (optymalnie 2-4 osoby), przy czym ważne jest, by w rozmowie brała udział taka sama liczba uczestników reprezentujących oba ćwiczone języki. Naturalnie nauka jest bardziej skuteczna, jeśli rozmówcy reprezentują zbliżony poziom zaawansowania.
- Wybrać przewodnika sesji – Przewodnik to funkcja, którą przyjmuje jeden z uczestników grupy. Jego rola polega na tym, by czuwać nad prawidłowym przebiegiem spotkania, w którym wszyscy korzystają na wymianie

³⁾ Konspekty spotkań proponowane w metodzie Helene Cormier obejmują wiele różnych tematów odpowiednich dla każdego.

⁴⁾ Strona umożliwia ściągnięcie programu do prowadzenia czatów głosowych.

w równym stopniu. Przewodnik pilnuje czasu poświęcanego na dany język i sygnalizuje przełączenie na inny plan lekcji.

Przykładowe plany lekcji

Niektóre fragmenty tekstów zamieszczonych na stronie i podane poniżej zawierają amerykański i brytyjski angielski. Jednakże wartość użytkowa strony wydaje się spychać na dalszy plan kwestie poprawności językowej.

Friends⁵⁾

Introductions

(Total time: 5 minutes. Timer: 5)

What to Do

Briefly introduce yourself. Say your name, where you're from, why you're learning that language.

Hints

You can do this in your first language if you feel more comfortable.

Warm-up: Find Someone Who...

(Total time: 15 minutes. Timer: 10)

What to Do

Using private messaging (P.M.), try to get as many answers as possible to the following questions. Use your second language as much as you can. After 10 minutes, compare results: the person with the most correct answers is the winner!

1. Who has the same number of brothers and sisters as you.
2. Who has the same major as you.
3. Who has the same color eyes as you.
4. Who was born in the same season as you.
5. Whose birthday is coming up next.
6. Who got up the earliest today.
7. Who has the warmest weather today.

Activity: Story from pictures

(Total time: 20 minutes. Timer: 10)

What to Do

Using the pictures in Picture Set #2, make up a story about how two people met and what happened after. One person chooses a picture and starts telling a story. Someone else chooses another picture and continues the story, etc. Make sure you have two main characters. Mention the time and place, and add any details you want. Let the pictures guide you, and use your imagination – be creative!

Everyone participates using the same language. When the timer expires, everyone switch to the other language.

Hints

When you switch languages, begin a new story.

Conversation

(Total time: 20 minutes. Timer: 10)

What to Do

Break up into smaller groups of 3 or 4 people. If you can't decide how to make up the groups, use the results from the warm-up game. For example, group together people born in the same season, or people who have the same number of brothers and sisters.

One group stays where you are now, and the other groups each go find their own chat room. Make sure each group has native speakers of each language!

Discuss the following questions, then get back together in the large group for the summary.

1. What is the mother tongue of your closest friends?
2. Are most your friends working or studying in the same field as you?
3. Do your friends tend to be older or younger than you?
4. Are you still in touch with some of your childhood friends?
5. If one of your friends showed up with a new haircut that was positively horrible, would you tell him or her?
6. Would you lend money to or borrow money from a friend?
7. Would you be willing to lie to protect a friend?
8. Do you think it's possible for a man and a woman to be just friends?
9. Would you rather have just one intimate soul mate and no other close friends, or no soul mate and many friends and acquaintances?

Everyone participates using the same language. When the timer expires, everyone switch to the other language.

Hints

You don't have to finish all the questions. Take your time with each question and let the conversation go its own way – you're practicing to talk naturally.

Summary

(Total time: 10 minutes. Timer: 10)

What to Do

Get back into the large group.

⁵⁾ © Hélène Cormier and MyLanguageExchange, 2000.

1. Name at least 3 words or expressions your exchange partners struggled with. Can you say them in the other language?
 2. Name at least 3 words or expressions you learned.
- Hints
You may switch freely between the two languages.

Ein Abendessen⁶⁾

Einführung

(Gesamtzeit: 5 Minuten. Timer: 5)

Aufgabe

Kurzvorstellung. Nenne deinen Namen, erzähle woher du kommst und warum du diese Sprache lernen willst.

Tipp

Falls es einfacher für dich ist, kannst du dies auch in deiner Muttersprache tun.

Aufwärmübung: 20 Fragen

(Gesamtzeit: 10 Minuten. Timer: 10)

Aufgabe

Eine Person sucht sich etwas (Werkzeug, Essen, usw.) aus einem der Bilder aus dem Bildersatz Nr. 1 aus. Alle anderen müssen die richtige Lösung herausfinden, indem sie Fragen stellen, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Versuche, die richtige Antwort mit weniger als 20 Fragen zu erraten. Wenn jemand die richtige Antwort errät, wird das Spiel wiederholt und eine andere Person denkt sich einen Begriff aus. Wechsle zwischen den beiden Sprachen ab.

Tipp

Es ist besser, mit allgemeineren Fragen zu beginnen, um dann immer gezielter zu fragen. Normalerweise darf die Person nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Wird es zu schwierig, darf die Person auch Tipps geben.

Aktivität: Rangliste erstellen

(Gesamtzeit: 20 Minuten. Timer: 10)

Aufgabe

In Gruppenarbeit sollen die folgenden Dinge, die bei einem Abendessen schief gehen können, in eine Rangliste von 1 bis 10 gebracht werden. 1 steht für die peinlichste Situation, 10 für die am wenigsten peinliche.

1. Du kommst zu spät zum Essen.
2. Du kannst dich an einen der Namen nicht mehr erinnern.
3. Du lässt das Essen anbrennen.
4. Die Person dir gegenüber merkt nicht, dass ihm oder ihr etwas zwischen den Zähnen steckt.

5. Du schlürfst beim Spaghetti essen.
6. Du lässt laut einen fahren.
7. Du verschüttetest aus Versehen Rotwein.
8. Dein/e Freund/in oder Ehemann/Ehefrau ist betrunken und macht jemanden an.
9. Du reibst deinen Fuß gegen ein Tischbein und merkst, dass es das Bein von einer Person ist.
10. Dein Hosenstall ist offen und du weißt nicht, wie lange schon.

Jeder Teilnehmer verwendet dieselbe Sprache. Wenn die Zeit um ist, wird die Sprache gewechselt.

Tipp

Ihr müsst euch für eine Rangfolge entscheiden, d.h. ihr werdet einen Kompromiss eingehen und/oder Überzeugungsarbeit leisten müssen.

Konversation

(Gesamtzeit: 20 Minuten. Timer: 10)

Aufgabe

Diskutiert über die folgenden Fragen.

1. Lädst du deine Freunde gerne zu dir zum Essen ein oder wirst du lieber von ihnen eingeladen?
2. Erwartest du von deinen Gästen (Freunden), dass sie dir beim Tisch decken helfen?
3. Was ist entspannender, ein kleines Treffen unter Freunden oder mit der Familie?
4. Wenn dich dein Freund für 18.00 Uhr zum Essen einlädt, um welche Uhrzeit kommst du?
5. Was bringst du normalerweise zu einem Abendessen mit? Was zu einer Party?
6. Ist es deiner Meinung nach unhöflich, bei einem Essen mit Freunden den Fernseher anzulassen? Oder bei einer Party?
7. Wenn ein Freund etwas kocht, das komisch aussieht oder riecht, würdest du es dann trotzdem essen?
8. Wie lange im voraus sollte man zu einem Essen eingeladen werden? Wann sollte man zusagen? Bis wann kann man noch absagen?
9. Wenn von etwas sehr Leckerem nur noch ein bisschen übrig ist, greifst du dann direkt noch mal zu oder wartest du, bis dich jemand dazu auffordert?
10. Was tust du, wenn in deinem Salat eine tote Kakerlake liegt? Was, wenn die Kakerlake noch lebt?
11. Wie bedankst du dich für ein Abendessen bei deinen Freunden?
12. Warst du schon mal bei einem Essen, zu dem jeder etwas mitbringen muss? Hast du selbst

⁶⁾ © Hélène Cormier and MyLanguageExchange, 2000.

etwas gekocht oder einfach etwas Fertiges im Supermarkt gekauft?

13. Wann warst du das letzte Mal auf einer Party?
14. Wenn eine Party um 21.00 Uhr losgeht, wann gehst du dort hin? Kommst du gerne absichtlich etwas später und bist „fashionably late“?
15. Wie stellst du Leute auf einer Party auf? Gibt es Regeln, wer wen vorzustellen hat? Wie reagierst du, wenn ein Freund vergisst, dich vorzustellen?

Jeder Teilnehmer verwendet dieselbe Sprache. Wenn die Zeit um ist, wird die Sprache gewechselt.

Tipp

Es müssen nicht alle Fragen beantwortet werden. Lass dir bei jeder Frage Zeit und die Unterhaltung seinen Lauf nehmen. In der Übung geht es um natürliches Sprechen.

Zusammenfassung

(Gesamtzeit: 10 Minuten. Timer: 10)

Aufgabe

1. Nenne mindestens drei Wörter oder Ausdrücke, mit denen deine Austauschpartner Probleme hatten. Kannst du sie in der anderen Sprache ausdrücken?
2. Nenne mindestens drei Wörter oder Ausdrücke, die du gelernt hast.

Tipp

Du kannst zwischen beiden Sprachen wechseln.



Netykieta

Na czacie obowiązują określone zasady; jest to tzw. netykieta, definiowana jako „*internetowy savoir-vivre, zbiór specyficznych reguł, zachowań, sposobów komunikowania się, symbolika i ceremonia obowiązujący bywalców czasoprzestrzeni*”⁷⁾. Na czacie językowym oczekiwane są zachowania, które sprzyjają nauce obu ćwiczonych języków. Na stronie MLE są podane wskazówki, których należy się trzymać, by wymiana językowa przynosiła jak najlepsze efekty.

▼ **Należy używać „timer”**. To narzędzie pozwala podzielić sprawiedliwie czas spotkania na dwa ćwiczone języki, tak aby każdy miał zapewniony taki sam czas na naukę.

▼ **Korzystać jak najlepiej z czasu przeznaczonego na naukę języka docelowego**. Uczący powinien od razu prosić rodzimych użytkowników o pomoc, gdy czegoś nie rozumie: o powtórzenie, wyjaśnienie lub przetłumaczenie. W ten sposób można się lepiej nauczyć, sprawniej uczestniczyć w rozmowie.

▼ **Być wrażliwym na potrzeby rozmówcy, gdy rozmowa toczy się w języku ojczystym uczestnika**. Będąc w roli native-speakera uczestnik czatu powinien pamiętać o tym, że jest tu, by inni się uczyli, wychodzić z inicjatywą, zachęcać do rozmowy i kontrolować, czy rozmówcy są w stanie nadażyć. Jeśli na czacie głosowym zdarzy się, że wymowa jakiegoś słowa uniemożliwia jego zrozumienie, można poprosić o zapisanie danego wyrazu w polu tekstowym.

▼ **Nie poprawiać błędów gramatycznych cały czas – koncentrować się na komunikacji**. Celem wymiany językowej jest przede wszystkim ćwiczenie umiejętności porozumiewania się w języku obcym; nie należy nieustannie poprawiać błędów gramatycznych, jeśli nie zakłócają one komunikacji, chyba że rozmówca sobie tego życzy. Zaleca się jednak raczej powtarzanie poprawnej formy, a nie wyjaśnianie całej struktury.

▼ **Być wyrozumiałym dla pozostałych uczestników**. Należy starać się mówić głośno i wyraźnie, dawać każdemu szansę na wypowiedzenie się, umieć słuchać, pozwolić innym przedstawić swój punkt widzenia, który można skomentować, ale nie oceniać.



Inne polecane serwisy do wymiany językowej online

www.teaching.com/KeyPals

Jest to część portalu edukacyjnego teachers.com. Rejestracja jest bardzo prosta i umożliwia połączenie z nauczycielami i uczącymi grupami w ponad 76 krajach. Serwis jest całkowicie bezpłatny.

www.epals.com

Strona dostępna w kilkunastu językach. Proponuje wiele pomocnych narzędzi, umożliwiając m. in.

⁷⁾ Hasło: Netykieta. *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna*, www.wiem.onet.pl

komunikację z innymi nauczycielami, konsultacje dotyczące projektów, różnorodne formy kontaktu online: przez e-mail, tablice ogłoszeń. Serwis jest bezpłatny.

www.speak-any-language.com

Grupa internetowa zajmująca się nauką języków obcych przez lekcje wprowadzające, wymianę

językową, *pen pals*, czat, forum. Uczestnictwo bezpłatne.

www.xlingo.com

Jest to sieć zajmująca się wymianą językową online, która umożliwi użytkownikom znalezienie partnerów do ćwiczenia umiejętności językowych z całego świata. Strona posiada również czat.

(styczeń 2007)

Renata Czaplíkowska¹⁾
Siemianowice Śląskie

Dydaktyzacja stron internetowych **Praktyczne wykorzystanie Internetu na lekcjach języka niemieckiego²⁾**

Internet otwiera przed nami nieograniczone możliwości oferując nowe formy komunikacji, wygodę kontaktowania się z ludźmi, łatwy i szybki dostęp do informacji z całego świata i swobodę dystrybucji treści. Jednak mnogość informacji, trudności z odnalezieniem rzetelnej wiedzy, a także ciągle jeszcze zbyt mało metodycznych wskazówek efektywnego wykorzystania Internetu w nauczaniu, stają się nierzadko powodem, dla którego nauczyciele nie do końca wykorzystują jego możliwości na lekcjach.

Pewną pomoc dla nauczycieli w poruszaniu się w gąszczu zasobów internetowych mogą stanowić strony podawane i sugerowane do wykorzystania jako materiał uzupełniający w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, takich jak np. *geni@l*, *Optimal*, *Netz*, *Hier und da*. Przydatne są również udostępnione w Internecie jako materiał dodatkowy dydaktyzacje wybranych stron internetowych do niektórych podręczników, takich jak np. *Tangram*, *Passwort Deutsch*, *Themen Neu*, *Themen Aktuell*³⁾. Internet stanowi ponadto doskonałe miejsce wymiany informacji fachowych

i materiałów dydaktycznych między nauczycielami języka niemieckiego. Jako przykład mogą służyć dydaktyzacje stron opracowane przez uczestników kursu MMF i udostępnione w sieci⁴⁾.

Jednak jeśli powyższe źródła okażą się niewystarczające, warto wiedzieć, jakimi kierować się kryteriami przy samodzielnym wyborze autentycznego materiału językowego ze źródeł internetowych i ich opracowywaniu do celów dydaktycznych. W ocenie tego materiału nauczyciel często kieruje się tylko własnymi doświadczeniami i wyczuciem. Tymczasem wśród ważnych wyznaczników i wskazówek technicznych wymienia się zazwyczaj jakość, atrakcyjność wizualną i profesjonalny wygląd danej witryny. Stworzone z zachowaniem obowiązujących w tej dziedzinie zasad witryny:

- ▶ stosują tzw. czcionkę bezszeryfową⁵⁾, co znacznie ułatwia czytanie tekstów na monitorze komputera,
- ▶ umożliwiają łatwe przejścia do innych podstron,
- ▶ wszystkie podstrony są sformatowane jednako lub podobnym sposobem, tzn. mają

¹⁾ Dr Renata Czaplíkowska jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.

²⁾ Zawarte w tym artykule spostrzeżenia i wskazówki zgromadziłam prowadząc seminaria dla nauczycieli języka niemieckiego o dydaktyzacji stron internetowych w ramach programu Delfort Netco@ch (<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/net/deindex.htm>) oraz prowadząc jako tutor sześciomiesięczny kurs w formie zdalnego nauczania MMF (Multimedia-Führerschein) organizowany przez Instytut Goethego w Krakowie (<http://www.goethe.de/dll/prj/mmff/deindex.htm>).

³⁾ Dostępne na stronach <http://www.hueber.de/tangram/>, <http://www.hueber.de/themen/>, <http://www.passwort-deutsch.de/> (Internetrecherche).

⁴⁾ <http://seminar.goethe.de/mmff/it/mai/mmff2/ergebnisse.htm> i <http://seminar.goethe.de/mmff/hr/zag/2005-2006/start.htm>.

⁵⁾ Tzn. bez dodatkowych ornamentów – elementów zaokrąglających ją i wykańczających, jak np. Verdana, Arial, Trebuchet MS.

jednakowy krój i rozmiar czcionek, identyczne lub podobne stylistycznie tło itp.,

- ▶ pojedyncza strona nie jest przy tym zbyt długa (tzn. jej zawartość nie przekracza 2/3 wielkości ekranu monitora), a tekst zawiera parametry formatowania ułatwiające jego czytanie, takie jak akapity czy odstępy,
- ▶ układ treści na stronie jest przejrzysty, strona nie jest przeładowana treścią,
- ▶ kolor tła tak kontrastuje z kolorem treści, że nie utrudnia czytania,
- ▶ grafika nawiązuje do treści i wspomaga jej rozumienie.

Takie witryny są przyjazne dla internautów, umożliwiają intuicyjną nawigację oraz szybkie odnalezienie się w strukturze serwisu. To właśnie od zastosowania wymienionych powyżej czynników w dużym stopniu zależy komfort pracy uczniów i ich mniejszy wysiłek włożony w czytanie tekstu. Jak wykazały bowiem badania, przeglądanie stron internetowych jest bardziej podobne do przeszukiwania pilotem kanałów telewizyjnych niż do czytania książki. Większość internautów dokonuje przy tym szybkiego „skanowania” treści danej strony w poszukiwaniu słów kluczowych czy znanych symboli, a nie czyta tekst słowo po słowie⁶⁾. Czytanie tekstu z ekranu monitora komputera jest męczące dla wzroku oraz wolniejsze od czytania z wydruku. Krótszy tekst jest w tym przypadku dużo łatwiej przyswajalny i nie zdąży zmęczyć wzroku i nadwyrężyć cierpliwości czytającego. Ponadto uczeń nie ma możliwości stosowania znanych mu technik pracy z tekstem czytany, jak zakreślanie, podkreślanie wybranych informacji, notowanie na marginesie itp. Przy dłuższym tekście efektywniejsze może być wydrukowanie go z Internetu i wykorzystanie go na lekcji w sposób „tradycyjny”.

Wybierając strony internetowe do wykorzystania na lekcjach ważne jest zwracanie uwagi na takie ich cechy, jak: interaktywność, multimedialność i hipertekstualność. Przypomnijmy, co one oznaczają:

- ▶ **Interaktywność** oznacza oddziaływanie na internautę metodami niedostępnymi w innych

mediach; żadne inne medium nie jest bowiem w stanie zapewnić wzajemnej komunikacji między stroną a jej użytkownikami – nie daje takiej możliwości uzyskania informacji zwrotnej jak właśnie Internet⁷⁾.

- ▶ **Multimedialność** z kolei oznacza integrację różnych mediów (środków przekazu) w określonej architekturze stron, takich jak informacje tekstowe, dźwiękowe i wizyjne (grafika, animacja, film).
- ▶ **Hipertekstualność** należy natomiast rozumieć jako wyjście poza dwuwymiarowość i linearność „powierzchni” strony tekstowej wyświetlanej na ekranie monitora komputerowego przez dodanie trzeciego wymiaru, tzw. „głębokości”. Przez utworzenie linków powstaje z tekstów pajęczyna powiązań, nawiązań, cytatów i odnośników, dająca jednoczesny dostęp do wielu informacji i stron⁸⁾.

Istotną przy wyborze stron internetowych do ich dydaktycznego wykorzystania jest zgodność tematyczna treści z zagadnieniami i celami przewidzianymi programem. Zapewniają to oferowane przez wydawnictwa a wspomniane przeze mnie powyżej materiały uzupełniające do podręczników prezentowane online. Ciekawą ofertę stanowi ponadto strona Instytutu Goethego *Jetzt Deutsch Lernen i* tzw. *Lehrwerkadapter*. Do podręczników takich jak *Blick 1 i 2*, *Das Deutschmobil 3*, *Sowieso 3*, *geni@B*, *Themen neu 3* a także *Lese-landschaft 1 i 2*, *Stufen International 3*, *Unterwegs*, *em neu Hauptkurs*, *em Abschlusskurs* przygotowano i udostępniono tu dodatkowe teksty i filmy z opracowanymi zadaniami⁹⁾.

Planując lekcję z wykorzystaniem Internetu istotne jest uwzględnienie poziomu kompetencji medialnej uczniów umożliwiającej im bezproblemowe korzystanie z wybranych przez nas zasobów internetowych. Z dotychczasowego doświadczenia wiem jednak, iż zarówno uczniowie, jak i studenci świetnie sobie radzą w posługiwaniu się Internetem a swoimi kompetencjami co najmniej dorównują prowadzącym zajęcia. Niemniej jednak odpowiednie wcześniejsze przygotowanie

⁶⁾ Dodatkowe informacje na stronie <http://www.uzytecznosc.pl> .

⁷⁾ http://www.kreativ.pl/10_zasad/ .

⁸⁾ <http://www.sienko.net.pl/autor.html> Warto w tym miejscu podkreślić, iż według naukowców to właśnie obcowanie z tekstami hipermedialnymi jest doświadczeniem całkowicie wykorzystującym naturalne właściwości ludzkiego umysłu – świadomość istnienia równocześnie w trzech wymiarach.

⁹⁾ <http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm> .

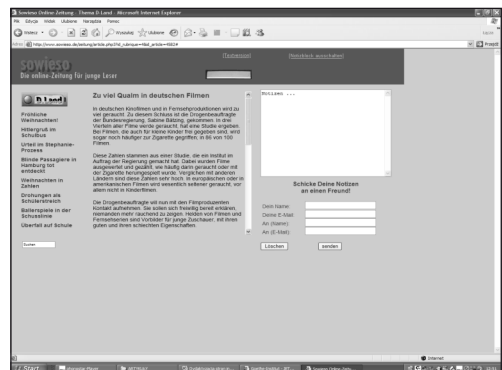
materiału do wykorzystania w formie dokumentu tekstowego, dodanie w przeglądarce internetowej adresów stron, z których będziemy korzystać do „Ulubionych”, by ułatwić i przyspieszyć ich wyszukiwanie, pozwoli efektywniej wykorzystać czas lekcji i uniknąć trudności technicznych. Nauczyciel może również poprosić wybranego ucznia, by był jego asystentem i służył pomocą innym w razie trudności technicznych.

Kwestia kompetencji medialnej uczniów jest tym istotniejsza, iż ze względu na coraz większą dostępność i poszechność komputerów nauczyciele coraz chętniej planują wyszukiwanie informacji i opracowywanie danego zagadnienia jako zadanie domowe dla uczniów, przez co czas zajęć może być efektywniej wykorzystany na prezentację rezultatów pracy. Jest to rozwiązanie pozwalające w sposób najbardziej efektywny wykorzystać czas zajęć lekcyjnych, podnosi znaczenie zadania domowego i pracy własnej ucznia, redukuje do minimum ryzyko wystąpienia na lekcji trudności technicznych. Ze tych też względów jako godne polecenia do wykorzystania na lekcjach języka niemieckiego są następujące przykładowo wybrane przeze mnie strony internetowe:

- ▶ www.deutschebahn.de – oficjalna strona niemieckich linii kolejowych daje świetną możliwość symulowania sytuacji autentycznych, wyszukiwania połączeń kolejowych, interpretowania uzyskanych wyników, zmieniania kryteriów wyszukiwania itp., na przykład przy planowaniu wycieczki. Interaktywność tej strony, bardzo uproszczony, zrozumiały język to z pewnością jej zalety.
- ▶ www.galeria-kaufhof.de czy www.otto.de to tylko dwa spośród wielu przykładów stron galerii handlowych czy katalogów wysyłkowych udostępnianych w wersji online i umożliwiających wirtualne zakupy. Największe plusem tych stron to multimedialność prezentowanych treści, prosty i autentyczny język, grafika ułatwiająca rozumienie tekstu. Przejrzysty podział artykułów wg kategorii (Galeria Kaufhof – *Haushaltswaren, Heimtextilien, Schmuck, Schreibwaren und Bücher, Sport und Fitnessgeräte, Technik, Uhren und Wecker, Otto-Katalog – Damen, Herren, Baby/Kind, Wäsche, Sport, Freizeit, Wohnen, Technik, Baumarkt, Spielwaren*) znacznie ułatwia uczniom nawigację. Nauczyciel może na podstawie tej

strony zaplanować zadanie o charakterze otwartym, na przykład symulację, określając uczniom sytuację wyjściową (np. *Geburtstagsparty, Ausflug, Kinderball, Auslandsreise...*) oraz kwotę, którą dysponują na dokonanie niezbędnych zakupów. Po dokonaniu wyboru uczniowie prezentują wybrane przez siebie produkty i uzasadniają swój wybór.

- ▶ www.sowieso.de – *Online Zeitung* to gazeta online dla młodzieży prezentująca w dwunastu kategoriach, m.in. *Deutschland, Welt, Gefragt, Freunde*, krótkie teksty relacjonujące w przystępnej formie aktualne wydarzenia społeczne, polityczne i kulturalne z krajów niemieckojęzycznych i ze świata. Interaktywność tej strony to możliwość robienia przez ucznia bezpośrednio notatek czy komentarzy do tekstu dzięki funkcji *Notizblock einschalten* i wysłania ich pocztą elektroniczną do wybranego przez siebie adresata. Uczniowie mogą na lekcji sami wybrać kategorię i interesujący ich tekst, a jego



streszczenie lub ocenę wysłać do nauczyciela lub innego ucznia. Do tekstów uczniowie mogą pisać też swoje opinie i wysyłać je do redakcji tej internetowej gazety. Ukazują się one potem bezpośrednio pod danym tekstem.

- ▶ www.stadtpanoramen.de – to strona niezwykle atrakcyjna graficznie i estetycznie dostarczająca informacji tekstowych, ale przede wszystkim obrazów z głównych miast Niemiec (*Berlin, Bonn, Bremen, Frankfurt, Hamburg, Hannover, Köln, München, Nürnberg, Osnabrück, Stuttgart, Trier*). Atrakcyjność tej strony polega na tym, iż zdjęcia nie są statyczne jak w podręcznikach. Można w bardzo prosty i intuicyjny sposób nawigować obrazem. Stanowi to bardzo dobre uzupełnienie krajoznawczych informacji za-

wartych w podręcznikach. W każdym mieście podano od kilku do kilkunastu godnych zwiedzenia zabytkowych miejsc, spośród których uczeń może dowolnie wybierać te, które go

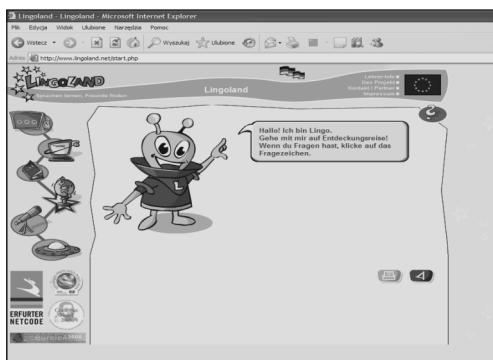


zainteresowały. Dodatkowo każda tzw. panorama zawiera *hot spot* – rodzaj linku w określonym miejscu obrazu pozwalający dokładniej go obejrzeć.

- ▶ www.deutschland-panorama.de – ta strona zawiera, podobnie jak wyżej wspomniana, panoramy Niemiec. Są one tu pogrupowane według kategorii: *Veranstaltungen, Städte, Burgen, Schlösser, Freizeitbäder, Casinos, Einkaufszentren*. Oprócz wymienionych już wyżej możliwości nawigacji i swobodnego poruszania się prawie w obrazie, uczniowie mogą wysłać z tej strony do dowolnej osoby panoramę wybranego miejsca opatrzoną samodzielnie zredagowanym tekstem w formie tzw. *e-card* – elektronicznej pocztówki.
- ▶ www.koelner-dom.de – Internet okazuje się być zwłaszcza w zakresie przekazywania treści krajoznawczych świetnym, wręcz niezastąpionym źródłem informacji, przede wszystkim dzięki multimedialnej formie prezentacji treści. Ta strona pozwala na wirtualne zwiedzanie Katedry w Kolonii. Oprócz panoramicznych zdjęć wnętrza katedry są również dostępne na tej stronie filmy wideo przedstawiające historię powstania katedry.
- ▶ www.wdrmaus.de – to strona znanej i popularnej w Niemczech audycji telewizyjnej dla dzieci *Die Sendung mit der Maus*, nadawanej przez stację WDR. Strona internetowa dostarcza wielu interesujących humorystycznych historyjek w formie animowanych filmów nadających się do wykorzystania na lekcjach (*Lachgeschichten*),

ponad 30 prostych piosenek (*Lieder zum Mitsingen*) wraz z tekstem i animowanym videoklipem, duży wybór animowanych elektronicznych widokówek (*Mauskarten*), ponadto proste przepisy kulinarne (*Rezepte*), interaktywne gry i zabawy (*Mausspiele*).

- ▶ www.lingoland.net/start.php – to strona europejskiej platformy dla dzieci opracowanej w ramach programu Lingua 2 wspólnie przez partnerów z Francji, Hiszpanii, Holandii, Czech i Niemiec. Ideą projektu było stworzenie oferty internetowej skierowanej specjalnie do młodszych jego użytkowników. Lingoland jest wielojęzycznym portalem, dającym możliwość



znawania języka obcego przez zabawę. Oferta, skierowana do dzieci w wieku 6 – 12 lat, stawia sobie jako główne cele ukazanie sposobu życia mieszkańców różnych krajów Europy i użytkowników różnych języków, wzbudzenie zainteresowania innymi krajami i językami, rozwijanie pozytywnego nastawienia wobec nich, ponadto wspieranie kreatywności dzieci. Tematy platformy, które prezentuje sympatyczna postać rysunkowa Lingo, obejmują:

- ▲ *Sprachen-Quiz* – interaktywne ćwiczenia językowe (m.in. typu *drag&drop* – *przeciągnij i upuść*), memory, ćwiczenia przy-
porządkowania),
- ▲ *Homepage-Baukasten* – daje możliwość stworzenia bardzo prostej strony internetowej i jej opublikowania; można obejrzeć też strony przygotowane przez dzieci,
- ▲ *Europa-Atlas* – na interaktywnej mapie Europy uczniowie znajdą dodatkowe informacje o wybranych krajach europejskich, zdjęcia, piosenki a także krótkie filmy. Niewątpliwą

zaletą tej strony jest prezentowanie większości treści tego portalu zarówno w formie tekstowej, jak i dźwiękowej.

Planując lekcję z wykorzystaniem zasobów internetowych nauczyciel powinien zdecydować, jaka forma zadań jest najlepsza do realizacji założonych celów. Coraz popularniejsza staje się w tym względzie technika *WebQuestu*, za której ojca jest uznawany Bernie Dodge z Uniwersytetu Stanowego w San Diego. W roku 1995 dokonał on opisu struktury *WebQuest* wyróżniając w niej następujące kroki: wstęp, określenie zadania, określenie źródła informacji, proces, ewaluacja, wnioski. *Webquest* jest zgodnie z założeniami konstruktywizmu działaniem zorientowanym na samodzielne pozyskiwanie informacji, ich wartościowanie, dociekanie, w trakcie którego cała informacja lub jej część pochodzi ze źródeł internetowych¹⁰⁾. Rezultatem pracy tą techniką jest więc lepsza umiejętność ucznia uporania się ze znaczną nawet ilością informacji oraz jej trafnego wykorzystania. Technika *Webquestu* sprzyja więc rozwijaniu umiejętności analitycznych i krytycznego myślenia, krytycznej oceny informacji, rozwijaniu kompetencji medialnej, wyzwała ponadto umiejętności uczenia się na zasadzie współpracy. Praca uczniów może być przy tym w różnym stopniu sterowana przez nauczyciela. Wśród możliwych typów zadań można wyróżnić:

- ▶ swobodne wyszukiwanie przez uczniów (*freie Recherche*) informacji na dany temat, przy wykorzystaniu katalogów, wyszukiwarek internetowych, podanych przez nauczyciela słów kluczowych lub
- ▶ sterowane wyszukiwanie informacji (*gelenkte Recherche*), gdzie bazę wyszukiwania stanowią adresy podane uczniom przez nauczyciela w formie listy linków lub w formie konkretnej ścieżki wyszukiwania, tworzącej tym samym sekwencję ćwiczeń do wykonania, jak np.

w typowych dydaktyzacjach do podręczników *Sowieso, Tangram, Passwort Deutsch, Themen Neu, Themen Aktuell*¹¹⁾.

Dla dobrego przebiegu zajęć ważne jest ponadto przygotowanie uczniów w zakresie znajomości podstawowych poleceń, specyficznych zwrotów i wyrażen języka lekcyjnego, takich jak np. *Klicke bitte das Wort an!, Geh jetzt zu der folgenden Seite ..., Wähle aus dem Menü oben..., Fahre den Computer bitte noch einmal hoch, wenn er sich aufgehängt hat!, Kopiere bitte die Datei in ein anderes Verzeichnis!, Mail mir bitte noch heute Abend deine Antwort, Tippe diese Adresse ein! Lösche nun diese Datei!*. Polecenia te powinny być systematycznie wprowadzane i przyswajane przez uczniów, tak jak ma to miejsce z innymi zwrotami i wyrażeniami lekcyjnymi¹²⁾.

By ułatwić sobie mozolne niekiedy wyszukiwanie podobnych do wyżej zaprezentowanych stron i uzyskać dodatkowe wskazówki metodyczne, warto skorzystać z serwisu *Instituto Kommunikation* Międzynarodowej w Düsseldorfie (*Institut für Internationale Kommunikation Düsseldorf*) oferującego nauczycielom języka niemieckiego jako obcego możliwość bezpłatnego abonowania drogą mailową tzw. *InfoBrief*¹³⁾. Otrzymywany przez abonentów raz w miesiącu pocztą elektroniczną *Infobrief* zawiera wybór stron internetowych o zróżnicowanej i aktualnej tematyce, polecanych do wykorzystania na lekcjach języka niemieckiego wraz z komentarzem i propozycjami scenariuszy lekcji¹⁴⁾.

Mam nadzieję, iż zaprezentowane powyżej przykładowe strony internetowe i zasugerowane najistotniejsze wskazówki ich wykorzystania na lekcjach są wystarczającą zachętą do stosowania Internetu w nauczaniu języków. Zróżnicowanie i duża atrakcyjność zasobów internetowych oraz wielorakie możliwości ich dydaktycznego zastosowania to naprawdę coś, co może uczynić nauczanie języków pasjonującym.

(styczeń 2007)

¹⁰⁾ Najbardziej popularna strona poświęcona technice *WebQuestu* to <http://webquest.sdsu.edu/> (w angielskiej wersji językowej).

¹¹⁾ Westhofen, Andreas, 2001: *Typologie von WWW-Übungsmaterialien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, www.edition-deutsch.de/tipps/vortrag-westhofen-uebungstypologie.pdf.

¹²⁾ Obszerny wykaz terminologii komputerowej dla nauczycieli języka niemieckiego jest na stronie www.goethe-verlag.com/computer.htm.

¹³⁾ <http://www.iik-duesseldorf.de/infoabo.php3>.

¹⁴⁾ Wybrane przykładowe tematy: *Webrecherche – Museen in Deutschland* Nr 1/2006, *Schwerpunkt Hörverstehen* Nr. 9/2006, *Wohnen in DACH im Vergleich* 11-12/2006.

Wykorzystanie narzędzi internetowych w przygotowaniu lekcji powtórzeniowych i tworzeniu testów językowych

Technologia informatyczna oferuje narzędzia, dzięki którym możemy powtarzać, utrwalać i testować materiał, który był omawiany na lekcjach języków obcych. Skoncentrujemy się zatem na tych możliwościach komputera i sieci Internet, które w istocie ułatwią nam to zadanie, tzn. dzięki którym oszczędzimy czas i które pomogą nam wygenerować ćwiczenia adekwatne i rzetelne. W niniejszym artykule podam przykłady takiego wykorzystania technologii informatycznej. Wskażę ogólnie dostępne strony internetowe i narzędzia oraz przedstawię różne propozycje i sugestie, dzięki którym, mam nadzieję, praca nauczyciela języka angielskiego, jak również nauczycieli innych języków obcych²⁾, może stać się wydajniejsza i łatwiejsza. Odwołam się do różnych poziomów nauczania, a za materiał wyjściowy do powtarzania i testowania, posłużą mi jednostki tematyczne z kilku bardziej znanych podręczników.

W nauce języków obcych powtarzanie i utrwalanie materiału wydaje się szczególnie istotne, nie wspominając już o testowaniu postępów w nauce. Wydaje się, że narzędzia i materiały dostępne w technologii informatycznej nadają się przede wszystkim do powtarzania i testowania sprawności językowych takich jak słuchanie i czytanie; w nieco bardziej ograniczonym stopniu sprawności mówienia i pisanie, jak również do powtarzania i testowania słownictwa i gramatyki języka obcego. O ile rola nauczania gramatyki formalnej wydaje się dyskusyjna na poszczególnych poziomach, a same reguły gramatyczne są niekiedy bardzo złożone (Harmer, 2005:15), o tyle nauka słownictwa odgrywa z pewnością kluczową rolę w przyswajaniu języka obcego.

Wiele badań (np. Knight, 1994:285-299; Laufer i Shumueli, 1997:89-108; Watanabe, 1997:287-307) potwierdza użyteczność różnego rodzaju glosariuszy przy tekstach w nauczaniu języków obcych i dlatego tak istotna jest umiejętność szybkiego ich tworzenia. W tym artykule położę większy nacisk na powtarzanie i testowanie słownictwa. Wydaje się, że nauczanie formalnej gramatyki języka obcego daje najlepsze wyniki na poziomie podstawowym i ewentualnie średnio zaawansowanym z uwagi na to, że motywacja do poznania struktury formalnej języka jest największa³⁾.

Istnieje kilka sposobów przedstawiania uczniom materiału powtórzeniowego. Materiały te mogą mieć charakter interaktywny, tzn. mogą to być różnorakie ćwiczenia, które uczeń będzie wykonywał tylko na komputerze i które nie są zasadniczo przeznaczone do druku, jak również takie materiały, które uczeń będzie mógł wykorzystywać zarówno przy pomocy monitora komputerowego, jak i w postaci wydruków. Materiały powtórzeniowe mogą być wykorzystywane zarówno na zajęciach, jak i udostępniane uczniom do pracy w domu. Jeśli nauczyciel jest posiadaczem strony internetowej, przy czym obecnie założenie prostej strony internetowej i zamieszczanie na niej materiałów nie jest skomplikowane, może ona mieć charakter bazy danych z różnymi ćwiczeniami oraz służyć do komunikowania się z uczniami. Ponadto nauczyciele mogą dzielić się przygotowanymi przez siebie materiałami powtórzeniowymi; dzięki temu również ich przydatność będzie weryfikowana.

Jeśli idzie o umiejętność czytania, to przy odrobinie wprawy możemy stosunkowo łatwo odna-

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

²⁾ Część narzędzi i większość wskazówek zawartych w tym artykule można zastosować do innych języków obcych.

³⁾ W późniejszych etapach nauki reguły gramatyczne stają się bardzo skomplikowane i nierzadko brak w nich konsekwencji.

leż w sieci treści o tematyce podobnej do aktualnie przez nas przerabianej z podobnym zakresem słownictwa. Dalej przy użyciu słowników elektronicznych online (np. *Cambridge Dictionaries Online* – <http://dictionary.cambridge.org/>; *The Compact Oxford English Dictionary Online* – <http://www.askoxford.com/dictionaries/?view=uk>) i na CD-ROMach (zarówno dwujęzyczne, np. *Wielki Słownik PWN-Oxford*, jak i jednojęzyczne, np. *Collins Cobuild on CD-ROM*) możemy opatrzeć wybrane teksty glosariuszami. W ten sposób umożliwimy uczniom czytanie tekstów z określonego zakresu tematycznego i jednocześnie rozszerzenie słownictwa. Na etapie powtórzenia celem nie jest jednak wprowadzenie nowych słów, choć i takie w sposób nieunikniony się pojawiają, lecz ćwiczenie umiejętności czytania i rozumienia tekstów; nie testujemy więc słownictwa z tekstów powtórzeniowych, a jedynie zrozumienie tekstu.

Najłatwiej jest znaleźć teksty przy użyciu wyszukiwarek internetowych. Oto kilka z nich dla języka angielskiego: *Metacrawler* – <http://www.metacrawler.com/>; *Yahoo!* – <http://www.yahoo.com/>; *Google* – <http://www.google.pl/>. Przy czym zaleca się wykorzystanie wyszukiwarek stworzonych w danym języku obcym, gdyż te okazują się najefektywniejsze w wyszukiwaniu tekstów danego języka⁴⁾. Możemy także poszukiwać w bazach danych poszczególnych gazet i czasopism, które nierzadko bezpłatnie udostępniają swoje archiwa, (np. *The Daily Telegraph* – <http://www.telegraph.co.uk/>; *ScientificAmerican.com* – <http://www.sciam.com/>; *Reader's Digest* – <http://www.rd.com/>), portalach stacji telewizyjnych (np. BBC – <http://www.bbc.co.uk/> oraz <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>; CNN.com – <http://www.cnn.com/>) oraz innych baz danych (np. Find Articles Where To Look For What You Need ~ <http://www.findarticles.com/>). To zaledwie kilka przykładów wskazujących potencjalne kierunki naszych poszukiwań.

Poniżej przedstawiam artykuł, który może stanowić element powtórzenia jednostki 9. z podręcznika *Going for Gold Pre-Intermediate*⁵⁾.

Podręcznik: *Going for Gold Pre-Intermediate* – R. Acklam, A. Crace (2003)

Better than baby talk: sign language for toddlers

I became interested in using sign language with our baby girl for all the wrong reasons. It turned out to be my best mothering mistake yet.

I heard about the concept of signing with hearing babies when I was expecting our first child. It sounded trendy – a good way to help her be the smartest baby on the block. And because I'd be quitting work to stay at home, I'd have plenty of time to teach my baby daily signing lessons, right?

Wrong on several counts. Pushing my child to live up to some standard of „smartness” is no longer a goal. „Trendy” is out the window. I've also realized my naiveté in thinking that I'd have „plenty of time” for anything. Fortunately, I learned that signing takes hardly any extra time at all, and that the benefits are boundless.

My husband, Bob, and I learned a few signs at a time and incorporated each into our daily lives. Soon enough, our daughter, Addy, now 19 months old, was signing back. Along the way, signing helped her develop verbal skills.

It was the results of a landmark study that had originally brought the idea of signing to my attention. (1) In the study, 11 month olds who used symbolic gestures (Baby Signs) had better language skills than their peers a few months later and again at age three. Fast forward to age eight: Those children who had used Baby Signs scored an average of 12 points higher on a standard intelligence quotient (IQ) test. (2) The researchers controlled for income, education, and other factors that might influence scores. „Finding that IQs are so much higher at age eight is an indication that signing is paying off at an early age”, says Linda Acredolo, PhD, the study's head researcher, who has studied the topic for more than so years. Acredolo is a professor of psychology at the University of California, Davis and coauthor, with Susan Goodwyn, PhD, of the book *Baby Signs: How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*.

But Acredolo, whose own children were pioneer signing babies in the study, says there's a far more important benefit to signing than an increased IQ. „The reason to encourage signing with babies is not to raise IQs or speed up language development”, she says. „Our research shows those things happen, but

⁴⁾ Kilka przykładów: język niemiecki – <http://www.de.abacho.com/> lub <http://www.parkscheibe.de/>; język hiszpański – <http://www.anthelio.com/directorio/> lub <http://www.busco.com/>; język francuski – <http://www.aude.net/>; język niderlandzki – <http://www.debeste.nl/>.

⁵⁾ R. Acklam, A. Crace (2003). *Going for Gold Intermediate Plus*, Longman – Pearson Education.

they are just side benefits. The real reason to encourage signing is to enrich the parent-child relationship". In other words, the bottom line is the attachment relationship: „Using signs increases the number of positive interactions and decreases the number of negative interactions a formula tot a better attachment relationship", Acredolo explains.

The benefit is even more important during the toddler years. Normally, „the number of negative interactions go up in the second year", Acredolo says. At that age, children become mobile but unable to meet every goal, so the opportunities for frustration become more frequent.

(...)

Signing is one way Bob and I have developed a secure bond with our Addy. Here are some of the additional benefits our signing family experiences:

Young children can understand spoken words before they can speak them. „All the skills necessary to say words are very intricate and hard to conquer", Acredolo says. „The articulation system is so complex". Not only do toddlers need precise, fine control of muscles in order to speak, they also must remember how to say the word and match the word to the subject at hand. Gestures of signs make more sense to the preverbal child.

Even after toddlers are able to try the spoken word, it's not always clear what they're saying, even to a tuned-in parent. „Did she say juice or cheese?" Hand gestures, or signs, are easier to interpret, especially when combined with a garbled spoken word. When Addy was about a year old, her spoken words for cheese and sheep sounded the same.

When coupled with the appropriate sign, we knew exactly what she wanted – a snack, or to cuddle with her woolly stuffed animal.

From the time of Addy's first sign, at eight months, Bob has appreciated his assuredness that he knows what she is saying. This was a real confidence booster for two nervous new parents. We've watched other parents go through a litany of responses to their frustrated child's requests simply because the child doesn't yet speak their language. „Do you want milk? Does something hurt? Are you hungry?" *Mothering*, July-August, 2004 by Sue Stuever; <http://www.mothering.com/>.

Przykładowy glosariusz na podstawie: Collins Word Exchange – <http://www.collins.co.uk/wordexchange/>; Cambridge Dictionaries Online – <http://dictionary.cambridge.org/> oraz The New Kościuszko Foundation Dictionary.
naiveté – naiwność

verbal skills – umiejętności werbalne
landmark study – przełomowe badanie
to score points – zdobyć punkty
researcher – naukowiec
pay off – opłacić się
benefit – korzyść
to appreciate – doceniać
bottom line – podsumowanie
to increase – to become larger
to decrease – to become smaller
intricate – difficult to understand, solve
preverbal child – child that cannot speak yet
garbled – not clear, very difficult to understand,
stuffed animal – toy animal filled with a soft material

Answer the questions:

1. What is meant by „best mothering mistake”?
2. Why was the author naive to believe that she'd have plenty of time after giving up work?
3. What evidence is provided to support the fact that using „baby signs” later on improves language skills?
4. What appears to be the most important advantage of using „baby signs”?
5. True or false? It took a long time before Addy started using signs.
6. True or false? When parents use signs, children's messages are clearer and communication is improved.
7. True or false? Learning to pronounce new words is fairly easy for children.

Key: 1. fortunate mistake, 2. looking after children is normally very absorbing, 3. the research: higher IQ scores, 4. attachment relationship – better contact with one's own child, 5. F. 6. T 7. F.

Najlepiej jeśli przygotowuje się dwa lub trzy teksty⁶⁾. Powtórzenie polegające na czytaniu artykułów zdaje się bardzo istotne, bowiem uczniowie poruszając się w ramach danego działu tematycznego i powtarzając słownictwo nabywają pewności siebie w zrozumieniu tekstów z określonej dziedziny. Przy okazji omawianych treści zadajemy pytania i animujemy rozmowy, w których uczniowie ćwiczą umiejętność wypowiedzenia się na określone tematy. Powtórzenia warto robić rzetelnie; wydają się ważniejsze od regularnego testowania przyrostu wiedzy. Chodzi o to, by nabyta wiedza, zarówno z zakresu leksyki, jak i gramatyki była trwalsza, a w konsekwencji procent trwale zachowanego słownictwa – większy.

⁶⁾ Dość łatwo jest je wyszukać, a przygotowanie niektórych ćwiczeń – układanie akapitów we właściwej kolejności czy uzupełnianie brakujących zdań – nie jest pracochłonne.

Przygotowując glosariusze do artykułów możemy wykorzystać wspomniane wyżej słowniki elektroniczne na CD-ROMach dla uczących się języka angielskiego, zarówno jednojęzyczne (dodatkowo *Longman Dictionary of Contemporary English* czy *Macmillan English Dictionary*), jak i dwujęzyczne (dodatkowo *The New Kościusko Foundation Dictionary* lub *Duży słownik PONS angielsko-polski polsko-angielski na płycie CD-ROM*), jak i wspomniane słowniki online. Poza tym możemy wykorzystywać słowniki pisane dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, których w sieci jest bardzo dużo i które bardzo często zawierają również dane encyklopedyczne (np. *Merriam-Webster OnLine Search* – <http://www.m-w.com/>; *AUwords.com* – <http://www.allwords.com/>; *Answers.com* – <http://www.answers.com/>; *BrainyDictionary* – <http://www.brainydictionary.com/words/sk/sketchily220206.html>; *WordReference.com English Dictionary* – <http://www.wordreference.com>; *TheFreeDictionary* – <http://columbia.thereedictionary.com/>; *American Heritage Dictionary of the English Language* – <http://www.bartleby.com/>). Przygotowując glosariusz do powyższego artykułu powtórzeniowego korzystałem z *Cambridge Dictionaries Online*. Warto pamiętać, że na niższych poziomach zaawansowania sprawdzają się lepiej glosariusze dwujęzyczne, tzn. słowa w języku obcym z polskimi odpowiednikami, na wyższych poziomach zaś jednojęzyczne: docelowe słowa, które wyjaśniamy z ich definicjami lub synonimami (Yoshii, 2006:86).

Nieco trudniej jest odnaleźć w sieci internetowej gotowe materiały do ćwiczeń w słuchaniu. Są one zwykle zarejestrowane w formacie mp3. Dla przykładu pliki z takimi nagraniami odnajdujemy na stronach *Randall's ESL Cyber Listening Lab* – <http://www.esl-lab.com/> (szeroka tematyka, podział na poziomy zaawansowania); *About.com English as 2nd Language* – <http://esl.about.com/od/listening>; <http://www.lclark.edu/~krauss/toppicks/listening.html>; *Dave's*

ESL Cafe – <http://www.eslcafe.com/search/Listening/index.html>. Wywiady i rozmowy możemy odnaleźć również na wspomnianych już stronach rozgłośni radiowych i telewizyjnych, i wielu innych.

Jeśli nie udaje się odnaleźć nagrania z określonego zakresu tematycznego, zwracamy uwagę na poziom trudności nagrania (stymulujemy, nie frustrujemy uczniów) oraz na różnorodność akcentów, odmian języka angielskiego i rejestrów językowych. Pliki z Internetu można ściągnąć na twardy dysk, nagrać na płytę i odtwarzać z przenośnych odbiorników lub też odtwarzać bezpośrednio z komputera, jeśli jest dostępny w naszej pracowni językowej.

Poniżej przedstawiam odniesienie do ćwiczenia w słuchaniu, które stanowi powtórzenie do podręcznika *Opportunities Elementary*⁷⁾ (Harris i Mower, 2001:48-52).

Podręcznik: *Opportunities Elementary* – M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2001)

Jako element powtórzenia wykorzystano ćwiczenie z *Randall's ESL Cyber Listening Lab* – <http://www.esl-lab.com/> zatytułowane *Children's Books: Reading Time*. Tematycznie nawiązuje do przerabianej jednostki i jest rzetelnie przygotowane. Ma charakter interaktywny, ale można je również wykorzystać w formie drukowanej.

Wielu uczniów z trudem nabywa umiejętność rozumienia tekstu słuchanego i dlatego szczególnie ważne jest, by mieli możliwość dodatkowych ćwiczeń w słuchaniu w ramach powtórzenia. I tutaj glosariusze ułatwiają zrozumienie tekstu i zapamiętywanie słownictwa, jak również ewentualną dyskusję. Stosujemy zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. W związku z tym, że w naturalny sposób format zapisu materiałów jest dostosowany do komputera, najłatwiej odtwarzać je właśnie przy jego użyciu.

Wydaje się, że najłatwiej i najszybciej dają się przygotować ćwiczenia ze słownictwa. Mamy tutaj wiele narzędzi i stron internetowych, za pomocą których możemy sprawnie przygotować ćwiczenia leksykalne. Istotne jest, byśmy wybrali zakres docelowego słownictwa, które będzie powtarzane a następnie testowane. Koncentrujemy się na tymże słownictwie: słowa, zwroty, wyrażenia, idiomy itp., i to słownictwo powtarzamy, gdyż w ten sposób umożliwiamy uczniom zapamiętanie możliwie największej liczby słów, którymi będą się mogli aktywnie posługiwać w przyszłości. Zwracamy uwagę, by

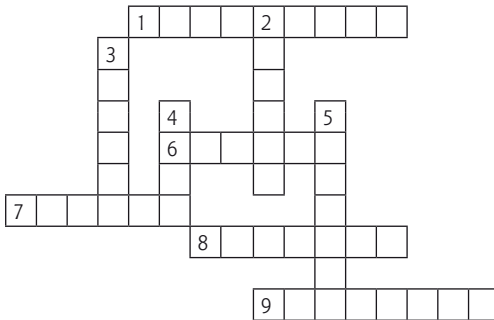
⁷⁾ M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2001), *Opportunities Elementary*, Longman – Pearson Education.

uczniowie na dłużej zachowali omawiane słownictwo, a to jest możliwe tylko dzięki wielokrotnym powtórzeniom.

Poniżej przedstawiam przykłady leksykalnych ćwiczeń powtórzeniowych dla poziomu podstawowego (*Opportunities Elementary*⁸⁾, Moduł 6.).

Podręcznik: *Opportunities Elementary* – M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2001)

Powtarzamy następujące słowa: *monster, sword, knight, armour, castle, dragon, cave, treasure, breathe*. Wykorzystując narzędzie *Puzzlemaker* dostępne w <http://puzzlemaker.com/chooseapuzzle.html>, wygenerowałem poniższą krzyżówkę. Analizując definicje uczniowie nabywają nowych umiejętności. Przy trudniejszych słowach można zamieścić ekwiwalenty polskie. Definicje pochodzą z *Merriam-Webster OnLine Search* – <http://www.m-w.com/>.



Across

1. a weapon with a long metal blade and a hilt with a handguard
6. metal coverings formerly worn to protect the body in battle
7. a large fortified building or group of buildings, typically of the medieval period
8. a large, ugly, and frightening imaginary creature
9. a quantity of precious metals, gems, or other valuable objects

Down

2. a mythical monster like a giant reptile, typically able to breathe out fire
3. in the Middle Ages, a man raised to honorable military rank after service as a page and squire
4. a large natural underground chamber
5. take air into the lungs and then expel it as a regular physical process

Można też dodatkowo przygotować ćwiczenie z wyszukiwaniem słów.

L	K	E	L	P	Q	R	C	L	W	A	G
H	N	V	B	R	E	A	T	H	E	R	S
U	I	C	G	T	S	K	R	K	R	M	J
V	G	A	S	T	W	S	N	H	I	O	I
S	H	V	L	W	E	Y	J	I	Y	U	T
H	T	E	N	J	R	I	E	D	G	R	R
M	O	N	S	T	E	R	D	Y	Z	H	N
D	E	C	W	C	A	S	T	L	E	T	T
I	R	B	O	D	R	A	G	O	N	R	D
T	Z	O	R	N	E	O	D	W	Y	S	O
E	P	L	D	Q	R	D	Z	J	R	X	M
W	O	L	O	T	R	E	A	S	U	R	E

monster, sword, knight, armour, castle, dragon, cave, treasure, breathe

Do powtarzania słownictwa na poziomie podstawowym możemy wykorzystać na przykład strony internetowe *Puzzlemaker* – <http://puzzlemaker.com/chooseapuzzle.html>, *Edhelper.com* – <http://www.edhelper.com/puzzles.htm> oraz inne narzędzia na stronie <http://school.discovery.com/>. Możemy też wykorzystać ikony i innego rodzaju materiał ilustracyjny dostępny w sieci. Ilustracje okazują się szczególnie przydatne na poziomie podstawowym; ułatwiają wyjaśnianie i zapamiętywanie słów. Galerię ikon odnajdziemy np. na wspomnianej stronie *DiscoverySchool.com*. Materiał ilustracyjny, który jest szeroko dostępny w sieci, może być wykorzystany na różnych poziomach, gdyż przekładanie znaczenia ilustracji na język naturalny jest znakomitym ćwiczeniem, nie tylko w przypadku języka obcego.

W poniższych ćwiczeniach powtórzeniowych zastosowałem bardziej zaawansowane słownictwo do podręcznika *Opportunities Upper-intermediate*⁹⁾ (64-69).

Podręcznik: *Opportunities Upper-intermediate* – M. Harris, D. Mower (2002)

Powtarzamy następujące słownictwo: *fatal, breath, marrow, incredible, disorder, marvel, diarrhoea, tetanus, immunity, mature, pneumonia, ankle, kidney, liver, lung, ribs, spine, stomach, wrist, stamina*.

- I. Replace the definitions/synonyms in italics with single words.

⁸⁾ M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2001), *Opportunities Elementary*, Longman – Pearson Education.

⁹⁾ M. Harris, D. Mower (2002), *Opportunities Upper-intermediate*, Longman – Pearson Education.

1. A hospital spokesman said she had suffered a *causing death* heart attack.
 2. He took a deep a *inhalation or exhalation*, and began to climb the stairs
 3. There are 2,000 children worldwide who need a bone *vascular modified connective tissue* transplant.
 4. It is *unbelievable* that the 12-year-old managed to even reach the pedals, let alone drive the car.
 5. This is a rare nerve *sickness/illness* that can cause paralysis of the arms.
- Key I: 1. fatal, 2. breath, 3. marrow, 4. incredible, 5. disorder

II. Fill in the blanks with appropriate words from the following list: *mature, tetanus, diarrhoea, immunity, marvels*.

1. The whale, like the dolphin, has become a symbol of the ... of creation. 2.... can make you feel weak, as well as putting you off your food.
3. Pregnant mothers who are given the ... vaccine provide their baby with natural immunity for the first 12 weeks of its life.
4. Birds in outside cages develop ... to airborne bacteria.
5. They are emotionally ... and should behave responsibly.

Key II: 1. marvels, 2. diarrhoea, 3. tetanus, 4. immunity, 5. mature

III. Translate the parts of sentences written in Polish.

1. She nearly *umarła na zapalenie płuc*.
2. Another surge of pain *w kostce* caused me to give an involuntary shudder.
3. Doctors removed the *zdrową nerkę dawcy*.
4. The largest organ *w ciele jest wątroba*.
5. There is an acknowledged *ryzyko raka płuc* from radon.
6. He *doznał kontuzji żeber* in a tumble from his horse.
7. As Endill ate his breakfast he felt a thousand eyes watch him put his cold piece of toast into his mouth and it *ciarki przeszły mu po kręgosłupie*.
8. The children *położyły się na brzuchach*.
9. Garrido *złapał ją za nadgarstek*.
10. You have to have *dużo wytrwałości* to be a top-class dancer.

Key III:

1. She nearly *died of pneumonia*.
2. Another surge of pain *in my ankle* caused me to give an involuntary shudder.
3. Doctors removed the *healthy kidney from the donor*.
4. The largest organ *in the body is the liver*.
5. There is an acknowledged *risk of lung cancer* from radon.
6. He *injured his ribs* in a tumble from his horse.

7. As Endill ate his breakfast he felt a thousand eyes watch him put his cold piece of toast into his mouth and it *sent shivers down his spine*.
8. The children *lay down on their stomachs*.
9. Garrido *caught her by the wrist*.
10. You have to have a *lot of stamina* to be a top-class dancer.

Poniższe ćwiczenie, którego treść nawiązuje tematycznie do jednostki lekcyjnej, zostało wykonane za pomocą programu *Hotpotatoes*. Za jego pomocą można stworzyć zarówno ćwiczenia interaktywne w formacie .html, jak i wyeksportować je w postaci dokumentu, jak poniżej.

Can alcohol boost brain power?

Yes, you know that a glass (1) _____ red wine is good for your heart, but it may also (2) _____ good for your brain. A recent study found that women who (3) _____ moderately – anywhere from one drink a week to two a day – scored significantly (4) _____ on a mental acuity test than those who didn't drink at (5) _____. More research is needed to explain how alcohol affects cognition, says (6) _____ author Clinton Wright, M. D., an assistant professor of neurology at Columbia (7) _____ in New York City. In the meantime, stick to one drink (8) _____ day: Brain-boosting bonus aside, too much alcohol is linked to high (9) _____ pressure, liver problems and infertility.

a all be blood drank
higher of study University

Key: *Can alcohol boost brain power?*

Yes, you know that a glass of red wine is good for your heart, but it may also be good for your brain. A recent study found that women who drank moderately – anywhere from one drink a week to two a day – scored significantly higher on a mental acuity test than those who didn't drink at all. More research is needed to explain how alcohol affects cognition, says study author Clinton Wright, M. D., an assistant professor of neurology at Columbia University in New York City. In the meantime, stick to one drink a day: Brain-boosting bonus aside, too much alcohol is linked to high blood pressure, liver problems and infertility.

Shape, August, 2006 by Sarah Robbins;
<http://www.shape.com/>

Do przygotowania powyższych ćwiczeń wykorzystalem słowniki elektroniczne, narzędzia dostępne na stronie *EasyTestMaker* – <http://www.easytestmaker.com> (strona umożliwiająca nam wygenerowanie kilku różnych typów testów) oraz *DiscoverySchool.com*. Jest też przykład ćwiczenia

interaktywnego przygotowanego za pomocą bezpłatnego programu *Hotpotatoes* (dość wszechstronne narzędzie), który jest dostępny na stronie internetowej <http://hotpot.uvic.ca/>, przy czym całą gamę różnorodnych ćwiczeń stworzonych za pomocą tego programu można odnaleźć na stronie <http://perso.orange.fr/michel.barbot/hotpot/exercises.htm>. Wydaje się, że uczniowie mają większą motywację do wykonywania ćwiczeń powtórzeniowych, kiedy ćwiczenia mają charakter różnorodny i dlatego warto wykorzystywać różnego rodzaju materiały.

Równie łatwo co ćwiczenia leksykalne możemy przygotować ćwiczenia gramatyczne do powtórzenia określonych zagadnień. Tutaj możemy wykorzystać cały szereg gotowych ćwiczeń dostępnych w sieci internetowej (np. <http://a4esl.org/>, gdzie możemy znaleźć nawet ćwiczenia dwujęzyczne lub <http://www.ohiou.edu/Esl/english/grammar/index.html>). Wiele ćwiczeń w sieci ma charakter interaktywny i w związku z tym najprościej przeprowadzić taką lekcję w pracowni komputerowej, ewentualnie przy użyciu rzutnika komputerowego. Warto przy tym pamiętać, że sieć komputerowa i sprzęt bywają zawodne i mieć przy sobie materiał awaryjny do przeprowadzenia zajęć. Można także ćwiczenie dostępne w Internecie wydrukować i zrobić powtórzenie w sposób tradycyjny z wykorzystaniem materiałów dostępnych w formie elektronicznej; można na twardym dysku zapisać całą stronę lub też skopiować całe ćwiczenie; w końcu można zamieścić ćwiczenie lub tzw. link do niego na własnej stronie internetowej.

Poniższe ćwiczenia powtórzeniowe to przykłady do podręcznika *Inside Out Intermediate*¹⁰⁾, jednostka 15. Przykładowe ćwiczenie pochodzi ze strony <http://www.usingenglish.com/quizzes/>. Dotyczy zdań podrzędnych warunkowych i użycia „wish”. Na stronie <http://www.eslbase.com/grammar/wish> odnajdujemy podstawowe zasady użycia „wish”.

Podręcznik: *Inside Out Intermediate* – S. Kay, V. Jones (2000)

Fragment ćwiczenia interaktywnego (tu oczywiście w formie drukowanej, *American English*):

I. Choose the correct answer.

- Q1 – I wish I _____ play the piano.
A. would B. could
- Q2 – I wish they _____ keep the noise down next door.
A. would B. could
- Q3 – I wish I _____ that yesterday.
A. didn't say B. hadn't said
- Q4 – I wish I _____ at home.
A. was B. were
- Q5 – I wish I _____ the time to go next week.
A. have B. had
- Q6 – She wishes she _____ come last Friday.
A. could come B. could have come
- Q7 – I wish _____ the manager.
A. see B. seeing C. to see
- Q8 – He wished he _____ it yesterday.
A. didn't forget B. hadn't forgotten
- Q9 – I wish I _____, but I was so busy that I didn't have the time.
A. could have helped B. could help
- Q10 – I wish I _____, but I am so busy that I don't have the time.
A. could have helped B. could help
- Q11 – I wish _____ all the best.
A. to you B. you
Either could be used here.
- Q12 – I wish it _____ end soon.
A. will B. would
- Q13 – They wished he _____ come skiing with them, but he hadn't recovered from the operation.
A. would B. could
- Q14 – Wish is a _____.
A. verb B. noun C. both
- Q15 – Is 'wish' a modal verb?
A. Yes B. No
- Q16 – 'Wish' can be replaced by _____.
A. If B. If only
- Q17 – I wish I _____ at home.
A. was B. were

Key: 1 – b, 2 – a, 3 – b, 4 – either, 5 – b, 6 – either, 7 – c, 8 – b, 9 – either, 10 – b, 11 – b, 12 – b, 13 – either, 14 – c, 15 – b, 16 – b, 17 – either.

II. Rephrase bracketed fragments using „wish”.

- Mrs Feather drew a long breath and let it out. „[I want you to stop this],” she said, rubbing her forehead. „Has Dr Padgett gone? I have such a headache”.
- I mean, you use words like „incandescent” and „eminently”. [I cannot do that]. I'd really like to be able to speak like you, you know. You may be homeless but at least you're not a dumb blonde like I am”.

¹⁰⁾ S. Kay, V. Jones (2000), *Inside Out Intermediate*, Macmillan Heinemann.

3. „I'll tell you. If you have to go home now, and [I wouldn't like you to go], then call me tomorrow and give me a date. OK?”
4. „That's right. I forgot that bit. [I cannot remember his words]. Something like „I don't have nothing to do with McCloy, I like to sleep quiet in my bed”.
5. How [unfortunately she's not yet back at her snug little house], tapping away on her word-processor, dissecting the lexemes of some classic Victorian novel.
6. Not for the first time, [she doesn't have her sister's confidence with men], her way of saying just the right thing in the right way to make them laugh, or listen, or love. She kissed him on the neck.
7. For now Lucker seems to have missed me. He revels in my dirty appearance and asks me all the details of the chase. [He was not there with me], and I realise that I am pleased that he was excluded.
8. I hang around the pavement by the shop for a bit, fiddling with the ball of string in my pocket. It's flipping cold. [I don't have my woolly hat on], not my straw one. It's nearly Christmas I reckon.
9. [Diora B. always complains about having large breasts.]
10. [Colney was not with us.]

Key: 1. I wish you'd all stop this 2. I wish I could do that 3. I wish you wouldn't 4. I wish I could remember his words 5. She wishes she were back in her snug little house 6. She wishes she had her sister's confidence with men 7. He wishes he had been there 8. I wish I had my woolly hat on 9. Diora B. always wishes she had smaller breasts. 10. One wishes Colney had been with us.

III. Put the fragments in the right order.

1. had been | Aidan | with him at the mall | Jonathan wishes | Santa the song. | when he was playing
2. more realistic. | roles to make | used Englishmen | Rahi had | of the English | for some | the dialogs
One wishes
3. had | you | wish | do you | What | known?
4. she looked. | said | there. | Everybody | so admired. | Jane was | you had been | how well 11 wish
5. when you | were younger. | wish you | had done | Post | whatever you
6. at a much 11 had | that I have done | any of it. | earlier age. 11 and don't | everything else | started investing | a learning experience | consider | really regret 11 wish
7. when my heart | listened to myself | said 'No'! said what I rather than saying 'Yes' | I thought 11 wish I'd | earlier and 8. for good 11 had | and scotch | at 18 | a taste 11 wish | beer | never | developed.

9.1 don't 11 didn't | had done | done or | something | anything I have | wish 11 regret.

Key:

1. Jonathan wishes Aidan had been with him at the mall when he was playing Santa the song.
2. One wishes Rahi had used Englishmen for some of the English roles to make the dialogs more realistic.
3. What do you wish you had known?
4. I wish you had been there. Jane was so admired. Everybody said how well she looked.
5. Post whatever you wish you had done when you were younger.
6. I wish I had started investing at a much earlier age. I consider everything else that I have done a learning experience and don't really regret any of it.
7. wish I'd listened to myself earlier and said what I thought rather than saying 'Yes', when my heart said 'No'.
8. I wish I had never developed a taste for good beer and scotch at 18.
9. I don't regret anything I have done or wish I had done something I didn't.

W przypadku gramatyki istotne jest, by sięgnąć do przykładów z żywego języka obcego i analizować je oraz ćwiczyć np. metodą retranslacji (Krzyżanowski, 2004:286) czy parafraz w zależności od zagadnienia. Ćwiczenia zostały przygotowane na podstawie korpusów językowych (np. *Variation in English Words and Phrases* – <http://view.byu.edu/>) oraz wspomnianych słowników elektronicznych. Poszczególne struktury gramatyczne dobrze jest wpisać w szerszy kontekst; ułatwia to uczniom zrozumienie danego zagadnienia gramatycznego i przybliża do oryginalnych treści w języku obcym. Przykład takiego ćwiczenia jest podany powyżej. Wykorzystując tylko zbiory ćwiczeń gramatycznych niejako kręcimy się w koło, korzystając tylko z uproszczonego materiału; w miarę możliwości i poziomu zaawansowania uczniowie winni zmierzyć się z zawiłościami naturalnego języka w szerszym kontekście, bo w przeciwnym razie będą ich nadmiernie frustrowały napotkane w przyszłości teksty. Ponadto, układając ćwiczenia gramatyczne dobrze jest pamiętać, by miały one charakter jak najbardziej kreatywny; jeśli się o to nie zadba, praca włożona w naukę gramatyki w niewielkim stopniu będzie się przekładała na przyrost umiejętności uczniów, co wydaje się faktycznym celem edukacji językowej (Komorowska, 2000).

W sieci internetowej znajdujemy wiarygodne i użyteczne narzędzia do testowania słownictwa i gramatyki, jak również poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. W przypadku słownictwa możemy zastosować różnego rodzaju testy (wybór, definicje, synonimy) lub nawet fragmentaryczne tłumaczenia, których nie należy się wystrzeżać, gdyż faktycznie pomagają w zrozumieniu struktur języka obcego. Testujemy słownictwo docelowe, którego nauczyliśmy w danym dziale. Uczniowie winni wiedzieć, na czym mają się skoncentrować przygotowując się do testu. W ten sposób skupią się na słownictwie, które mają zachować na dłuższy czas. Do przygotowania testu do podręcznika *Fast Track to CAE, jednostka 2 (20-27)*¹¹⁾, przedstawionego poniżej, zostały wykorzystane wspomniane korpusy językowe i wyszukiwarki.

Podręcznik: *Fast Track to CAE* – A. Stanton, S. Morris. (2004)

Test sprawdzający słownictwo: Sprawdzamy znajomość następujących słów i zwrotów: *petrified, sick with fear, panic-stricken, exhilarated, thrilled, relieved, trainee, parachutist, stimuli, battered, suspension bridge, contemporaries, knuckle down to, wreckage, shatter, glitter, preoccupation, be in ecstasies, await trial, conviction, reserve chute, follow suit, rake over, disapprove of*

I. Use the following words/ phrases to fill in the blanks: *parachutist, stimuli, panic-stricken, exhilarated, relieved, thrilled, trainees, petrified, sick with fear.*

1. But there it was, the chance of a lifetime, and although I was ... with fright, I couldn't turn it down.
2. She paused and then added, „Unfortunately he's in a coma”. Her voice was neutral, precise, measured and Jack felt ... „Will he come out of it?” he asked, almost pleading, and he felt Tina's steadying hand on his arm. „The doctors are doing everything possible”, the sister replied evasively.
3. Here and there in the charred ruins and the streets lately blackened by waves of flame, lay crashed or charred corpses, unheeded by the survivors, some of whom were fighting desperately for their lives and property, while others were ... and paralysed by fear.
4. Instead, I made my way back along the sand, watching some evidently ... surfers. Encased in dry-suits, they struggled out into the bay to come crashing in on their boards.

5. Like any other youth, I was ... by the annual visits of the big circus.
 6. She was ... to see his face light up with a boyish grin.
 7. The ... will then be paired with experienced managers.
 8. A daredevil ... jumped from the top of Tower Bridge today.
 9. By these means, D. H. Hubel and T. N. Wiesel were able to discover what optical ... were most effective in inducing activity in particular axons.
- Key: 1. petrified, 2. sick with fear, 3. panic-stricken, 4. exhilarated, 5. thrilled, 6. relieved, 7. trainees, 8. parachutist, 9. stimuli.

II. Choose the correct answer.

1. Her ... body was discovered in a field.
A. battered B. bettered C. buttered
2. An engineer, investigating the effects of gusts of wind on a ... bridge must accept the wind speeds that nature happens to provide during the period of observation.
A. bupension B. tension C. suspension
3. Like most of my ..., I grew up in a vastly different world.
A. temporaries B. comparatives
C. contemporaries
4. He managed to ... down to his lessons long enough to pass his examination.
A. suckle B. knuckle C. buckle
5. Mark was dragged from the burning ... of his car.
A. garbage B. wreckage C. package
6. There's a ... array of glass to choose from at markets.
A. slithering B. blistering C. glittering
7. In his ... with Robyn, Crook had neglected everything.
A. preoccupation B. occupation
C. complexion
8. She went into ... about the food there.
A. ecstasies B. calamities C. fantasies
9. He's ... trial, which is expected to begin early next year.
A. waking B. waiting C. awaiting
10. As it was her first... for stealing, she was given a less severe sentence.
A. conviction B. convict C. consideration
11. He used his left arm to release the tangled parachute and after falling 500ft pulled the ripcord of his ... chute.
A. reserve B. serve C. by
12. That year Nestle opened its register to overseas investors, and a number of other companies have
....

¹¹⁾ A. Stanton, S. Morris S. (2004), *Fast Track to CAE*, Longman – Pearson Education.

- A. mellowed flute B. foliowed boot
C. followed suit
13. He keeps on ... his divorce, when really he should be getting on with his life.
A. raking again B. raking over
C. raking down
14. I strongly ... under-age drinking.
A. approve on B. unapprove of
C. disapprove of
- Key: 1 – a, 2 – c, 3 – c, 4 – b, 5 – b, 6 – c, 7 – a, 8 – a, 9 – c, 10 – a, 11 – a, 12 – c, 13 – b, 14 – c.

Dobrze przygotowany test daje się szybko sprawdzić i właściwie mierzy przyrost wiedzy u uczniów. Wykorzystując materiały dostępne w sieci internetowej, możemy skonstruować taki test w miarę szybko. Poniżej podaję przykłady testowania zagadnień gramatycznych omówionych w jednostce 2. *Fast Track to CAE*¹²⁾.

Podręcznik: *Fast Track to CAE* – A. Stanton, S. Morris. (2004)

Test sprawdzający znajomość zaimków względnych:

I. Put in appropriate relative pronouns (along with prepositions). Insert commas where necessary.

1. He was carrying all his belongings ... many ... were broken.
2. He had thousands of books ... most ... he had read and some of which he had studied carefully.
3. We stopped then at the National Museum, ... we'd never been ... before.
4. Yesterday, I met Peter ... I hadn't seen for 10 years. We used to call him Pee and we would often play truant together.
5. The explorer Sir Ranulph Fiennes ran in seven marathons in five different continents recently ... is amazing for a man of 59 who had a heart attack six months ago.
6. Where are the Radiohead CDs ... your brother borrowed last week?
7. And soon afterwards, in the first week of their marriage, Dostoevsky showed her the stone ... Raskolnikov hid the stuff he had taken from the old moneylender.
8. Alan Campbell has created a purpose-built complex comprising offices and warehouses ... some ... are let out to other companies.
9. These are in turn explained by two interacting factors ... either ... is a sufficient condition for women's earnings to lag behind those of men: on one hand, the gendered division of family labour, and on the other, unequal treatment of men and women in the labour market.

10. Once again, the Regional Arts Association will know the leading amateur companies in your area, and this should certainly help you in looking for the kind of group ... you are best suited.

Key: 1.... of which, 2.... of which, 3. which ... to, 4. who, 5. which, 6. which/ that, 7. under which, 8. ... of which, 9.... of which, 10. to which.

Proszę zwrócić uwagę, że w korpusach i wyszukiwarkach można z łatwością znaleźć pożądane struktury i formy gramatyczne w naturalnym kontekście. Tak przygotowany test w istocie mierzy umiejętności uczniów, nie jest jedynie powieleniem uproszczonych ćwiczeń podręcznikowych.

Przedstawiłem kilka wybranych przykładów wykorzystania sieci i narzędzi internetowych do powtarzania materiału i testowania. W miarę jak nabieramy wprawy, sieć staje się dla nas coraz bardziej użyteczna i przygotowanie materiałów zajmuje nam coraz mniej czasu. Należy jednak rozważyć nie korzystając z informacji zawartych w Internecie. Wykorzystujemy tylko strony oryginalnie napisane w języku angielskim przez rodzimych użytkowników tego języka. Warto również gromadzić przygotowane materiały, by wykorzystać je w przyszłości, jak również wymieniać się materiałami z innymi nauczycielami. Rzetelnie przygotowany test na podstawie oryginalnych i wiarygodnych tekstów można wykorzystywać przez lata.

Bibliografia

- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajek E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harmer J. (2005), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Knight S. (1994), „Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective”, w: *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Komorowska H. (2000), „Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych”, w: Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: IBE.
- Krzyżanowski H. (2004), *Sto testów z gramatyki angielskiej*, Poznań: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Laufer B., Shumueli, K. (1997), „Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?”, w: *RELC Journal*, 28(1), 89-108.
- Makoto Y. (2006), „L1 and L2 glosses: their effects on incidental vocabulary learning”, w: *Language Learning and Technology* 10/3.

¹²⁾ A. Stanton, S. Morris S. (2004), *Fast Track to CAE*, Longman – Pearson Education.

Watanabe Y. (1997), „Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary”, w: *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 287-307.

Słowniki na CD-ROMach

Collins Cobuild on CD-ROM. Lingea Lexicon 2002 Lingea s.r.o. 2002.

Duży słownik angielsko-polski i polsko-angielski z CD-ROM. LektorKlett UniLex – Pons.

Longman Dictionary of Contemporary English on CD-ROM 2003.

The New Kościusko Foundation Dictionary. The Kościusko Foundation, Inc. New York 2003.

Wielki Słownik PWN-Oxford. Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. i OUP 2004.

Dostęp do wszystkich wymienionych w tekście stron internetowych 2 stycznia 2007 r.

(styczeń 2007)

Magdalena Kaleta-Kuzińska¹⁾

Bydgoszcz

PowerPoint na ćwiczeniach z języka obcego

Szybki rozwój nowych technologii i tworzące się społeczeństwo informacyjne to kolejny powód dla nauczyciela do zrewidowania swoich metod nauczania i do sięgnięcia po nowe środki dydaktyczne. Społeczeństwo informacyjne jest bardzo wymagające – potrzebuje coraz to nowych sposobów selekcjonowania, przetwarzania, gromadzenia i podawania informacji. Dotyczy to także zajęć z języka obcego, które warto wspomagać tymi nowymi środkami dydaktycznymi. Zwłaszcza, że studenci i uczniowie potrzebują dodatkowych bodźców do nauki języka. Mają tyle przedmiotów „kierunkowych”, że często po prostu nie starcza im sił, a czasem zdolności na naukę języka. Nie zawsze też dostrzegają, że jest to wymagające zajęcie.

Zazwyczaj podobają im się zajęcia językowe, które łączą wykorzystywanie nowoczesnych technik komputerowych oraz tradycyjne formy podawania wiedzy. Są dla nich bardziej atrakcyjne, a jednocześnie bardziej efektywne. Tu chciałabym zaznaczyć, że nie jestem zwolenniczką prowadzenia zajęć wyłącznie z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej, ponieważ nauczający często zapomina, że to on, a nie komputer, prowadzi zajęcia. Nie uważam też, by przywiązanie do prezentacji

multimedialnej i całkowite podporządkowanie jej każdego zajęcia było dobrym pomysłem. Może to doprowadzić do wygodnictwa i w rezultacie nudnych zajęć. Wykład odczytywany slajd po slajdzie, słowo w słowo z ekranu komputera można równie dobrze od razu skopiować na płytę CD, rozdać studentom i oszczędzić wielu minut udawania, że słuchają. Na szczęście nie wszyscy dają się zniewolić technologii, za to potrafią się z nią zaprzyjaźnić i umiejętnie ją wykorzystać.

Też postanowiłam to zrobić. Najlepszą okazją ku temu okazały się moje zajęcia autorskie przeznaczone dla studentów trzeciego roku kierunku *Turystyka i rekreacja – specjalizacja – kompetencje językowe w turystyce*²⁾. Jednym z bloków zajęć na tej specjalizacji są ćwiczenia translacyjne z terminologii prawnej i ekonomicznej. Nie wchodząc w szczegóły programu nauczania, konstrukcji całej specjalizacji i specyfiki zajęć, przedstawię tylko swój pomysł na urozmaicenie ćwiczeń translacyjnych prezentacją PowerPoint.

Wybrałam prezentację multimedialną PowerPoint, ponieważ jest to stosunkowo prosty program i raczej ogólnie dostępny. Poza tym należy do pakietu Microsoft Office™, w związku z czym

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy i słuchaczką studiów doktoranckich na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Specjalizacja *Kompetencje językowe w turystyce* powstała jako pilotażowa w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy w 2005 r. Obecnie jest jedną z głównych specjalizacji na kierunku *Turystyka i rekreacja* i jest częścią strategii mającej na celu umiędzynarodowienie kształcenia w WSG. Zajęcia wykładowe i ćwiczenia na tej specjalizacji są prowadzone w języku angielskim. Od słuchaczy wymaga się znajomości języka angielskiego minimum na ocenę 4,0 na poziomie intermediate. Strategia umiędzynarodowienia kształcenia przewiduje (do roku 2009) prowadzenie zajęć i wykładów na różnych kierunkach studiów i specjalizacjach w wykładowych językach obcych, nie tylko w języku angielskim, i ma stanowić przedmurze do pracy nad rozszerzeniem oferty edukacyjnej o kierunki lingwistyczne.

współpracuje z podstawowymi aplikacjami wchodzącymi w skład pakietu Office™ (Word, Excel). Dlatego jest wygodny w obsłudze i nie wymaga zaawansowanej wiedzy programistycznej. Program jest atrakcyjny również dlatego, że dysponuje wieloma szablonami, rysunkami oraz animacją, które uatrakcyjnają prezentację. Kolejnym powodem, dla którego zdecydowałam się w ogóle sięgnąć po prezentację w PowerPoincie, jest fakt, iż podobno 90% populacji to tzw. wzrokowcy, czyli osoby, które „łatwiej zapamiętują, gdy zobaczą”. Tak naprawdę wykształca to w nas szkoła – zwróćmy uwagę, jak często w szkole słyszymy „podkreśl!”, „zaznacz kolorem”, „zapisz”, „narysuj”. Ponadto w pełni zgadzam się ze stwierdzeniem, że w procesie nauczania największe efekty osiąga się „atakując” wszystkie kanały odbioru, czyli jednocześnie wzrok, słuch, dotyk. Nie zawsze jest to możliwe, ale warto próbować. Warto próbować nie tylko powtarzać słówka na głos, ale również prezentować je na ekranie, zwłaszcza w ciekawej oprawie graficznej, która może przyczynić się do konstruowania indywidualnych skojarzeń i w efekcie prowadzić do lepszego zapamiętywania.

Pierwsze poprowadzone przeze mnie ćwiczenia z wykorzystaniem prezentacji dotyczyły wprowadzenia do terminologii prawnej (*Legal English – basic terminology. Introduction*). Tytuł jest bardzo ogólny, ale celem całego bloku zajęć jest ogólne zapoznanie słuchacza z podstawową terminologią i przeprowadzenie ćwiczeń translacyjnych, nie zaś wnikliwa analiza przedmiotu (nie są to ani studia prawnicze, ani lingwistyczne). Do prezentacji przygotowałam ćwiczenia tak skonstruowane, aby słuchacze musieli skupiać swoją uwagę na slajdach prezentacji, by móc wypełniać kolejne polecenia. Z przyczyn czysto technicznych nie mogę pokazać, jakie animacje i kolory zostały przeze mnie wykorzystane, spróbuję jednak omówić przykładowe slajdy i podam wyrażenia, które się na nich znajdowały.

Slajd 1	Najpierw pojawia się pytanie, prowokujące do dyskusji: <i>Why do we need to know English legal terminology?</i> – w trakcie dyskusji na slajdzie pojawiają się kolejno propozycje: <i>traveling, working, living, studying abroad</i> . Studenci dodają swoje propozycje, wymieniają poglądy, mówią, co już wiedzą a czego chcieliby się dowiedzieć.
---------	--

Slajd 2	<i>What are we going to do?</i> – dyskusja, propozycje i domysły słuchaczy – <i>make a list of the most important words, read and analyze various texts, translate the examples of documents. What literature would be helpful?</i> – studenci podają typy słowników, jakie znają bądź posiadają w domu, dodatkowo otrzymują wydrukowaną listę literatury, z której będą korzystać na zajęciach i na podstawie której będą przygotowywane ćwiczenia, np. <i>Polish Labour Law – Bilingual edition Polish-English (2005)</i> , Warszawa: Wyd. C. H. Beck.
Slajd 3	<i>What are we going to concentrate on?</i> , <i>the Polish Civil Code, the Labour Code, the Code of Commercial Companies</i> – studenci domyślają się bądź zgadują, o jakich zbiorach przepisów jest mowa – dyskusja, czego dotyczą poszczególne przepisy.
Slajd 4	Let's start – Contract – studenci otrzymują wcześniej przygotowane kopie ćwiczeń i pracując w parach próbują przypomnieć sobie, jakie rodzaje umów znają, np. umowa o dzieło. <i>Types of contracts:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▲ ...of agency, ▲ ...of commission, ▲ ...to perform a specified task, ▲ ...of forwarding, ▲ ...of donation, ▲ ...of bank account... – podane na slajdzie wyrażenia studenci dopasowują do polskich tłumaczeń umieszczonych w przypadkowej kolejności na kopiach ćwiczeń. Nauczyciel w języku angielskim bardzo ogólnie wyjaśnia zasady zawierania wybranych umów i podaje przykładowe kopie fragmentów oryginalnych dokumentów w języku polskim i angielskim. Studenci porównują słownictwo, podkreślają trudniejsze fragmenty.
Slajd 5	<i>Worth remembering:</i> NIP = tu studenci podają propozycję tłumaczenia – poniżej taka sama zasada – <i>Tax Identification Number</i> VAT = <i>VAT</i> KRS = <i>National Court Register</i> PESEL = <i>PESEL No.</i> Uzupełnieniem podanych na slajdzie skrótów jest kolejna strona ćwiczeń z rozsypanką słów i wyrażeń, które należy połączyć w pary: termin = tłumaczenie. Zwroty i wyrażenia pochodzą z tekstów źródłowych, które po wykonaniu i sprawdzeniu ćwiczenia studenci czytają i próbują tłumaczyć w parach lub grupach (są to oczywiście wybrane, krótkie fragmenty tekstów oryginalnych, np. umowy o dzieło i umowy darowizny).

Prezentacja miała 15 slajdów. Była wstępem do wielu dodatkowych ćwiczeń.

Moim studentom podobały się te zajęcia. Były inne niż dotychczas. Oprócz dyskusji, zgadywanek, prób samodzielnego tłumaczenia, wykonywania ćwiczeń leksykalnych, pojawił się nowy element – spoglądanie na kolorową, efektowną prezentację, bez której niektóre ćwiczenia nie były wykonalne, przez co koncentracja na prezentacji, dodatkowych kopiach i przykładowych dokumentach

była konieczna. Warto spróbować tego sposobu pracy, bo rzeczywiście mocno „atakujemy” wtedy kanał wzroku, urozmaicamy zajęcia, wprowadzamy dodatkowy koloryt do (bardzo często) smutnej białej sali, a także dowodzimy, że do każdego zajęcia przygotowujemy się rzetelnie, przez co zachęcamy uczących się do tego samego.

Slajd 15	GOOD LUCK ☺
----------	-------------

(wrzesień 2006)

Czytaj **TRENDY**

uczenie się w XXI wieku

internetowy magazyn
wydawany przez
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

Najnowszy numer na stronach
www.trendy.codn.edu.pl
www.kampania.edu.pl

TRENDY – uczenie się w XXI wieku –
to interaktywny magazyn poświęcony szeroko rozumianej
europejskiej i światowej problematyce dotyczącej efektywnego
nauczania i uczenia się przez całe życie
oraz diagnostyce edukacyjnej.

Propagujemy:

- wzorce praktyczne i sprawdzone,
- działania i programy dające inspiracje i rozwiązania,
- innowacyjne działania nauczycieli,
- otwarte kursy doskonalenia.

Zapraszamy do lektury.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Magdalena Appel¹⁾
Warszawa

Wydajemy sobie polecenia

Wszyscy wiemy o tym, że dzieci szybko się uczą, ale też równie szybko zapominają przyswojony materiał. Dlatego ważne jest utrwalanie słownictwa i prostych struktur przez częste powtórzenia, najlepiej w formie zabawy. Poniżej przedstawiam trzy proste i lubiane przez dzieci ćwiczenia, łączące naukę języka z zabawą.

▼ Robots

Poziom: klasa pierwsza.

Cele językowe: utrwalenie struktury trybu rozkazującego i słownictwa z nią związanego.

Techniki pracy: zabawa w grupie, zadania indywidualne.

Czas trwania: 5 minut.

Nauczyciel wydaje polecenia całej klasie, ilustrując je odpowiednimi gestami: „*You are robots. Do what I say. Stand up! Jump! Walk! Stop! Clap your hands! Turn around!*”. Uczniowie wykonują polecenia, naśladując gesty nauczyciela.

Następnie, nauczyciel zwraca się do poszczególnych dzieci i prosi o wykonanie wcześniej poznanych czynności (tym razem nie ilustrując ich gestami): „*Kasia, you are a robot. Clap your hands! Jurek, jump!*”. By zwiększyć motywację uczniów, nauczyciel może ogłosić, iż sprawdza, czy wszystkie roboty zostały odpowiednio zaprogramowane. Nauczyciel chwali każdego za poprawne wykonanie czynności: „*Well done, Kasia!*”, „*Bravo, Jurek!*”.

Na koniec nauczyciel zamienia się w robota i wykonuje polecenia wydawane przez uczniów.

▼ Judie

Poziom: klasa pierwsza.

Cele językowe: utrwalenie struktury trybu rozkazującego i słownictwa z nią związanego, ćwiczenie grzecznościowego zwrotu: *please*.

Techniki pracy: zabawa w grupie, zadania indywidualne.

Pomoce dydaktyczne: kukiełka.

Czas trwania: 10 minut.

Nauczyciel zakłada na dłoń kukiełkę i chowa się za stołem (by stworzyć atmosferę przedstawienia teatralnego, można umieścić na stole dwa krzesła i zakryć je prześcieradłem). Dzieci widzą tylko kukiełkę, która przedstawia się: „*Hello. I'm Judie*”. Nauczyciel wyłania się z ukrycia i wita się z Judie: „*Hello, Judie*”. Następnie prosi ją o wykonanie kilku czynności, akcentując słowo *please*: „*Judie, dance, please*” (kukiełka tańczy), „*Judie, jump, please*” (Judie skacze).

Po kilku zdaniach nauczyciel ponownie mówi (celowo pomijając słowo *please*): „*Judie, sing... Sing, Judie*”. Tym razem jednak Judie nie reaguje. Nauczyciel prosi uczniów o pomoc w rozwiązaniu zagadki – dlaczego Judie nie chce śpiewać? Dzieci dość szybko znajdują odpowiedź – zabrakło słowa *please*.

¹⁾ Autorka jest właścicielką szkoły językowej St. Patrick's w Warszawie.

By sprawdzić, czy uczniowie mieli rację, nauczyciel zachęca, by teraz oni prosili Judie o wykonanie czynności, używając magicznego słowa *please*. Za każdym razem, gdy to słowo pojawi się w poleceniu, Judie z wielką chęcią spełnia prośby dzieci.

► Magic colours

Poziom: klasa pierwsza.

Cele językowe: utrwalenie struktury trybu rozkazującego i słownictwa z nią związanego oraz kolorów.

Techniki pracy: zadania indywidualne.

Pomoce dydaktyczne: karteczki w różnych kolorach.

Czas trwania: 10 minut.

Nauczyciel mówi, że jest czarodziejem, który za chwilę pomaluje dzieci na różne kolory. Następnie wręcza każdemu uczniowi karteczkę w jednym kolorze, przypominając jego nazwę: „*Kate, you are greek*”. Dzieci zapamiętują przyporządkowane im kolory. Aby mieć pewność, że wszyscy znają swoje kolory, nauczyciel pyta: „*Kate, what colour are you?*”. Kate odpowiada: „*I'm greek*”.

Następnie, nauczyciel rozpoczyna zabawę: „*Green, stand up, please*”, „*Yellow, turn around, please*”, „*Pink, smile, please*”. Dzieci, które mają karteczki z kolorem wywołanym przez nauczyciela, wykonują polecenia.

(marzec 2007)

Iwona Grochowska¹⁾

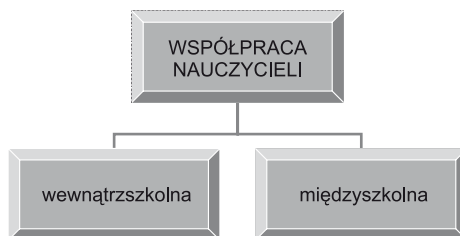
Nakło nad Notecią

Nic tak nie przyczynia się do sukcesu, jak wspólne działanie

Osiągnięcie optymalnego poziomu współpracy zależy w znacznym stopniu od opanowania umiejętności komunikacji. Komunikowanie się to wzajemne rozumienie się, dzielenie się informacją, wiedzą, a także elementami zachowań i modelami życia²⁾. Nie jest to łatwa do opanowania umiejętność.

Będąc jeszcze uczennicą szkoły, w której dziś pracuję, głęboko utkwiała mi w pamięci postać nauczycielki języka niemieckiego – jej niesamowita osobowość, żywiołowość i zaangażowanie. Spotkałam ją na swojej drodze ponownie, gdy zaczynałam pracę. Stała się moim mentorem – to od niej dostałam praktyczne wskazówki, jak sumiennie planować, przygotowywać i organizować interesujące lekcje, pisać konspekty, a przede wszystkim współpracować z innymi, tak aby osiągnąć sukces. Nasza współpraca, która zaczęła się wiele lat temu, trwa do dziś.

W szkole można wyróżnić współpracę dwójki – współpracę wewnątrzszkolną oraz międzyszkolną.



Współpraca wewnątrzszkolna to wszelkie prace wykonywane przez nauczycieli w celu zrealizowania określonych zadań, np. organizacja konkursów międzyklasowych, wspólnych przedstawień na forum szkoły, czy też organizacja i realizacja projektów. Ważna przy tym jest współpraca nauczycieli doświadczonych z tymi rozpoczynającymi pracę. Ci pierwsi stają się przykładami dla nauczycieli

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Nakle nad Notecią. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie nawzajem, inspirujmy – o współpracy nauczycieli*.

²⁾ C. Cherry (1971), *On human communication*, Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.

młodych, chcących uzyskać jak najwięcej umiejętności. Dzieląc się wiedzą i umiejętnościami uczą, jak organizować projekty, zdobywać fundusze i współpracować z innymi. Przez wiele lat moja mentorka organizowała projekty językowe wymiany uczniów z Niemiec oraz z Republiki Czeskiej. Mając liczne kontakty międzynarodowe, w trakcie drugiego roku mojej pracy poprosiła mnie o pomoc przy współpracy nad programem dla grupy uczniów i nauczycieli ze Słowenii. W ten sposób, zaczęliśmy współpracę wewnątrzszkolną. Naszym priorytetem był podział obowiązków oraz jasne określenie planu działania. Pierwszym zadaniem w ramach projektu pod tytułem *Ze Słowenią za pan brat w jednoczącej się Europie* było nawiązanie kontaktu ze szkołą podstawową w Słowenii i zaproszenie gości do Polski. Projekt miał służyć promowaniu różnorodności przez budowanie nawyku uczenia się języków obcych w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych oraz w ramach współpracy miast bliźniaczych, rozwijaniu umiejętności skutecznego porozumiewania się i pokonywania barier językowych, poznawania historii, geografii, tradycji i kultury Słowenii i Polski, otworzenia młodzieży na inną kulturę i rozwijania tolerancji wobec innych. Innymi celami projektu było oferowanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu oraz zachęcenie do wspólnej integracji językowej i interpersonalnej. Nasze zaproszenie, skierowane do szkoły z miasta o bliźniaczej nazwie Naklo, znalazło przychylny oddźwięk. Wkrótce odwiedziła nas grupa 45 uczniów i nauczycieli. Podczas wizyty przygotowaliśmy wspólny koncert artystyczno-językowy promujący kulturę obu krajów. Ponadto delegacja ze Słowenii odwiedziła Planetarium i Stary Rynek w Toruniu, a także skansen w Osieku, gdzie goście mieli okazję poznać niektóre obyczaje staropolskie, m. in. przygotowując kawę i masło według staropolskiej receptury. W ostatni dzień pobytu delegacja zaprosiła naszych uczniów do odwiedzenia Słowenii. W kwietniu 2006 r. nauczyciele i uczniowie z naszej szkoły odwiedzili słoweńskie Naklo, pozostawiając w swojej pamięci wiele cennych wspomnień i doświadczeń.

W tym miejscu można wskazać na bardzo ważny czynnik odgrywający istotną rolę dla pozytywnej współpracy. Posługując się terminem cyklu

ciągłej współpracy nauczycieli należy zauważyć, że wewnątrzszkolna współpraca przerodziła się we współpracę międzyszkolną, która nie byłaby możliwa bez tej pierwszej.

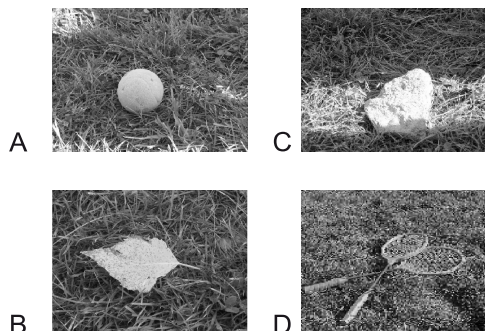
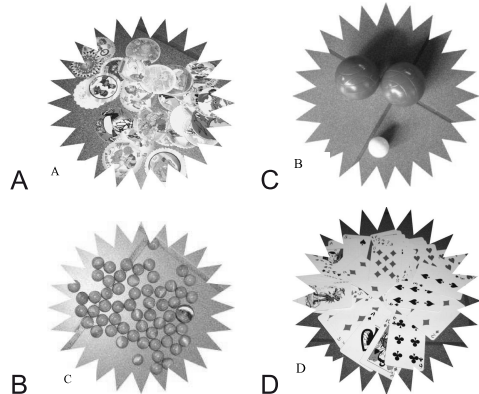
Sukcesy wymian zorganizowanych ze Słowenią zmotywowały nas do zrealizowania podobnych projektów ze szkołą podstawową także z bliźniaczego miasta Náklo, położonego w Republice Czeskiej. Na nasze zaproszenie pozytywnie odpowiedział dyrektor szkoły, jednocześnie włączając do programu tamtejsze władze samorządowe. W maju 2006 r. odwiedziła nas grupa 15 uczniów, nauczycieli oraz starosta Obec Náklo. Realizując projekt zaaranżowaliśmy warsztaty promujące kulturę, tradycję, zdrowy styl życia, historię i geografie Polski i Czech. Spotkanie rozpoczęło się wniesieniem flag narodowych i wysłuchaniem hymnu Unii Europejskiej. Uczniowie w grupach wykonywali herby swoich miejscowości i albumy o sobie, szkole i regionie w języku polskim, czeskim i angielskim. W pracach gościnnie wzięły udział dzieci z zaprzyjaźnionej NSP z Kosowa. Praca zaowocowała czesko-polską wystawą. Na zakończenie uczniowie z Czech uczyli naszych uczniów śpiewać ludowe pieśni i mówić wiersze. Wszystkie dzieci zostały nagrodzone dyplomami i książeczkami *Bądźmy sobą bez nałogów*. Delegacja z Czech tradycyjnie zwiedziła Planetarium i Stary Rynek w Toruniu oraz skansen w Osieku. Po drodze do Torunia grupa podziwiła przepiękny 900 letni dąb szypułkowy im. Władysława Szafera w Potulicach. W trakcie wizyty zorganizowano również międzynarodowy turniej integracyjny w piłce nożnej dziewcząt i chłopców. Program zakończył się po trzech dniach wspaniałej zabawy, gdy ze łzami w oczach pożegnano gości wracających do domu. Rewizyta jest zaplanowana na wiosnę 2007 r. Uczniowie goszczący uczniów czeskich zostaną zaproszeni przez rodziny z Czech. Zostanie przygotowana prezentacja przybliżająca Polskę, a także Naklo mieszkańcom Czech. Ma ona na celu rozbudzenie motywacji wśród uczniów do nauki języków oraz poznawania innych kultur i obyczajów.

W obu przykładach współpraca nauczycieli doprowadziła do pozytywnych rezultatów. Nawiązano kontakty, zrealizowano cele pedagogiczne: dzieci stały się bardziej tolerancyjne wobec kolegów z innych krajów, zdobyły umiejęt-

ności odnalezienia się poza granicami kraju (piszą e-maile, listy i smsy), pozytywnie wzmocniono motywację uczniów do nauki języków obcych, zacieśniono współpracę miast bliźniaczych, nie tylko na płaszczyźnie szkolnej, ale także lokalnej. Dzięki dużemu zaangażowaniu rodziców uczniów w realizację projektów, dzieci miały możliwość poznania wzajemnych tradycji i kultur w rodzinach państw uczestniczących. Warto również dodać, że za zorganizowanie programu czesko-polskiego Szkoła Podstawowa nr 4 w Nakle nad Notecią otrzymała certyfikat *European Language Label 2006* świadczący o innowacyjności w nauce języków obcych.

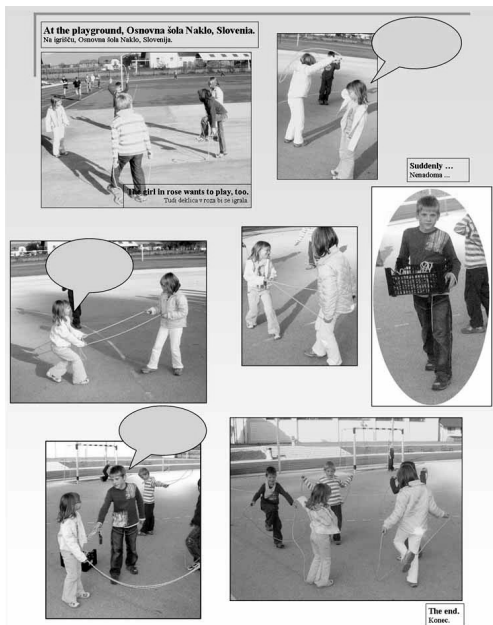
Warto również spojrzeć na zjawisko współpracy nauczycieli z innej strony. Dzięki wielu projektom zorganizowanym z zaprzyjaźnionymi szkołami z innych krajów udało nam się nawiązać kontakty z kreatywnymi nauczycielami. Z zamiarem kontynuowania dalszej i szerszej współpracy wspólnie

postanowiliśmy wziąć udział w międzynarodowym programie Socrates-Comenius. Nawiązując kontakty ze szkołami z Belgii, Czech, Włoch, Hiszpanii, Polski oraz Słowenii na seminarium kontaktowym zorganizowanym w Belgii powstał projekt *Abrakadabra*, zaadresowany do uczniów szkół partnerskich i ich opiekunów. Udoskonalanie projektu oraz przysyłanie danych o członkach trwało od września do stycznia 2005 r. kiedy to złożono aplikację do Narodowej Agencji programu Socrates-Comenius. W czerwcu 2006 r. projekt został zaakceptowany do realizacji na kolejne trzy lata. Warto zauważyć, że taki wniosek aplikacyjny musi być przed złożeniem zatwierdzony podpisem przedstawiciela organu prowadzącego placówkę oświaty. Przykładowe zadania utworzone przez nauczycieli „wiodącej siódemki” (czyli szkół uczestniczących w programie), stworzone z myślą o uczniach szkół członkowskich podaję poniżej.



1. Zadanie przygotowane przez nauczycieli z Belgii. What are the children playing with? Czym grają dzieci?

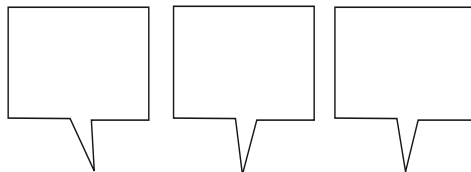
2. Zadanie przygotowane przez nauczycieli z Polski (Szkoła Podstawowa nr 4 w Nakle nad Notecią). What are the children playing with? Czym grają dzieci?



3. Zadanie przygotowane przez nauczycieli ze Słowenii. What are the children saying? Co mówią dzieci?



4. Zadanie przygotowane przez nauczycieli z Belgii. What are the children saying? Co mówią dzieci?



5. Zadanie przygotowane przez nauczycieli z Włoch. What are the children saying? Co mówią dzieci?

Całość projektu można zobaczyć na stronie internetowej <http://comenius.mariavreugde.be>.

Projekt ten stał się motywatorem do niebywalej wewnątrzszkolnej współpracy między nauczycielami, którzy przygotowują różnego rodzaju zadania dla uczniów związane z tematyką programu. Należy podkreślić, że tym razem współpraca międzyszkolna stanowiła podstawę i jednocześnie czynnik motywujący do współpracy wewnątrz jednej jednostki organizacyjnej.

Jest bardzo ważne, by taki projekt był koordynowany przez osobę lub szkołę doświadczoną, która już wcześniej brała udział w podobnych programach międzynarodowych. Koordynatorem naszego projektu jest szkoła z Belgii, która już wcześniej brała udział w tego typu projektach. Jak bowiem powiedział Cynceron: „Doświadczenie jest najlepszym nauczycielem”. Dobrze zorganizowana współpraca, precyzyjnie określone cele wraz z przydziałem zadań z kilkutygodniowym wyprzedzeniem (tak aby uczniowie i nauczyciele mieli dość czasu na realizowanie żądanych zadań) jest niezbędna dla całościowego sukcesu takiej współpracy.

Skupmy się na zaletach współpracy międzynarodowej. Dewizą takiej współpracy jest sumienność i pracowitość a także wzajemne zaufanie. Projekt, który przygotowujemy wspólnie z naszymi partnerami można streścić w kilku zdaniach, a jego

tytuł brzmi *Sprawy, aby nasze boisko świeciło pomarańczowo jak słońce*. Comenius mówi „*Ab-rakadabra*” i boisko staje się pomarańczowym, magicznym miejscem dającym wiele możliwości do ruchu i zabawy, z nowymi dźwiękami, kolorami i kształtami. W ten sposób chcemy stworzyć przyjazną uczniom przestrzeń, kładąc kres nudzie, nietolerancji, obojętności i agresji. Dzięki projektowi uczniowie patrzą inaczej na otaczający ich świat, interesuje ich coś więcej niż własne sprawy. Dzięki zdobytym materiałom z partnerskich szkół mają możliwość spojrzenia dalej poza lokalne środowisko. Z wykonanymi przez siebie materiałami, ozdobami, wydarzeniami projektu *Ab-rakadabra* chcemy, aby nasi wychowankowie sami zaczęli rozwiązywać problemy, chcemy, żeby mierzyli się z samym sobą i innymi, potrafili się dzielić, chcemy pomóc im być szczęśliwymi w duchu solidarności i współpracy. Pomarańczowy – to kolor, który współgra z naszymi oczekiwaniami. Jest jak słońce – to symbol ciepła, ruchu, witalności. Pomarańczowy to kolor przyjaźni i serdeczności, to kolor bawiącego się dziecka, święta i przytulności. Ta barwa sprawia, że jesteśmy szczęśliwi, wyrozumiali i potrafimy się lepiej porozumiewać – tak jak chciał tego Comenius! Celem finałowym naszego projektu jest książka z fotograficznym zapisem życia na boisku na temat spędzania wolnego czasu przez dzieci (zaprojektowana przy użyciu odpowiedniego oprogramowania), CD lub DVD z opowiadaniem, pudełko z materiałami do gry lub ozdób na boisko. Zdajemy sobie sprawę, że wykonanie materiałów do zabaw czy też ozdób nie jest wystarczające. Dodatkowo od wychowawców i opiekunów na boisku oczekujemy, aby nosili pomarańczowy kapelusz. Pedagog w takim kapeluszu zdobywa właściwe podejście do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Naszym celem jest zrozumienie szczególnego charakteru takiego dziecka. Wszyscy uczniowie, a zwłaszcza ci, którzy odznaczają się specyficznym zachowaniem, mający problemy z poprawnym rozumieniem, potrzebują opiekunów chętnych do objęcia ich szczególną opieką. Niektóre problemy nie mogą być pozostawione do rozwiązania samym uczniom, nawet jeśli wyglądają na bardzo samodzielnych. Weźmy za przykład uczniów o niskim statusie społecznym, wywodzących się często z rodzin patologicznych, mających niskie poczu-

cie własnej wartości. Tym dzieciom szczególnie trudno jest pozbyć się takiego wizerunku. Dlatego nauczyciel w pomarańczowym kapeluszu musi się nimi zaopiekować, mimo wielu problemów wychowawczych, które sprawiają i częstych oznak braku szacunku do wychowawców i nauczycieli z ich strony. Projekt przewiduje wcielenie się pedagoga w rolę kochającej matki lub ojca, którego rolą jest dbanie o dobro całej grupy z nadzieją na stałą poprawę. To podejście jest czasami bardzo trudne, zwłaszcza jeśli dziecko nie jest wychowywane w warunkach, które stymulują poprawne zachowanie. Trudniejsze staje się tym bardziej, jeśli nie widać również bezpośredniej i pozytywnej współpracy z samym rodzicem. Dlatego rzeczą nadrzędną dla szkoły jest stworzenie ducha solidarności wśród nauczycieli i wychowawców. Aby realizować trudne i poważne przedsięwzięcia, potrzebna jest stała współpraca i wsparcie, jako że rola grupy opiekuńczej jest znaczna. Najważniejsze jest dobro dziecka, a więc podejmowane akcje muszą współgrać zarówno na poziomie ucznia, nauczyciela, jak i szkoły. Projekt *Ab-rakadabra* ma na celu wdrożenie w życie takich właśnie przedsięwzięć. Projekt jest realizowany z myślą o uczniach, ich potrzebach, dlatego też będą oni regularnie angażowani w jego rozwój i realizację. Uczniowie zostaną zaproszeni do współpracy nad pomysłami, sugestiami w różny sposób i odpowiednio do ich wieku, co pozwoli na ich aktywne włączenie już w pierwszym stadium realizacji projektu. Ponadto proponuje się im projektowanie i wykonywanie wszystkich materiałów i ozdób. Nauczyciele będą monitorować uczniów na boisku, aby dokonać dobrych dla nich wyborów. Każdy nauczyciel jest zobowiązany do włączenia minimum celów projektu w jego własnej klasie. Nauczyciele będą mieli możliwość wyboru, w jaki sposób chcą zrealizować zajęcia z ich uczniami. Jeśli to możliwe, studenci kierunków nauczycielskich będą zaproszeni do uczestnictwa w zajęciach, co da lepsze możliwości organizacji nauczycieli. Z miesiąca na miesiąc przy wielkiej współpracy nauczycieli będzie tworzone środowisko przyjazne uczniom, dbające o ich rozwój i psychikę.

Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, pomaganie sobie nawzajem, inspirowanie się jest niezbędnym czynnikiem efektów, które chce się

osiągnąć. Tylko w ten sposób możemy szybko i sprawnie realizować wyznaczone cele. Wspólnymi siłami jesteśmy w stanie działać więcej. Nie rezygnujemy więc z możliwości, jakie stawia przed nami efektywna współpraca. Powyższy artykuł jest dowodem na to, że nic tak nie przyczynia się do sukcesu, jak wspólne działanie zaangażowanej

grupy współpracujących nauczycieli. Ponownie powołując się na słowa Cycerona warto zauważyć, że „nie wystarczy zdobywać mądrości, trzeba jeszcze z niej korzystać”. Wykorzystujmy swój potencjał, swoją wiedzę i dzielimy się nią a na efekty nie będziemy musieli długo czekać.

(listopad 2006)

Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Stacje edukacyjne – czyli, jak w interesujący sposób przeprowadzić lekcję zastępczą?

Lekcje prowadzone w zastępstwie koleżanki/kolegi stanowią dla wielu nauczycieli mniejsze lub większe wyzwanie. Trzeba bowiem pracować z uczniami, z którymi nie ma się kontaktu na co dzień, a jedynie sporadycznie widuje w czasie przerw. Idąc na lekcje do „swoich” klas nauczyciel wie, czego może się spodziewać, kto prawdopodobnie nie odrobił pracy domowej, kto będzie chciał się popisać (niekoniecznie wiedzą) itd. Od czasu do czasu ktoś może nas – nauczycieli zaskoczyć, ale w zasadzie wszystko wiadomo. Wyruszając na zastępstwo nauczyciel udaje się w drogę w nieznaną. Dobrze, jeśli zastępstwo dotyczy tego samego przedmiotu – można przecież powtórzyć ostatnio omawiane zagadnienia lub zrealizować kolejny temat. Nieco gorzej wygląda sytuacja, gdy nauczyciel „idzie zamiast” – czyli na przykład anglista na matematykę a uczniowie tego dnia akurat nie mają angielskiego. To taka typowa sytuacja z życia wzięta, szczególnie w okresach wzmożonych wyjazdów na wycieczki lub dużej liczby zachorowań np. na gripę. Co w takim razie zrobić, żeby być dobrze przygotowanym na ewentualne zastępstwa, aby te lekcje nie były stracone, a uczniowie nie tylko nauczyli się czegoś pożytecznego, ale także kojarzyli nas z ciekawymi lekcjami i pytali w czasie przerw: „Kiedy pan/pani znowu

do nas przyjdzie?”. Moją (sprawdzoną) propozycją są stacje edukacyjne.

Zdaję sobie oczywiście sprawę z faktu, że o stacjach napisano już wiele, niemniej jednak muszę stwierdzić, że świetnie sprawdzają się na lekcjach zastępczych. Ich przygotowanie wymaga co prawda sporo pracy, ale raz przygotowane materiały mogą być wykorzystywane wielokrotnie przy różnych okazjach. Mogę polecić przygotowanie kilku, które przydały mi się w poprzednich latach w gimnazjum i które obecnie wykorzystuję w szkole podstawowej. Niektóre ćwiczenia muszą oczywiście zostać odpowiednio zmodyfikowane, by były dostosowane do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów na danym poziomie.

Moje propozycje materiałów są następujące:

- ▶ *Let's learn the alphabet* (szkoła podstawowa),
- ▶ *Animal kingdom* (szkoła podstawowa i gimnazjum),
- ▶ *Countries in Europe* (szkoła podstawowa i gimnazjum),
- ▶ *Music* (szkoła podstawowa i gimnazjum),
- ▶ *British and American English* (gimnazjum).

Należy oczywiście wspomnieć, że przygotowanie stacji edukacyjnych to nie tylko odpowiednio dobrane materiały, ale także właściwa organiza-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 i w Language School w Bydgoszczy.

cja lekcji. W związku z tym proponuję następujące rozwiązania:

- ▶ przygotować odpowiedni układ stolików – stacji (osobiście nie mam z tym problemu, gdyż jestem jedynym gospodarzem pracowni języka angielskiego, a układ stolików w tzw. podkole pozwala mi w czasie dosłownie 2 minut odpowiednio przygotować salę),
- ▶ wcześniej ustalić zasady podziału pracy w grupach (w żadnym wypadku uczniowie nie powinni dobierać się sami – z praktyki wiem, że bardzo rzadko się to sprawdza – zwłaszcza na lekcjach zastępczych – i dlatego należy narzucić swoje kryteria podziału na grupy),
- ▶ mieć przygotowaną odpowiednią liczbę materiałów i innych pomocy dydaktycznych, np. kart pracy lub słowników (gdy są one nieodzowne),
- ▶ jasno i konkretnie sformułować polecenia do zadań – unikniemy wtedy nadmiernej liczby pytań o wyjaśnienia, będziemy mogli sprawnie koordynować pracę wszystkich zespołów,
- ▶ zastanowić się nad metodą sprawdzenia wyników pracy uczniów pod koniec zajęć, pamiętając, że lekcja ma 45 minut (mogą pojawić się problemy związane z brakiem czasu na prezentację efektów pracy uczniów, dlatego należy racjonalnie gospodarować czasem i monitorować przebieg lekcji).

Poniżej przedstawiam przykładowe stacje z lekcji *Countries in Europe* dla szkoły podstawowej. Zajęcia składają się z sześciu stacji. Czas przeznaczony na wykonanie zadań to około pięciu minut na każdej stacji, w związku z czym wykonanie wszystkich zadań powinno zająć maksymalnie 30 minut. Pozostały czas przeznaczam na:

- ▶ wstępną organizację pracy uczniów (około 5 minut) pamiętając, że to dla nich nowość i moim zadaniem jest ustalenie odpowiednich zasad pracy, odpowiedni podział na grupy i rozdanie materiałów, np. kart odpowiedzi,
- ▶ przedstawienie i ocena wyników prac uczniów (około 10 minut).

▼ **Stacja 1 – Krzyżówka** – Zadaniem uczniów jest rozwiązanie krzyżówki przez wpisanie brakujących liter w taki sposób, by powstały nazwy dziewięciu państw europejskich.

G	R	E	E	C	E														
			S	L	O	V	E	N	I	A	*								
	P	O	R	T	U	G	A	L											
U	K	R	A	I	N	E													
			E	S	T	O	N	I	A										
					R	U	S	S	I	A									
	S	P	A	I	N														
			D	E	N	M	A	R	K										
		A	U	S	T	R	I	A											

* Slovenia or Slovakia

▼ **Stacja 2 – Praca z projektami** – Zadaniem uczniów jest wyszukanie informacji o zabytkach znajdujących się w trzech wybranych państwach. Źródłem powyższych informacji są prace wykonane w formie projektów, przygotowane przez uczniów z okazji konkursu *A country in Europe*, który organizuję co roku w naszej szkole. Dysponując dużą liczbą projektów można odpowiednio wybierać trzy projekty odnoszące się do różnych państw.

▼ **Stacja 3 – Narodowości** – Uczniowie podają nazwy narodowości 12 państw europejskich. Przykład: *Portugal – Portuguese*.

▼ **Stacja 4 – Stolice** – Zadaniem uczniów jest rozwiązanie testu wielokrotnego wyboru dotyczącego stolic wybranych państw europejskich.

▼ **Stacja 5 – Flagi** – Uczniowie mają za zadanie rozpoznać 5 flag państw europejskich i podać nazwy tych państw w języku angielskim oraz narysować 3 flagi dowolnie wybranych państw europejskich. Uczniowie rozpoznają odpowiednio flagi następujących państw:

- a) Germany b) Great Britain c) Denmark
d) the Czech Republic e) Greece

Następnie rysują i odpowiednio podpisują 3 dowolnie wybrane flagi należące do państw leżących w Europie.

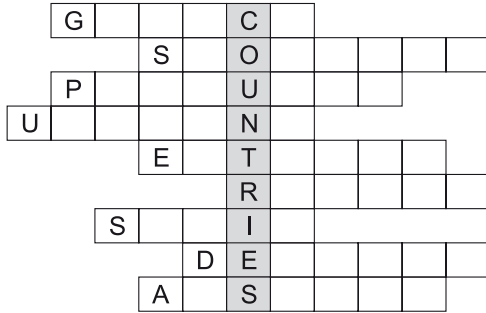
▼ **Stacja 6 – Notatka** – Uczniowie piszą krótką notatkę na temat wybranego państwa europejskiego, do którego chcieliby pojechać. Notatka powinna zawierać około 5-6 zdań.

Poniżej przedstawiam gotowe karty pracy uczniów, czyli to, co uczniowie wypełniają na swoich stacjach.

Karty pracy ucznia – Countries in Europe

STACJA 1

Wpisz brakujące litery w taki sposób, żeby otrzymać nazwy dziewięciu państw europejskich.



STACJA 2

Na podstawie trzech prac wykonanych w formie projektów wpisz nazwy zabytków, które można podziwiać w trzech państwach europejskich. Postaraj się znaleźć co najmniej po trzy zabytki dotyczące każdego kraju.

COUNTRY	MONUMENTS

STACJA 3

Utwórz nazwy narodowości korzystając z podanych obok nazw państw europejskich.

COUNTRY	NATIONALITY
1. POLAND	
2. IRELAND	
3. BULGARIA	
4. RUSSIA	
5. SWEDEN	
6. GERMANY	
7. LITHUANIA	
8. FINLAND	
9. ITALY	
10. GREECE	
11. FRANCE	
12. HUNGARY	

STACJA 4

Zaznacz właściwe odpowiedzi spośród trzech podanych możliwości.

- The capital city of Sweden is
a) Copenhagen b) Stockholm c) Oslo
- Bratislava is the capital of
a) Slovakia b) the Czech Republic c) Slovenia
- The capital of Switzerland is
a) Bern b) Zurich c) Geneva
- The biggest city of Portugal – – is at the same time the capital of this country.
a) Madrid b) Barcelona c) Lisbon
- If you want to see the Eiffel Tower you should go to
a) Prague b) Paris c) London
- Athens is the capital city of
a) Austria b) Bulgaria c) Greece
- What's the capital city of Estonia? Is it?
Yes, it is.
a) Tallinn b) Helsinki c) Riga
- When you visit Rome it means that you are in
a) Germany b) Italy c) Romania

STACJA 5

Rozpoznaj flagi pięciu państw europejskich i wpisz nazwy tych państw w języku angielskim w odpowiednie miejsca.

-
-
-
-
-

Następnie narysuj flagi trzech innych państw leżących w Europie. Napisz nazwy tych państw w języku angielskim.



STACJA 6

Napisz notatkę (oczywiście w języku angielskim) na temat państwa europejskiego, do którego chciał(a)byś pojechać (około 5-6 zdań).

(styczeń 2007)

Gazetka szkolna

Praca w szkole wymaga ciągłej współpracy nauczycieli. Przyświeca nam przecież jeden wspólny cel – nauczanie i wychowanie młodzieży. Tylko wtedy, gdy będziemy mówić jednym głosem, stawiać te same wymagania i konsekwentnie je egzekwować, możemy osiągnąć sukces. Młodzież doskonale wyczuwa, kto z nauczycieli nie wierzy w to, co robi i tylko „odpracowuje” swoje godziny lekcyjne. Takiemu pedagogowi bardzo trudno przekonać uczniów, żeby uczyli się tego, do czego on sam nie ma zbyt wielkiego zapału.

Uczę języka niemieckiego w gimnazjum w małej miejscowości. Udało mi się jednak pozyskać do współpracy przy realizacji mojego pomysłu wielu nauczycieli i bardzo duże grono uczniów. Język niemiecki w gimnazjach został niestety zepchnięty na drugi plan przez język angielski. Postanowiłam zrobić coś, żeby zachęcić uczniów do nauki tego języka, zainteresować ich i wciągnąć do współpracy.

Gazetka szkolna to pomysł może nie nowy. W wielu szkołach istnieją takie wydawnictwa. Jednak my wydaliśmy gazetkę w języku niemieckim, a planujemy także jej wersję angielską. Od początku było wiadomo, że nie jest to zadanie dla jednego nauczyciela – potrzebowałam pomocy innych, ich wiedzy i umiejętności, a nawet ich wolnego czasu.

Wspólnie z drugą germanistką wybierałyśmy teksty do gazetki spośród różnych prac pisemnych uczniów w swoich klasach. Korygowałyśmy także artykułiki pisane samodzielnie przez uczniów. Jako opiekun stażu dwóch młodszych koleżanek anglistek zaproponowałam im także udział w tworzeniu gazetki, np. tworzenie kącika nauki języka angielskiego, gdzie zamieściliśmy słowniczek angielsko-niemiecki. Skorzystaliśmy z pomocy polonistki, która przygotowała uczniów do pracy dziennikarskiej. Nieodzowny był także udział koleżanki plastyczki, dbającej o szatę graficzną

gazety. Składem komputerowym i wydrukiem zajął się kolega informatyk.

Praca nad pierwszym numerem trwała około trzech miesięcy i trzeba przyznać, że niekiedy opadały nam ręce, gdy czytałyśmy niektóre nieudolne teksty. Jednak wzajemnie dodawałyśmy sobie otuchy i zawsze ktoś znalazł sposób, jak pokonać trudności.

Tworzenie gazetki obejmuje kilka etapów. Na każdym z nich pomagał nam inny nauczyciel. Etapy pracy były następujące:

- ▶ prezentacja form dziennikarskich,
- ▶ wybór zespołu redakcyjnego i tematu gazety,
- ▶ przydział poszczególnych tematów uczniom,
- ▶ praca nad artykułami, indywidualne konsultacje z redaktorem naczelnym i nauczycielami,
- ▶ ustalenie rozmieszczenia artykułów i zdjęć w gazecie, omówienie strony graficznej,
- ▶ skład komputerowy, próbny wydruk, korekta,
- ▶ drukowanie, łamanie, dystrybucja.

Prezentacja form dziennikarskich

Zanim przystąpimy do tworzenia tekstów gazetki, trzeba zapoznać uczniów z najpopularniejszymi formami dziennikarskimi. W tym celu poprosiliśmy o pomoc polonistkę, która na miniwarsztatach zaprezentowała cechy podstawowych gatunków dziennikarskich, podając przykłady z prasy polskojęzycznej. Wydawało by się, że pisanie artykułu do gazety w języku obcym jest dla ucznia gimnazjum zbyt trudnym zadaniem. Okazało się jednak, że dzięki pomocy nauczyciela udało się te trudności pokonać. Zapoznaliśmy naszych młodych dziennikarzy jedynie z łatwiejszymi formami, odpowiednimi do ich poziomu wiedzy i umiejętności.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Rydzynie. Brała udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli.*

▼ Gatunki informacyjne

- ▶ Notka, notatka (*Notiz*) – krótka informacja bez nagłówka, dotycząca aktualnych wydarzeń, najczęściej występuje w kolumnie kilku notek.
- ▶ Komunikat – oficjalna informacja urzędowa.
- ▶ Biogram – przedstawienie głównych informacji o danej osobie i jej osiągnięciach, często opatrzone zdjęciem portretowym.
- ▶ Sprawozdanie (*Bericht*) – przedstawienie przebiegu aktualnego wydarzenia w obiektywny sposób. Powinien zawierać odpowiedź na sześć pytań: *Kto? Co? Kiedy? Gdzie? Jak? Dlaczego?*
- ▶ Ogłoszenie (*Anzeige*) – krótka informacja umieszczana zwykle w dalszej części numeru.

▼ Gatunki publicystyczne

- ▶ Artykuł wstępny – publikacja otwierająca wydanie gazety, umieszczana w lewym górnym rogu na pierwszej stronie. W sposób ogólny przedstawia stanowisko dziennikarza w jakiejś sprawie.
- ▶ Reportaż (*Reportage*) – to sprawozdanie z rzeczywistych wydarzeń za pośrednictwem obserwatora, reportażysty. Jest uważany za formę pośrednią między informacją i publicystyką. Cechuje go autentyzm i osobisty stosunek autora do bohatera. Zawiera dokładny opis środowiska i charakterystykę postaci. Aby przekonać czytelnika o autentyczności opisywanego zdarzenia, wprowadza się np. wypowiedzi świadków, dane liczbowe, dokumentację itp.
- ▶ Wywiad (*Interview*) – to rozmowa przeprowadzona przez dziennikarza z osobą, która się czymś wyróżnia, jest autorytetem w jakiejś dziedzinie. Jego treścią powinny być rzeczy ciekawe, nowe i aktualne.
- ▶ Ankieta, sondaż (*Umfrage*) – zestawienie wypowiedzi różnych osób na jeden zadany temat. Przybiera najczęściej jedną z dwóch form. Ankieter zadaje jedno krótkie pytanie kilku osobom, wybierając przy tym osoby znaczące, popularne. Często obok wypowiedzi umieszcza się zdjęcie jej autora. Drugi sposób to seria pytań wokół jednego tematu zadawana wielu anonimowym osobom. Wtedy wyniki ankiety

prezentuje się w formie zestawienia procentowego lub diagramu.

- ▶ Komentarz (*Kommentar*) – wypowiedź autora prezentująca jego stanowisko w jakiejś sprawie, przeważnie dotyczy spraw bulwersujących, na których temat opinie nie są jednoznaczne. Autor próbuje przekonać czytelnika do swojej interpretacji faktów.
- ▶ Felieton – krótka forma napisana lekko i żartobliwie, utrzymana w osobistym tonie. Tekst felietonu nie może być poważny.
- ▶ Recenzja – to omówienie i ocena, krytyczna analiza książek, spektakli, wystaw, koncertów i innych aktualnych wydarzeń artystycznych. Zawiera wiele zwrotów oceniających, wartościujących.
- ▶ Rozrywka (*Unterhaltung*) – dział umieszczany na końcu pisma, ale chętnie czytany przez odbiorców. Jest to także najłatwiejsza część do zredagowania w języku obcym przez uczniów. Zazwyczaj znajdują się tu: krótkie formy literackie – opowiadanie, wiersz, anegdota, krzyżówki, rebusy, zagadki, horoskop, przepisy kulinarne, porady.

► Wybór zespołu redakcyjnego i tematu gazety

Do zespołu redakcyjnego wybrałam przedstawicieli każdej klasy, która uczy się języka niemieckiego – 8 osób. Chciałam, aby pełniły one rolę łączników między redakcją a klasą. Zamierzałam bowiem wykorzystać w gazetce różne teksty, które uczniowie redagują na lekcjach języka niemieckiego. Zadaniem redaktorów było zbieranie ciekawych tekstów w swojej klasie. Oczywiście sami też pisali do gazety. Pomysł ten okazał się bardzo trafny. Przede wszystkim zebraliśmy dzięki temu wiele różnorodnych tekstów. Poza tym umieszczenie tekstu w szkolnej gazecie obcojęzycznej było dla uczniów wyróżnieniem i bardzo mobilizowało do starannego pisania różnych ćwiczeń.

Zdecydowaliśmy, że tematem gazetki będą aktualne sprawy naszego gimnazjum. Przeprowadziliśmy też konkurs na nazwę pisma. Spośród wielu propozycji wybraliśmy nazwę *Mach mit!*



Podział pracy

Przed kolejnym spotkaniem redakcyjnym przeanalizowałyśmy z koleżanką germanistką nasze rozkłady materiału i ustaliłyśmy, które teksty pisane przez uczniów na lekcjach języka niemieckiego można by zamieścić w naszej gazecie. Od

kilku lat pracujemy z podręcznikiem *Dachfenster*²⁾, który proponuje wiele różnych tematów i form prac pisemnych dla uczniów. Na każdym poziomie nauczania znalazły się teksty odpowiadające różnym formom dziennikarskim, więc każda klasa mogła się włączyć do redagowania gazety i coś w niej zamieścić. Zaproponowałyśmy uczniom następujące teksty:

Forma dziennikarska	Tytuł	Część podręcznika <i>Dachfenster</i> /rozdział	Realizowany temat z podręcznika
ogłoszenie	Wir suchen Freunde	1/2	Ogłoszenie do kącika przyjaciół
artykuł	Meine Freizeit	1/3	Jak spędzam czas wolny?
artykuł	Hobby – Ecke (Tiere)	1/3	Opis zwierzęcia domowego
biogram	Unsere neue Frau Direktor	1/4	Charakterystyka nauczyciela
rozrywka	Kochrezepte	1/6	Przepis na sałatkę
artykuł	Tips für den strengen Winter	1/8	Tryb rozkazujący
rozrywka	Horoskop	1/9	Czas Futur I
felieton	Was ich zu Hause mache.	2/2	Moje domowe obowiązki
felieton	Sind meine Eltern streng?	2/2	Czasowniki modalne
sondaż	Das essen sie am liebsten	2/3	Upodobania kulinarne
ankieta	Pausenbrot im Gymnasium	2/3	Mój jadłospis
opowiadanie	Mein Pechtag.	2/4	Zastosowanie czasu Perfekt
wywiad	<i>Interview mit Patrycja</i> (przewodnicząca samorządu szkolnego)	2/4	Zastosowanie Präsens i Perfekt
komentarz	Mit dem Bus zur Schule	2/5	Wady i zalety pojazdów
rozrywka	Schulrekorde	2/7	Stopniowanie przymiotnika
reportaż	Klassenfahrt nach Berlin	3/1	Zabytki Berlina
sprawozdanie	Das waren Emotionen	3/3	Sprawozdanie z zawodów sportowych
artykuł	Hobby – Ecke (Sport)	3/3	Mój ulubiony sportowiec
artykuł	Neue Trends im Herbst und Winter	3/5	Opis stroju
artykuł	Hobby – Ecke (Musik)	3/6	Upodobania muzyczne

Przydzieliliśmy tematy do pracy poszczególnym uczniom, zwracając uwagę, by były one dostosowane do poziomu umiejętności językowych. Teksty bardziej pracochłonne otrzymały dwu- lub trzyosobowe grupy (ankieta, sondaż, kącik ogłoszeń, horoskopy, szkolne rekordy).

Nasi młodzi dziennikarze wykazali się także inicjatywą i pospyły się propozycje dalszych te-

matów. Po burzliwej debacie zdecydowaliśmy wspólnie dołożyć jeszcze rozrywki umysłowe – krzyżówki i rebusy oraz kącik nauki języka angielskiego. Właśnie w tym miejscu bardzo przydała się pomoc anglistki. Od razu zdecydowaliśmy też, że część tematów znajdzie się w następnym numerze, aby nasze wydawnictwo nie było zbyt przeładowane.

¹⁾ E. Reymont, M. Jezierska-Wiejak, A. Sibiga (2001-2004), *Dachfenster 1, 2, 3*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Do współpracy włączyli się też kolejni pedagodzy. Nauczycielka plastyki zaopiekowała się działem graficznym. Jej zadanie to wykonanie rysunków i projektu graficznego tytułu gazety. Dwoje uczniów zaś wraz z nauczycielem prowadzącym szkolne archiwum fotograficzne podjęło się zrobienia zdjęć do sondażu, portretu pani dyrektor do biogramu oraz wyszukania w archiwum zdjęć z niektórych imprez szkolnych.



Praca nad artykułami

Zbieranie materiałów i pisanie tekstów to najdłuższy etap pracy nad gazetką. Zajęło nam to około trzech tygodni. Gotowe teksty musiałam sukcesywnie sprawdzać. Uczeń wybrany na redaktora naczelnego zajął się jedynie stroną organizacyjną przedsięwzięcia, poprawność językową tekstów zostawiając nauczycielkom. Najlepiej uczniowie opracowali tematy, które wcześniej były redagowane w czasie lekcji. Trudności sprawiały teksty wymagające samodzielnego formułowania myśli. Częste błędy to dosłowne tłumaczenie wyrażen z języka polskiego przy pomocy słownika. Dawało to nawet niekiedy efekty komiczne, gdy uczniowie spośród kilku podanych znaczeń słowa wybierali te nieodpowiednie. Duży kłopot to też zachowanie właściwego szyku wyrazów w zdaniu i deklinacja rzeczownika z przymiotnikiem.



Zebranie redakcyjne

Po zebraniu wszystkich materiałów zwołałam zebranie redakcyjne. Uczniowie zaprezentowali swoje teksty. Ustaliliśmy, w jakiej kolejności zamieścić je w gazecie. Wybraliśmy zdjęcia i rysunki. Na pierwszej stronie powinien znaleźć się materiał ciekawy, przyciągający uwagę czytelników, ale nie najdłuższy, najlepiej opatrzony ilustracją. Drugą stroną zajmują najczęściej krótkie notatki i artykuły o bieżących sprawach. Dłuższe teksty zamieściliśmy w środku numeru. Ostatnie strony to miejsce na rozrywkę i ogłoszenia.



Skład komputerowy

Gotowe projekty poszczególnych stron zostały przekazane w ręce informatyka. Troje uczniów pod jego opieką przepisało teksty w szkolnej pracowni komputerowej, wgrało zdjęcia i rysunki. Kolejność tekstów trzeba było niekiedy zmienić, tak by nie przenosić jednego tematu na inną stronę. Wcześniej nie pomyśleliśmy o dopasowaniu długości tekstu do wielkości kolumny. Muszę przyznać, że uczniowie pracowali bardzo sprawnie. Nowoczesna technika komputerowa nie ma dla nich już dziś tajemnic. Gotowy wydruk próbny należy jeszcze raz przeczytać i poprawić błędy. Po naniesieniu korekty można przystąpić do drukowania gazety.



Zakończenie pracy – drukowanie, łamanie i dystrybucja

Na ostatnim posiedzeniu zespołu redakcyjnego panowała bardzo radosna atmosfera. Składaliśmy wydrukowane strony i dyskutowaliśmy nad sposobem rozprowadzenia gazetki. Uczniowie byli bardzo dumni z efektu swojej pracy. Zarówno ich koledzy, jak i nauczyciele czekali już niecierpliwie na pierwszy numer, gdyż wiele osób miało swój udział w jego powstaniu. Pierwszy nakład wynosił 100 egzemplarzy (w szkole jest ok. 300 uczniów) i postanowiliśmy go sprzedawać po złotówce. Uzyskane pieniądze przeznaczyliśmy na zakup papieru, drobne nagrody dla zwycięzców konkursu, ogłoszonego w gazetce oraz na pączki dla redakcji. Naprawdę zasłużyli sobie na tę słodką nagrodę.

Już po dwóch dniach trzeba było dodrukować jeszcze 100 egzemplarzy. Gazetka cieszyła się dużym powodzeniem. Postanowiliśmy wydać kolejny numer za trzy miesiące. Mimo wszystko proces produkcji jednego numeru jest dość pracochłonny, wymaga poświęcenia swojego wolnego czasu i zaangażowania do pomocy wielu nauczycieli i uczniów. Wszyscy pracowali jednak z dużym zapałem i wykonali swoje zadania bez zarzutu. Myślę, że korzyści odnieśli zarówno uc-

niowie, jak i nauczyciele. Uczniowie piszący teksty bardzo pogłębili swoją znajomość języka niemieckiego, nauczyli się pracować ze słownikiem, wzbogacili swoje słownictwo, utrwaliли struktury gramatyczne i poprawili umiejętność formułowania myśli. Przede wszystkim jednak zdobyli bardzo dużą ciekawość nauki i silną motywację do dalszego pogłębiania swojej wiedzy. Odnosi się to także do czytelników gazetki. Nawet niektórzy nauczyciele czytający nasz numer stwierdzili, że sporo pamiętają ze szkoły średniej i trzeba by te wiadomości odświeżyć.

Duże korzyści odnieśli nauczyciele współpracujący ze mną przy tworzeniu gazety. Nauczycielki języka angielskiego odbywają pod moją opieką staż do zdobycia kolejnego stopnia awansu zawodowego. Myślę, że nauczyły się, jak pracować z uczniami, jak pobudzać ich ciekawość i wykorzystywać ich umiejętności do pracy w szkole. Być może same spróbują wydać kolejny numer gazetki także w wersji anglojęzycznej.

Wybór tekstów zamieszczonych w pierwszym numerze gazetki

Wir suchen Freunde

- ▶ Hallo, ich bin 13 und suche einen Freund zwischen 13 und 16. Meine Hobbys: Sport, besonders Speedway, Computerspiele, Internet. Schreib mir bitte. Ich antworte auf jeden Brief.

Mariusz, 1c

- ▶ Hallo Jungen und Mädchen im Alter 13-16. Ich (14) bin Fan von Techno und Pop, sammle Poster und Fotos, ich mag Disco, Partys und Tanzen. Kommst du mal mit? Schreib bitte an mich.

Sandra, 1c

- ▶ Bist du einsam? Suchst du einen Freund? Ich warte auf dich. Meine Hobbys: Musik, Poesie, Tiere, Faulenzen, Schwimmen. Suche nette Freundinnen und Freunde im Alter 12-17. Ich selbst bin 12.

Lidka, 1d

*Alle Adressen bekommst Du in der Redaktion.

Hobby – Ecke

Mein Tier

Ich habe einen Hund. Der Hund heißt Brutus. Er ist aber nicht groß und stark. Brutus ist klein und niedlich. Er hat ein braunes Fell, kurze Beine, einen kurzen Schwanz und große braune Augen. Brutus wohnt mit uns zu Hause, im Korb. Er frisst Pedigree Pal, Fleisch,

Knochen, Karotten, Fisch, aber am liebsten frisst er Schokoriegel. Mein Hund ist 2 Jahre alt. Er spielt gern im Garten und läuft mit mir im Park. Brutus bellt laut und alle lachen. Manchmal ist er faul und schläft auf meinem Bett. Ich mag meinen Hund sehr. Er ist mein Freund. Ich zeichne gern. Das ist ein Bild von Brutus. (tu rysunek)

Olga, 1d

Unsere neue Frau Direktor (Foto)

Seit September haben wir eine neue Frau Direktor. Sie unterrichtet Physik. Frau Nowak ist nicht groß, hat kurze schwarze Haare und braune Augen. Ihre Kleidung ist sportlich. Sie trägt oft Hosen, Jacken und Pullis. An Schulfesten ist sie aber elegant.

Die Lehrerin ist nicht sehr streng. Sie lacht oft. Sie stellt selten schlechte Noten. Sie spricht laut im Unterricht und ist sehr energisch. Wir machen viele Experimente. Der Unterricht ist nicht langweilig. Wir lernen viel. Manchmal ist sie auch nervös und schimpft. Dann sitzen alle sehr ruhig. Die Direktorin hat viele Hobbys. Sie mag Reisen. Sie besucht gern alte Städte. Sie wandert gern im Gebirge und schwimmt jede Woche in der Schwimmhalle. Sie spricht auch gut Englisch. Das ist eine Überraschung!

Klaudiusz, 2d

Meine Freizeit

Ich habe viele Interessen. In der Freizeit mache ich tausend Sachen. Mein Hobby ist Sport. Ich lebe aktiv. Ich spiele gern Fußball. Ich bin in der Mannschaft „Rydzyniak“. Wir trainieren zweimal in der Woche 2 Stunden. Am Wochenende spielen wir gegen andere Mannschaften. Das ist anstrengend, aber macht Spaß. Ich treibe auch gern Schwimmen. Ich fahre einmal in der Woche mit der Klasse zur Schwimmhalle nach Leszno. Dort haben wir drei Stunden Sportunterricht. Ich treffe gern Freunde. Wir spielen zusammen Fußball oder Basketball. Im Winter spielen wir Hockey. Manchmal spielen wir Computer, am liebsten Autorennen. Ich sitze nicht viel am Computer. Erst mache ich meine Hausaufgaben. Dann sehe ich lieber fern oder gucke Videofilme. Ich lese nicht viel, nur Schullektüren oder Sportzeitschriften. Ich sammle Poster und Fotos von bekannten Sportlern. Sie hängen in meinem Zimmer. Das sieht toll aus.

Maciej, 1c

Koch mit! Maissalat

Zutaten:

- 1 Dose Mais
- 200 Gramm Käse
- 2 Tomaten
- 100 Gramm Schinken
- Mayonaise

1. Käse und Tomaten in Würfel schneiden.
2. Schinken in Streifen schneiden.
3. Mais dazugeben.
4. Alles mit Mayonaise mischen.
5. Guten Appetit!

Tips für den strengen Winter

Bald kommt der Winter. Es wird kalt und windig. Es schneit dann oft. Viele Leute sind erkältet oder haben eine Grippe. Sei schlau und bleib gesund!

1. Iss viel Obst und Gemüse!
2. Trink Joghurt!
3. Frühstücke immer vor der Schule!
4. Nimm ein Pausenbrot in die Schule mit!
5. Bewege dich! Treib Sport! Geh spazieren!
6. Schlaf wenigstens 8 Stunden!
7. Lüfte dein Zimmer!
8. Zieh dich warm an, aber nicht zu warm!
9. Vergiss die Mütze, den Schal und die Handschuhe nicht!
10. Triff dich nicht mit kranken Leuten!
11. Lach viel! Sei optimistisch!

Das waren Emotionen! Sportbericht

Am 17. Oktober 2006 fand das Finale der Gymnasium – Meisterschaften im Fußball statt. Ins Finale kamen die Mannschaften der Klassen 3 b und 3 d. Sie spielten auf dem Sportplatz unserer Schule. Beide Klassen kämpften hart um jeden Ball. Keiner wollte aufgeben. Um den Sportplatz sammelten sich die Fans. Sie feuerten ihre Spieler mit Schreien und Singen an. In der 38. Minute schoss Jacek Kowalski das erste Tor für die Dritte d. Die Fans freuten sich wahnsinnig. Die Freude dauerte aber nicht lange. Das Tor von Jakub Musielak aus der 3b gab einen Gleichstand 1:1. Nach der Pause waren die Emotionen noch größer. Adam Giera, 3d gewann das zweite Tor für seine Mannschaft. Die Spieler kämpften bis auf die letzte Sekunde. Die Klasse 3d verteidigte aber das günstige Ergebnis und gewann den Meistertitel für das Jahr 2006/2007.

Daria, 3d

Fellieton

Sind meine Eltern nicht zu tolerant?

Meine Eltern sind nicht streng. Sie sind tolerant. Ich darf machen, was ich will. Ich darf jeden Tag ausgehen und Freunde treffen, aber um 22 Uhr muss ich zu Hause sein. Ich darf Haare färben und mich schminken. Meine Eltern haben nichts dagegen. Ich darf in meinem Zimmer an den Wänden zeichnen und malen. Das sieht toll aus. Ich darf in die Disco gehen. Oft kommt meine Clique zu mir. Wir hören dann laute Musik, tanzen und plaudern. Nur rauchen und Bier trinken darf ich nicht. Dann gibt es Krach zu Hause. Alle finden meine Eltern

Klasse. Jedoch manchmal bin ich traurig. Meine Eltern sind oft nicht zu Hause. Sie arbeiten viel. Sie kommen spät nach Hause und fragen nur nach den Hausaufgaben. Ich finde, sie sollten strenger sein...

Aktuelle Modetrends

Fast alle Mädchen interessieren sich für Mode. Hier zeigen wir euch, was in dieser Saison trendy ist.

- kurze, schmale Röcke,
- kurze, lockere Kleider,
- Legginns,
- schmale Hosen,
- hohe Stiefel,
- weite Blusen,
- breite Gürtel,
- klassische Mäntel,
- karierte Muster,
- große Taschen,
- hohe Absätze,
- neue Farben – Rot, Violet, Grau, Beige und Schwarz (wie immer)

Magda, 11d

Kommentar

Mein Weg zur Schule

Ich wohne in einem kleinen Dorf. Hier gibt es keine Schule. Ich muss jeden Tag 8 Kilometer in die Schule fahren. Ich fahre mit dem Schulbus. Das dauert etwa 30 Minuten, denn der Bus muss oft halten und andere Schüler mitnehmen. Im Bus ist es lustig. Wir haben alle Sitzplätze. Wir unterhalten uns, lachen, spielen Streiche. Manchmal will ich etwas für die Schule lesen, aber das geht nicht. Es ist zu laut. Die Schüler machen Lärm und der Bus macht Lärm. Der Bus ist alt. Er fährt nicht so schnell und produziert viel Abgase. Die Luft ist nicht so angenehm. Der Schulbus fährt um 7.10 Uhr ab. Ich muss um halb sieben aufstehen. Im Winter ist es noch ganz dunkel. Das ist nicht gut. Die Kinder in der Stadt haben es besser. Sie haben mehr Zeit und können länger schlafen.

Weronika, 2e

Umfrage: Was essen wir in der Schule?

Wir verbringen in der Schule viel Zeit. Wir strengen uns im Unterricht an. Manche essen sogar kein Frühstück zu Hause. Das ist nicht gesund. Der Mensch soll regelmäßig und rationell essen. Dann kann er richtig funktionieren. Zwischen 10 und 11 Uhr bekommt man schon Hunger. Da haben wir die große Pause und müssen etwas essen. Was essen unsere Schüler in der Schule? Nehmen alle ein Pausenbrot von zu Hause? Oder kaufen wir lieber etwas in der Schule. Das erfahrt ihr aus unserer Umfrage. Wir stellten die Frage einigen Schülern und Mitarbeitern im Gymnasium.

Marta, Ia: Ich esse zu Hause kein Frühstück, denn ich habe keinen Hunger. Meine Mutter gibt mir immer ein Brötchen mit Käse oder Wurst in die Schule. Das muss ich essen.

Sebastian, IId: Ich esse viel. In die Schule nehme ich meistens 4 Scheiben Brot. Oft kaufe ich noch etwas in der Schule.

Robert, IId: Ich nehme kein Pausenbrot. Ich bekomme Geld und soll mir etwas kaufen. Am liebsten kaufe ich Süßes – Schokoriegel oder Chips und eine Dose Cola.

Agata, IIIb: Ich esse in der Schule nur einen Apfel oder eine Banane. Das reicht mir.

Frau Schulsekretärin: Ich nehme in die Schule einen Joghurt und um 1 Uhr trinke ich Kaffee und esse ein Stück Kuchen dazu. Manchmal mach ich mir eine „Heiße Tasse“.

Herr Gadowski, der Biolehrer: Ich esse nichts in der Schule. Ich trinke nur etwas. Meine Frau macht für mich das Pausenbrot, aber ich bringe es immer zurück nach Hause.

Unser Hausmeister: In der Frühstückspause esse ich Brot oder Brötchen und trinke einen Kaffee. Ich esse auch gern Hamburger aus der Mikrowelle im Schulladen.

Agnieszka, Weronika, 2e

(listopad 2006)

Karolina Skoczylas, Regina Kaczmarek¹⁾
Międzybórz

Dni języków obcych organizowane przez nauczycieli różnych przedmiotów i wielu uczniów

Praca w gimnazjum może być efektywna i przynosić zadowolenie, jeżeli nauczyciele wymieniają się między sobą doświadczeniami, szukają wspólnych rozwiązań, wspólnego języka i są ze swoimi uczniami nie tylko na lekcjach. Szukając przeróżnych rozwiązań typowych problemów uczymy i rozwijamy nie tylko siebie, ale i zarządzamy „żądzą wiedzy” naszych wychowanków. W naszej szkole nauczyliśmy się wspólnie pracować i czerpać z tego radość. Chętnie pracujemy metodą projektów i wielokrotnie przekonaaliśmy się o jej skuteczności.

Co roku staramy się zorganizować obchody *Dni języków obcych*. Odbywają się one w różnych terminach i w różnej formie. Ich głównym celem jest promowanie nauki języków. Za każdym razem przy realizacji *Dni języków obcych* za ważny cel stawiamy sobie zaangażowanie jak największej liczby uczniów i nauczycieli. Wiadomo, że im więcej osób, tym więcej ciekawych i oryginalnych pomysłów i rozwiązań zadań. W niniej-

szym artykule chcemy przedstawić opisy trzech takich przedsięwzięć.

Jakimi językami mówi Europa?

Pierwszy z projektów zatytułowaliśmy: *Jakimi językami mówi Europa?*. Założyliśmy, że realizując go:

- ▶ zachęcimy uczniów do nauki języków obcych,
- ▶ będziemy ćwiczyć umiejętności mówienia, czytania i rozumienia tekstów niemieckojęzycznych,
- ▶ utrwalimy wiadomości o Wielkiej Brytanii,
- ▶ scharakteryzujemy państwa Unii Europejskiej,
- ▶ utrwalimy wiadomości o Unii Europejskiej,
- ▶ zapoznamy uczniów z głównymi religiami i ich odłamami w Europie,

¹⁾ Karolina Skoczylas jest nauczycielką języka niemieckiego, Regina Kaczmarek nauczycielką religii i historii w Gimnazjum Samorządowym im. Polskich Noblistów w Międzybórz. Brały udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli*.

- ▶ zaprezentujemy uczniom mapy z językami europejskimi,
 - ▶ zaprezentujemy zamki i pałace w Niemczech.
- Projekt obejmował:
- ▶ przygotowanie ściennych gazetek tematycznych,
 - ▶ opracowanie hasel promujących Europę,
 - ▶ zajęcia warsztatowe o Europie i Unii Europejskiej,
 - ▶ konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii,
 - ▶ przedstawienie teatralne w języku niemieckim,
 - ▶ turniej klas,
 - ▶ konkurs wiedzy o Europie.

Realizacja projektu przebiegała etapowo. Uczniowie pod opieką poszczególnych nauczycieli przygotowali gazetki ścienne: *Religie w Europie* (pod opieką nauczycielki religii), *Zamki i pałace w Niemczech* (pod opieką nauczycielki języka niemieckiego i informatyki), *Języki w Europie* (pod opieką nauczycielki z biblioteki).

Kolejnym etapem było przeprowadzenie w klasach warsztatów tematycznych według konspektów lekcji przygotowanych przez nauczycielkę geografii. I tak w klasach pierwszych temat zajęć brzmiał – *Nasza Europa*, w klasach drugich – *Poznajemy kraje członkowskie Unii Europejskiej*, a w klasach trzecich – *Przypomnienie wiadomości o Europie*.

Punktem kulminacyjnym było spotkanie w pobliskim Miejsko-Gminnym Ośrodku Kultury, gdzie odbył się turniej klas pod hasłem *Jakimi językami mówi Europa?*. Imprezę prowadziła para uczniów. Na początku przedstawili cele spotkania i etapy realizacji projektu. Następnie uczniowie zaprezentowali wylosowane przez daną klasę państwo Unii Europejskiej (tydzień przed realizacją imprezy losowali jedno z państw Unii Europejskiej. Ich zadaniem było zdecydowanie, jaka cecha jest charakterystyczna dla danego państwa i przygotowanie przebrania dla przedstawiciela ze swojej klasy.) Największy aplauz widowni zyskał uczeń przebrany za statek (Portugalia). Sympatię publiczności zdobyli także: torreador z Hiszpanii, klocek LEGO z Danii oraz niemiecki samochód marki Volkswagen. Dużą popularnością jak zwykle cieszyła się królowa Anglii Elżbieta II.

W ramach turnieju klas odbył się również konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii przygotowany

i przeprowadzony przez nauczycielki języka angielskiego. Pytania konkursowe dotyczyły geografii, historii oraz wiedzy realioznawczej. Sprawdzone zostały również wiadomości uczniów z gramatyki i leksyki języka angielskiego.

Kolejnym punktem spotkania było przedstawienie teatralne *Czerwony Kapturek* w języku niemieckim. Chociaż pracujemy w gimnazjum i wydawać by się mogło, że to już nie jest czas na bajki, wybór okazał się bardzo dobry. Zdecydowałyśmy się na przygotowanie uczniów do wystawienia *Czerwonego Kapturka* z racji tego, że część uczniów naszej szkoły kontynuuje naukę języka niemieckiego rozpoczętą w szkole podstawowej, natomiast część dopiero w gimnazjum rozpoczyna naukę tego języka jako drugiego języka obcego. Zależało nam na tym, aby wszyscy orientowali się, o co chodzi w przedstawieniu. Napisałyśmy scenariusz i czuwałyśmy nad poprawną wymową i akcentem grających. W przygotowaniach niezastąpiona okazała się pomoc nauczycieli zajmujących się kółkiem teatralnym w naszej szkole, którzy zadbali o odpowiednią grę aktorską, wspólnie opracowałyśmy scenografię, stroje. Najlepszym dowodem na to, że wybór był trafny a gra aktorów doskonała, były wyrazy uznania ze strony publiczności, częste salwy śmiechu oraz słowa pochwały po przedstawieniu.

Po przedstawieniu, które było miłym przerwaniem w zmaganiach między klasami, wróciliśmy do pozostałych konkurencji. Klasy zaprezentowały swoje hasła promujące Europę, nad którymi wcześniej pracowały na godzinach wychowawczych. Czas prezentacji: do 3 minut, forma: dowolna (np. skecz, wierszyk, piosenka, plakat).

Ostatni konkurs dotyczył Unii Europejskiej. Były to pytania sprawdzające wiadomości, jakie uczniowie zdobyli na lekcjach przeprowadzonych przez wychowawców. Konkurs przygotowała i przeprowadziła nauczycielka geografii, autorka konspektów do lekcji o Europie. Każdą klasę reprezentował jeden uczeń.

Turniej klas zakończył się podsumowaniem, podaniem wyników i rozdaniem nagród dla uczniów. Nagrody były różne: plany lekcji w języku angielskim, dzień bez pytania dla zwycięskiej klasy, dzień bez jedyńki za drugie miejsce w turnieju, słodycze i drobne upominki.



Dzień niemiecki

Kolejną formą obchodów *Dnia języków obcych* w naszej szkole był projekt zrealizowany pod hasłem *Dzień niemiecki*, w wyniku którego:

- ▶ zachęciliśmy i zmobilizowaliśmy uczniów do nauki języka niemieckiego,
- ▶ rozszerzyliśmy ich wiadomości na temat Niemiec i Niemców,
- ▶ doprowadziliśmy do nauczania międzyprzedmiotowego,
- ▶ zaprezentowaliśmy przysłowia w języku niemieckim,
- ▶ zachęciliśmy uczniów do poszukiwania w sobie ukrytych talentów i zdolności m. in. przez próbę pisania wierszy w języku niemieckim

Projekt obejmował:

- ▶ udekorowanie klasy zgodnie z wylosowanym tematem,
- ▶ prezentację znanych postaci z Niemiec (wśród prezentowanych postaci znaleźli się: Michael Schumacher, Martin Luter, Steffen Möller, Sven Hannawald, Martin Schmidt, Johann Sebastian Bach, Hitler),
- ▶ przygotowanie i przeprowadzenie lekcji przedmiotowych tematycznie związanych z językiem niemieckim,
- ▶ przygotowanie mapy myśli dotyczącej Niemiec i Niemców,
- ▶ wykonanie prac plastycznych – obrazowanie przysłów niemieckich,
- ▶ pisanie wierszy po niemiecku.

Etapy pracy nad projektem przedstawiały się następująco. Na kilka tygodni przed dniem prezentacji każda klasa wylosowała jeden z tematów (wiosna, lato, jesień, zima, Boże Narodzenie, pogoda, zwierzęta, książki i gazety, ogród i sad, sport). Zadanie polegało na udekorowaniu klasy przedmiotami, rysunkami, pracami ręcznymi, samodzielnie przygotowanymi plakatami itp. zgodnie z wylosowanym tematem. W konkursie były oceniane:

- ▶ zgodność wystroju klasy z wylosowanym tematem,
- ▶ poprawność podpisów prezentowanych przedmiotów w języku niemieckim,

- ▶ estetyka wykonania,
- ▶ wkład pracy własnej w wykonanie zadania.

W tym czasie klasy zastanawiały się również, którą z postaci z Niemiec chciałyby zaprezentować. Każdy chciał być oryginalny. Trzeba było także przygotować strój dla reprezentanta klasy.

Na prezentację efektów ciężkiej pracy uczniów i nauczycieli biorących udział w projekcie przeznacziliśmy 4 godziny lekcyjne. Na dwóch pierwszych lekcjach klasy stroiły swoje sale zgodnie z wylosowanym tematem. W pracę włączyli się ochoczo nie tylko uczniowie, ale również ich wychowawcy. Wszystkim zależało na tym, żeby jak najlepiej wystroić swoją klasę, znaleźć jak najwięcej podpisów w języku niemieckim do prezentowanych przedmiotów i naturalnie wygrać konkurs.

Na trzeciej lekcji każdy nauczyciel przygotował zajęcia z przedmiotu, którego naucza, tak aby temat zajęć wiązał się z językiem niemieckim i/lub z Niemcami. Na języku polskim analizowano wiersz J. W. Goethego, omawiano *Niemców* Leona Kruczkowskiego, na matematyce rozwiązywano zadania tekstowe, których tekst był podany w języku niemieckim, na geografii omawiano problemy gospodarcze, położenie, przemysł, ludność w Niemczech, na chemii zaprezentowano wybranych niemieckich chemików oraz ich osiągnięcia, na biologii omówiono budowę człowieka z podaniem nazw części ciała oraz organów w języku niemieckim, a na języku angielskim omówiono podobieństwa między językiem niemieckim i językiem angielskim na podstawie wybranych słówek.

Na czwartej godzinie lekcyjnej uczniowie klas pierwszych uzupełniali mapy myśli, wpisując swoje skojarzenia z Niemcami. Mapy ze skojarzeniami o Niemczech i Niemcach zawisły na szkolnych korytarzach.

Klasy drugie miały za zadanie zobrazowanie w formie plastycznej (dowolną techniką) jednego z przysłów i zwrotów niemieckich wybranych z następującej listy:

1. Allzu viel ist ungesund.
2. Geld regiert die Welt.
3. Zeit ist Geld.
4. Eile mit Weile.
5. Keine Rose ohne Dornen.
6. Wie die Arbeit, so der Lohn.
7. Lachen ist gesund.
8. Hunger ist der beste Koch.

Zestaw został opracowany na podstawie wykazu znajdującego się w książce: *Język niemiecki. Sprawdziany 4-6 dla uczniów szkoły podstawowej* autorstwa Krystyny Andruszkiewicz²⁾. Zobrazowane przysłowia zostały wywieszone w gazecie w klasie językowej.

Klasy trzecie pisały wiersze typu *Elfchen* na dowolne tematy – można było korzystać ze słowniczków dwujęzycznych. Każda z klas otrzymała instrukcję, w jaki sposób należy pisać tego typu wiersze.

Instrukcja

Wiersz składa się z pięciu linijek. Podczas pisania należy uwzględnić następujące zasady:

- ▶ *Pierwsza linijka* – to jedno słowo, które precyzuje temat wiersza.
- ▶ *Druga linijka* – to dwa słowa, które opisują temat wiersza.
- ▶ *Trzecia linijka* – to trzy słowa, które opisują temat wiersza i jakąś czynność z nim związaną.
- ▶ *Czwarta linijka* – to cztery słowa, które wyrażają opinię dotyczącą tematu wiersza.
- ▶ *Piąta linijka* – to jedno słowo, które nazywa temat wiersza, jest to jednak inne słowo niż w pierwszej linijce wiersza.

Na przykład: Du.

Mein Freund.

Du bist da.

Ich bin nicht allein.

Michael³⁾.

Oto dwa wiersze napisane przez uczniów podczas *Dnia niemieckiego*:

Sonne

Beleuchtet Planeten.

Sie ist warm.

Ich brauche die Sonne.

Strahlen.

Polen-

Unser Land.

Ich liebe Polen.

Unser Vaterland ist super.

Fläche.

Najładniejsze wiersze zostały opublikowane w gazecie szkolnej, a ich autorzy otrzymali ocenę celującą.

Na zakończenie uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie ankiety *Polacy a Niemcy*, do której pytania zaczerpnęłam z ankiety zamieszczonej w *Językach Obcych w Szkole* nr 3/2003⁴⁾. Wyniki tej ankiety posłużyły nam do poznania opinii uczniów na temat Niemców, Niemiec i kontaktów polsko-niemieckich.



Wyjazdy zagraniczne

Inną z form obchodów *Dni języków obcych* w naszej szkole jest organizowanie wyjazdów zagranicznych. Do tej pory odbyły się dwie wycieczki do Niemiec. Zwiedziliśmy Berlin oraz Budziszyn i Drezno. Celem pierwszej wycieczki było poznanie stolicy naszych zachodnich sąsiadów. Druga wycieczka odbyła się w grudniu, tuż przed świętami Bożego Narodzenia. Wtedy to mieliśmy okazję uczestniczyć w kiermaszu bożonarodzeniowym. Zarówno jedna, jak i druga wycieczka pozwoliły na bezpośredni kontakt z językiem niemieckim oraz Niemcami. A dokąd pojedziemy na kolejną wycieczkę???

Zaprezentowane przez nas projekty zmobilizowały do pracy dużą część grona pedagogicznego naszej szkoły. Przy tej okazji nastąpiła wymiana wiedzy i doświadczeń na różnych płaszczyznach. Stała się również inspiracją do dalszej współpracy nad tego typu projektami. Podejmowane działania stały się świetną okazją nie tylko dla nauczycieli, ale i dla naszych uczniów, aby zaprezentować własne, czasami ukryte zdolności i umiejętności. Praca nad projektem pozwala odkrywać w sobie i innych nowe zainteresowania, w swobodnej atmosferze (inaczej niż na tradycyjnej lekcji) porozmawiać o pewnych problemach, wymienić swoje uwagi i spostrzeżenia. Zachęcała uczniów do spotkań, pracy w grupach nie tylko w szkole, ale i poza nią. Z przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli ankiet wynika, że tego rodzaju przedsięwzięcia są warte kontynuowania.

(listopad 2006)

²⁾ Wydany w Warszawie przez WSiP w 2001 r. (s. 57-58).

³⁾ Opracowane na podstawie zeszytu ćwiczeń *Was ist los?* autorstwa Ewy Halej, Marty Kozubskiej i Lucyny Zastąpiło (wyd. PWN, Warszawa 2001, s. 69).

⁴⁾ A. Glazer (2003), *Typisch Deutsch? Typisch Polnisch*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2003, s. 17.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Joanna Szczęk¹⁾
Wrocław

O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim (część II)²⁾

Niniejszy artykuł prezentuje możliwości pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim na zajęciach języka niemieckiego. Na przykładzie opracowanych dla słownika szkolnego niemiecko-polskiego i polsko-niemieckiego PONS³⁾ *study pages* przedstawię propozycje ćwiczeń, dotyczące następujących obszarów:

- ▶ pracy ze słownikiem – wymowa, alfabetyczny układ haseł, znaczenia wyrazów, polisemia, homonimy, użycie kwalifikatorów, tautonimy, internacjonalizmy,
- ▶ struktury języka – słowotwórstwo, rodzaj rzeczownika (naturalny i gramatyczny), złożenia,
- ▶ praca nad słownictwem – kolokacje, frazeologia.

Znajdź w PONS-Schülerwörterbuch wymowę do następujących słów oraz ich znaczenie!

	Transkrypcja	Znaczenie
Innen		
bieten		
Iren		
beten		
fehlen		
Ehre		
geben		
Biene		
liegen		
Ziege		
Löwe		
Öfen		
Bude		
Ofen		
raten		
innen		
bitten		
irren		
betten		

Praca ze słownikiem

W języku polskim nie ma długich i krótkich samogłosek. W języku niemieckim trzeba je odróżniać, bo często długość samogłosek ma wpływ na znaczenie danego słowa.



¹⁾ Dr Joanna Szczęk jest adiunktem w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz starszym wykładowcą w Instytucie Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.

²⁾ Tekst niniejszy jest II częścią artykułu *O możliwościach pracy ze słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim*, który ukazał się w nr 1/2007, s. 111-115, i w którym zostały omówione możliwości pracy ze słownikiem dwujęzycznym oraz zaprezentowane propozycje ćwiczeń dotyczących poznawania słownika.

³⁾ PONS. *Szkolny słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki* (2006), Poznań: Lektorklett.

fällen		
Ähre		
gäben		
Bühne		
lügen		
Züge		
Löffel		
öffnen		
Butter		
offen		
Ratten		

Wymowę niemiecką można ćwiczyć wymawiając tzw. łamańce językowe. Ćwiczcie całą klasą! Recytujcie łamańce najpierw wolno, potem coraz szybciej. Wybierzcie mistrza wymowy w klasie!



Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz
 Schneiderschere schneidet scharf, scharf schneidet Schneiderschere
 Einsame Esel essen nasse Nesseln gern, nasse Nesseln essen einsame Esel gern
 In Ulm und um Ulm herum blühen Ulmen, Ulmen blühen in Ulm und um Ulm herum
 Robert Rolf rollt rasch die runden Rollen, runde Rollen rollt rasch der Robert Rolf
 Bismarck biss Marc, bis Marc Bismarck biss
 Blaukraut bleibt Blaukraut, Brotlaib bleibt Brotlaib und Brautkleid bleibt Brautkleid

Znajdź w PONS-Schülerwörterbuch po trzy przykłady na słowa, które mają w transkrypcji następujące znaki!



[ŋ]		
[æ]		
[œ]		
[Ø]		
[e:]		

Znajdź w słowniku następujące wyrazy. Uporządkuj je alfabetycznie! Podaj w każdym przypadku wyraz hasłowy, po którym stoją!



Ähre, Übung, Ökologie, Onkel, Abend, Uhr

	Kolejność	Po hasle:
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Wymienione wyrazy zaczynają się na tę samą literę. Ułóż je w kolejności alfabetycznej!



Stadt, Staat, Span, Schrank, spärlich, später, Skiläufer, Skizze, Skandinavien, Sperling, speisen, Spätzle, schlafen, stehen, Strand, schwül, summen, Sünde, stürmisch, stützen

1. Schrank	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.
11.	12.
13.	14.
15.	16.
17.	18.
19.	20.

Przy pomocy słownika ułóżcie własną tablicę do literowania! Znajdźcie w słowniku po jednym przykładzie na każdą literę!



A wie	Aal	N wie	
Ä wie		O wie	
B wie		Ö wie	
C wie		P wie	
D wie		Q wie	
E wie		R wie	
F wie		S wie	
G wie		T wie	
H wie		U wie	
I wie		Ü wie	
J wie		W wie	

K wie		Y wie	
L wie		Z wie	
M wie			

Pracujcie z całą klasą. Nauczyciel podaje pierwsze słowo, pierwszy uczeń podaje następne, które zaczyna się na ostatnią literę podanego wcześniej słowa, wg wzoru:



Abend → d wie dumm → m wie Mutter → r wie Robbe usw.

Sprawdź w słowniku następujące hasła i uzupełnij luki!



1. Anlage

- a. Das war die beste _____ seines Lebens. (inwestycja)
 b. Hinter dem Zaun ist eine militärische _____. (teren)

2. Auflauf

- a. Wir essen heute einen Kartoffel _____. (zapiekanka)
 b. Auf der Straße war ein Menschen _____ zu sehen. (zbiegowisko)

3. Bad

- a. Peter ist im _____. (łazienka)
 b. Ich muss jetzt ein _____ nehmen. (kąpiel)

4. Nase

- a. Ewa hat eine ganz rote _____. (nos)
 b. Die _____ des Hundes war kalt. (pysk)

Niektóre polskie wyrazy mają kilka odpowiedników w języku obcym. Uzupełnij brakujący czasownik!



jechać	robić	stawać
Auto	Einkäufe	(Mensch)
Ski	Gefallen	(Auto)
Schlitten	Mittagessen	(Motor)
Pferd	Möbel	(Reisender)
Rad	Lärm	(Uhr)
	dunkel	

Znajdź polskie odpowiedniki i prawidłowe rodzajniki!



Flur	Kamm	Schloss	Strauß	Feige
Hahn	Mutter	Pflaster	Tor	Kiefer

In der Natur kann ich als Frau in vielen Farben prangen	die Flur	als Mann muss ich zu Hause Gäste empfangen	der Flur
Als Neutrum ein Einlass meist aus Holz		als Mann ziemlich dumm und manchmal auch stolz	
Ich kann sicher Wunden schützen		bis zum Laufen auch zu Nützen	
Ich habe Zähne, kann aber nicht kauen		als Teil eines Berges will ich in die Wolken schauen	
Schütz ich vor Dieben, bin ich klein		doch groß wollen Reiche in mir sein	
Weiblich wachsen Nadeln mir		männlich Zähne, mehr als vier	
Ein Mensch, der mir sehr nahe steht		oder was man an eine Schraube dreht	
Als Blumengebinde bin ich bekannt		als Vogel steck ich den Kopf in den Sand	
Sie hat nicht ein bisschen Mut		doch als Frucht da ist sie gut	
Ich kann sein ein Federtier		kann auch geben Wasser dir	

Gleich gesprochen, verschieden geschrieben. Podobna wymowa, inna pisownia. Uzupełnij luki!



- ▶ Der Dichter schrieb _____, der Läufer verletzte sich an der _____.
- ▶ Der Fischer fängt _____, der Schuster braucht eine _____.
- ▶ Er ärgerte den Hund so lange, _____ er _____.
- ▶ Der Lehrer _____ Russisch, der Postangestellte _____ den Briefkasten.
- ▶ Wenn alles Wasser auf Erde verdunstet, gibt es kein _____.

Meer – mehr bis – biss Aale – Ahle
Verse – Ferse lehrt – leert

Wyrazy mogą mieć różne znaczenia w zależności od dziedziny, w której są używane. Spróbujcie w parach znaleźć odpowiedniki następujących słów!



	polnisches Äquivalent	allgemeine Bedeutung
aussagen (JUR)	zeczynać	
Zelle (BIO)		
Messe (NAUT)		
Runde (SPORT)		
Herd (MED)		
Herz (SPIELE)		
Knie (ANAT)		
Naht (TECH)		

Uzupełnij znaczenia!



Niemiecki	Znaczenie niemieckie	Znaczenie polskie	Polski
Artist	artysta cyrkowy		
			akademik
Bagage			
			frajer
Garnitur			
			interes
Kompott			
			manekin
Schmelz			
			kryminalista

Znajdź, korzystając ze słownika, prawidłowe odpowiedniki!



Meine Familie

Ich heiße Ewa Nowak. Ich bin Polin. Ich bin 18 Jahre alt. Ich lerne fleißig Deutsch. (poli-
cjantka) (malarz)
Ich will KRIMINELLE werden. Meine Mutter ist Ärztin und mein Vater ARTIST. Er malt schöne Bilder. Er macht auch viele INTERESSEN im Ausland. Dabei muss er immer EINE GARNITUR tragen, damit man ihn ernst nimmt. Ich habe eine Schwester. Sie ist 5 Jahre alt. Sie mag Eis und ich muss es ihr immer FUNDIEREN. (interesy) (garnitur)

Im Sommer fahren wir immer an die See. Da haben wir immer viel BAGAGE. Hoffentlich werden wir in diesem Jahr keinen GRAD haben. fundować (bagaż) (grad)

Wenn wir zurück sind, beginne ich mein Studium. Ich werde im AKADEMIKER wohnen. Das ist schwer, weil ich immer bei den Eltern gewohnt habe. Am meisten werde ich DIE MISERE meiner Mutter vermissen. (akademik) (mizeria)

Znajdź niemieckie i polskie odpowiedniki podanych słów!
Zwróć uwagę na pisownię!



tenis	– Tennis	Hockey	– _____
gitar	– _____	Computer	– _____
bilard	– _____	Kaffee	– _____
żyrafa	– _____	fotografieren	– _____
autobus	– _____	spazieren	– _____
pilot	– _____	Negativ	– _____
lampa	– _____	plastisch	– _____

Odszukaj w słowniku podane wyrażenia i spróbuj zastąpić czasownik „machen” innymi synonimicznymi!



machen

- das Geld klein machen = wechseln
- Sport machen = _____
- Möbel machen = _____
- was macht das? = _____
- Musik machen = _____

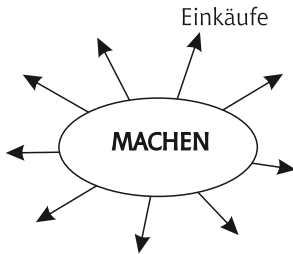
geben

- Antwort geben = _____
- Milch geben (Kuh) = _____
- Mut geben = _____
- Rat geben = _____
- Stimme geben = _____

bringen

1. Bücher bringen = _____
2. jdn. nach Hause bringen = _____
3. jdn. ums Geld bringen = _____
4. im Fernsehen bringen = _____
5. etw. mit sich bringen = _____

Co można robić w języku niemieckim przy pomocy czasownika "machen"? Uzupełnij!



Sprawdź w słowniku znaczenia następujących wyrażeń z czasownikiem „machen“!



1. Er wollte **sich aus dem Staub machen**. = _____
2. Sie **machte sich keine Mühe**... = _____
3. Die Schüler **machen einen Bummel** = _____
4. Die Touristen **machen ein Foto** = _____
5. Die Kinder **machen oft Ärger** = _____
6. Ich muss **mir darüber Gedanken machen** = _____
7. Peter **macht im Mai Abitur** = _____
8. Meine Nachbarin **macht immer Schulden** = _____
9. Die Kinder haben **sich über Lisa lustig gemacht** = _____
10. Peter **macht sich oft lächerlich**. = _____

Struktura języka

Spróbujcie w trójkach znaleźć słowa innych klas wyrazów do podanych słów opisujących pogodę. Jeśli jakaś część mowy nie istnieje, wpiszcie „0“!



Czasownik	Rzeczownik	Przymiotnik
regnen	der Regen	regnerisch
	die Wolke	
	der Wind	stürmisch
		neblig
schneien		
	der Hagel	
blitzen		
		sonnig

Znajdź w słowniku czasowniki do podanych rzeczowników!



der Beginn	→	<u>Beginnen</u>
die Übung	→	_____
die Vorbereitung	→	_____
die Aufgabe	→	_____
die Kontrolle	→	_____
der Gang	→	_____
die Hilfe	→	_____
der Dank	→	_____
die Einladung	→	_____
die Wäsche	→	_____
die Ankunft	→	_____
der Schluß	→	_____
die Rechnung	→	_____
die Abfahrt	→	_____
das Studium	→	_____

A teraz odwrotnie! Znajdź rzeczowniki do czasowników!



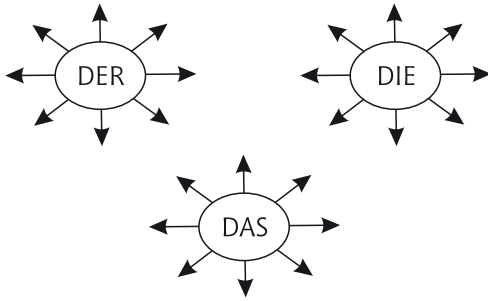
unterrichten	→	<u>Unterricht</u>
bitten	→	_____
verkaufen	→	_____
arbeiten	→	_____
bauen	→	_____
wählen	→	_____
schreien	→	_____
besuchen	→	_____

- spielen → _____
- grüßen → _____
- zeichnen → _____
- rufen → _____
- enden → _____
- schlafen → _____
- reparieren → _____

Faktycznie, w niektórych przypadkach język niemiecki jest nielogiczny a rodzajniki przyporządkują o ból głowy. Sprawdź w słowniku, jaki rodzaj mają podane rzeczowniki w języku niemieckim!



kwiat, książka, sufit, drzwi, dom, kot, zeszyt, krzesło, świat, szafa, lodówka, pokój, podłoga, kartka, drzewo, samochód, przystanek, tramwaj



Uzupełnij tabelę!



Rodzaj męski	Rodzaj żeński
der Vater	die Mutter
	die Tochter
der Bruder	
	die Oma
der Onkel	
	die Nichte
der Vetter	
	die Ehefrau
der Enkel	
	die Braut
	die Stute
der Enterich	
	die Gans
der Hahn	
	die Löwin

To wcale nie jest takie trudne, jeśli się zapamięta kilka wskazówek dotyczących rozpoznawania rodzaju rzeczowników. Są to przede wszystkim końcówki rzeczownika. Podziel podane rzeczowniki na trzy grupy ze względu na rodzaj nie zaglądając do słownika!



Auto, Bedeutung, Eigenschaft, Lehrling, Polizist, Elefant, Käfig, Kritik, Kino, Krokodil, Zement, Zeitung, Lehrerin, Tischler, Student, Millionär, Kätzchen, Radio, Malerei, Fröhlichkeit, Gewissheit, Tischlein

DER (-er, -ling, -ig, -ich, -ing, -ant, -ent, -ist, -är)
DIE (-heit, -keit, -schaft, -ei, -in, -ung, -ik)
DAS (-chen, -et, -lein, -ett, -il, -nis, -o)

Utwórzcie nowe wyrazy z podanych! Nauczyciel podaje dwa słowa, a uczniowie tworzą po kolei nowe złożenia. Nie zapomnijcie podać rodzajników!



- der Zahn + der Arzt = der Zahnarzt
- das Telefon + das Buch = _____
- der Name + der Tag = _____
- das Wort + der Schatz = _____
- die Speise + die Karte = _____
- die Blume + der Topf = _____
- die Sonne + die Brille = _____
- die Küche + der Schrank = _____
- die Party + der Tag + die Geburt = _____
- _____
- das Leben + das Mittel + das Geschäft = _____
- _____
- die Lehrerin + der Garten + die Kinder = _____
- _____

Tworzenie złożzeń ułatwia bardziej precyzyjne nazywanie niektórych rzeczy. Czasami można tak przestawić elementy złożenia, że z dwóch komponentów powstają dwa słowa. Pracujcie w parach! Utwórzcie z podanych rzeczowników po dwa złożenia! Podajcie ich znaczenia!



	Komponenty	1+2	Znaczenie
1	1 das Tennis	der Tennistisch	
	2 der Tisch		
2	1 die Blume		
	2 der Topf		
3	1 die Karte		
	2 das Spiel		
4	1 das Auto		
	2 der Sport		
5	1 der Garten		
	2 das Haus		
6	1 die Blume		
	2 der Garten		
7	1 die Gurke		
	2 der Salat		
8	1 die Uhr		
	2 der Armband		
9	1 die Büchse		
	2 das Bier		
10	1 der Kaffee		
	2 der Filter		

	Komponenty	2+1	Znaczenie
1	1 das Tennis	das Tischtennis	
	2 der Tisch		
2	1 die Blume		
	2 der Topf		
3	1 die Karte		
	2 das Spiel		
4	1 das Auto		
	2 der Sport		
5	1 der Garten		
	2 das Haus		
6	1 die Blume		
	2 der Garten		
7	1 die Gurke		
	2 der Salat		
8	1 die Uhr		
	2 der Armband		
9	1 die Büchse		
	2 das Bier		
10	1 der Kaffee		
	2 der Filter		

Jeśli komuś brakuje słów, może użyć parafrazę zamiast złożenia. Przeanalizujcie podane złożenia i podajcie ich prafrazy wg wzoru! Nauczyciel podaje złożenia, uczniowie tworzą po kolei opisy!



ein Schokoladenei ist ein Ei aus Schokolade
 eine Süßspeise ist ...
 ein Wochenende ist ...
 eine Landeshauptstadt ist ...
 ein Rechnungsfehler ist ...
 ein Weinglas ist ...
 eine Hosentasche ist ...
 eine Sonnenbrille ist ...
 eine Holzterrasse ist ...
 ein Bücherschrank ist ...

Utwórz czasowniki złożone z podanymi prefiksami i wyjaśnij ich znaczenie korzystając ze słownika!



machen

auf-: aufmachen
 zu-: _____
 aus-: _____
 vor-: _____

stellen

auf-: _____
 be-: _____
 unter-: _____
 vor-: _____

legen

aus-: _____
 be-: _____
 ver-: _____
 vor-: _____

fallen

vor-: _____
 ge-: _____
 ein-: _____
 auf-: _____

Podziel podane czasowniki na dwie grupy!



verzeihen, bestellen, ausnutzen, anwenden, zerbrechen, empfangen, enttäuschen, ausüben, verzweifeln, gefallen, aufschreiben, vertun, vorlesen, aufräumen, aufstehen, fernsehen, beschreiben, vorführen, darstellen, vorzeigen

Rozdzielnie złożone:

Nierozdzielnie złożone:

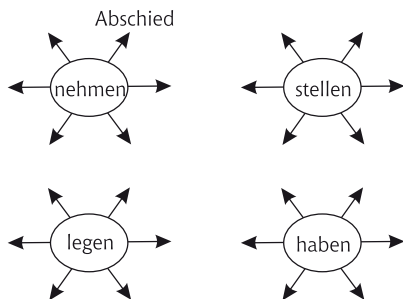
Niestety nie ma zasady dotyczącej stosowania tych czasowników. Trzeba uważać, żeby nie pomylić ich znaczeń. Znajdź w słowniku znaczenia podanych czasowników, w przypadku gdy są złożone rozdzielnie i nierozdzielnie!



Czasownik	rozdzielnie złożony	nierozdzielnie złożony	Bedeutung
übersetzen			
umfahren			
unterhalten			
durchdenken			
umstellen			

Praca nad słownictwem

Znajdźcie typowe dopełnienia do podanych czasowników!



Znajdź czasowniki do podanych rzeczowników!



Abschied nehmen

Platz _____	Mut _____
Macht _____	Absicht _____
zum Ausdruck _____	Frage _____
zur Sprache _____	Auskunft _____
zu Wort _____	Bescheid _____
ins Gespräch _____	Meinung _____
zur Verfügung _____	um Auskunft _____

bitten, bringen, kommen, ergreifen, bringen, kommen, fassen, äußern, stellen, wissen, nehmen, stehen, nehmen, haben, kommen

Połącz odpowiednim czasownikiem!



eine Frage stellen	entscheiden
zum Ausdruck bringen	beeinflussen
Abschied nehmen	fragen
Antwort geben	anfangen
ein Gespräch führen	befehlen
einen Eindruck machen	sich verabschieden
Einfluss nehmen	sprechen
den Anfang machen	antworten
den Befehl geben	ausdrücken
eine Entscheidung treffen	beeindrucken

Oczywiście, że nie można rozumieć idiomów dosłownie. Mają one swoje znaczenie. Jako całości można je odnaleźć w słowniku w poszczególnych hasłach. Podaj przy podanych wyrażeniach, do jakich hasła zostały przyporządkowane w słowniku! Przetłumacz je na język polski!



Hasło	Wyrażenie polskie
1. Bei ihm ist eine Schraube locker	
Schraube	brak mu piątej klepki
2. in der Tinte sitzen	
3. über den Berg sein	
4. ins Fettnäpfchen treten	
5. jdm. auf den Wecker gehen	
6. einen Frosch im Hals haben	
7. sich ins Fäustchen lachen	
8. jdn. auf die Schippe nehmen	
9. im Geld schwimmen	
10. unter einer Decke stecken	

W wielu idiomach pojawiają się części ciała. Znajdź w słowniku po trzy przykłady idiomów z podanymi częściami ciała. Jakie mają odpowiedniki w języku polskim?



Część ciała	Idiomy niemieckie	Idiomy polskie
die Nase	jdn. an der Nase herumführen	
das Auge		
die Hand		
das Bein		
das Ohr		

Tu pomieszały się idiomy i przysłowia. Napiszcie je poprawnie i wyjaśnijcie w parach ich znaczenie.



Man darf dem Tag nicht vor dem Abend dankbar sein und soll das Schicksal nicht für alles loben.

Ein Gutes kommt niemals allein und alles Unglück kommt von oben.

Ein Meister nie alleine bellt.
Vom Himmel fallen keine Hunde.
Dem Glücklichen gehört die Welt,
dem Mutigen schlägt keine Stunde.

Bibliografia

- Funk Hermann (1990), „Wörterbuch–Nein, danke?“, w: *Fremdsprache Deutsch 3*, s. 22-29.
- Krais Arnulf (1990), *Fremdsprachen richtig lernen*, Ehnlingen: 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.
- Szczęć Joanna (2006), „Zestaw ćwiczeń“, w: *Duży słownik szkolny niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Poznań: Lektorklett, s. 549-592.

(lipiec 2006)

Karolina Ekes¹⁾
Warszawa

Na łacinie o koniach i encyklopediach

W każdej klasie zdarza się obserwować przejawy uczuć, jakimi młodzi ludzie darzą konie. Mam przyjemność znać dziewczynę, która przez cały rok, też w zimie, wstawiała trzy razy w tygodniu o piętej rano, żeby przed lekcjami pojechać do konia. Inne tam pędziły po szkole. Jedna od dwunastego roku życia zarabiała na jazdy pracą w stajni. Druga pomagała przy hipoterapii. Wszystkim tym młodym miłośniczkom koni dedykuję niniejszą lekcję, poświęconą ich ukochanym zwierzętom. W zależ-

ności od stopnia znajomości gramatyki wybrane z poniżej zgromadzonych fragmentów uczniowie czytają w oryginale lub tłumaczeniu.

Początkujący jako pretekst do poznania czegoś z gramatyki, albo na rozgrzewkę zaawansowani mogą przetłumaczyć kilka powszechnie znanych przysłów, których bohaterami są konie. *Equi donati dentes non inspiciuntur*. Przysłowiem tym posłużyli się Cynceron i św. Hieronim. Uczniom bardziej wnikliwym powiedzmy, że dokładny wiek

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

konia określamy do dziesiątego roku po siekaczach – najpierw mlecznych, później stałych, na których powierzchniach trących widać rejestry (rowki). Na starość nachylenie zębów jest coraz bardziej wyraźne, a rejestry stają się niemal niewidoczne. Przesłowie drugie przytoczył w swych bajkach grecki bajkopisarz (Ezop, *Bajki*, 2.4.98), w łacińskim tłumaczeniu brzmi ono: *Oculus domini saginat equum*. Słowa Laokoon, ostrzegającego Trojan przez podstępem Greków, uczniowie zapewne sami opatrzą stosownym komentarzem: *Equo ne credite, Teucri* (Verg. *Aen.* 2.48). Ostatnie z krótkich zdań wiąże się z cenzusem: *Vende equum* – słyszał człowiek, który miał opuścić stan ekwitów.

Następne, również nietrudne zdania, pochodzą już z dzieła jednego z głównych na dzisiejszej lekcji autorów – Gajusza Pliniusza Starszego: *Ex his quoque animalibus, quae nobiscum degunt, multa sunt cognita digna, fidelissimumque ante omnia homini canis atque equus* (Plin., *Nat. hist.*, VIII 142). Konie *nobiscum degunt* najprawdopodobniej od około 5 000 lat (pies od 12 000 lat, a kozy, świnię i bydło od 9 000). Co ciekawe, na greckich mozaikach widać konie znacznie niższe od obecnie hodowanych: podrosły, karmione przez ludzi. W mitologii opiekunem sztuki jeździeckiej, ojcem i twórcą konia był Posejdon, co niektórzy tłumaczą tym, że Grecy zetknęli się po raz pierwszy z końmi, które morzem przywieźli jacyś najeźdźcy. Dosiadający koni wrogowie zjawiwszy się na brzegu, zbryzgani morską wodą, pewnie dali początek mitom o Hippokampach, Centaurach czy Pegazie. Starożytni bardzo konie ceniąc, używali ich głównie do jazdy i dobrze wiedzieli, że *Ingenia equorum innarrabilia* (Plin., *Nat. hist.*, VIII 159).

Przeczytane ostatnie dwa zdania pochodzą z Pliniuszowej encyklopedii. Encyklopedię wynaleźli Rzymianie, co niektórzy wiążą z popularyzacją przez nich osiągnięć greckiej myśli badawczej. Encyklopedia to gatunek literatury naukowej. Opanowanie zebranej w niej wiedzy decydowało o osiągnięciu ideału wykształcenia, od czasów Platona zwanego *enkyklios paideia* (kultura ogólna) i zdobyciu umiejętności potrzebnych do zajęcia się filozofią. Pierwsza łacińska encyklopedia: *Praecepta ad filium Katona* (80-te lata II w. p. Chr.) i podręcznikowo ujęte *Disciplinae Warrona* (30 r. p. Chr.) nie zachowały się, a *Artes Celsusa* (I w. po Chr.) – tylko częściowo. Czas na kilka słów o Pliniuszu, które-

go nasi uczniowie zapewne znają ze wspomnień Pompejów. Ten wybitny rzymski uczyony urodził się w 23 r. po Chr. w Galii Nadpadańskiej, a zmarł w 79, niosąc pomoc ofiarom wybuchu Wezuwiusza. Swoje życie spędził służąc Rzymowi w wojsku, sprawując wysokie urzędy w prowincjach i pisząc imponującą ilość w większości niestety niezachowanych dzieł z dziedziny geografii, etnografii, nauk przyrodniczych, historii i językoznawstwa.

W *Historii naturalnej* Pliniusza możemy przeczytać o słynnym Bucefale, niepospolitym koniu Aleksandra Wielkiego, który swoje imię wziął zapewne od wyciśniętego na łopatce piętna w kształcie głowy byka. Odkąd został przyozdobiony królewskim rzędem, pozwalał się osiąść tylko samemu Aleksandrowi. W czasie oblężenia Teb, choć był ranny, nie dopuścił, by król przesiadł się na innego konia, a po śmierci został uczczony nazwą zbudowanego nad Hydaspesem w Pendżabie miasta Bukefala: *Eidem Alexandro et equi magna raritas contigit. Bucephalan eum vocarunt sive ab aspectu torvo sive ab insigni taurini capitis armo impressi. (...) Neminem hic alium quam Alexandrum regio instratu ornatus recepit in sedem, alias passim recipiens. idem in proeliis memoratae cuiusdam perhibetur operae, Thebarum oppugnatione vulneratus in alium transire Alexandrum non passus, multa praeterea eiusdem modi, propter quae rex defuncto ei duxit exequias urbemque tumulo circumdedit nomine eius* (Plin., *Nat. hist.*, VIII 154).

O innym niezwykle urodziwym i pełnym zalet koniu opowiedział w swych *Nocach attyckich*, korzystający z Pliniusza, Aulus Geliusz (125-165 po Chr.): *Eum equum fuisse dicunt magnitudine invisitata, cervice ardua, colore poeniceo, flora et comanti iuba, omnibusque aliis equorum laudibus quoque longe praestitisse*. Czterej kolejni właściciele konia ponieśli tragiczną śmierć: pierwszym był Gnejusz Sejus, który zginął w 43 r. podczas proskrypcji za II triumwiratu, drugiego, Korneliusza Dolabellę, zabito podczas wojny domowej niebawem po tym, jak nabył konia, podobnie jak jego dwóch następnych właścicieli: *Itaque primum illum Gnaeum Seium, dominum eius, a M. Antonio, qui postea triumvir reipublicae constituendae fuit, capitis damnatum miserando supplicio affectum esse [ferunt]. Eodem tempore Cornelium Dolabellam consulem in Syriam proficiscentem fama istius equi adductum Argos devertisse cupidineque habendi eius exarsisse*

emisseque eum sestertiis centum milibus, sed ipsum quoque Dolabellam in Syria bello civili obsessum atque interfectum esse. Mox eundem equum, qui Dolabellae fuerat, C. Cassium, qui Dolabellam obsederat, abduxisse. Eum Cassium postea satis notum est victis partibus fusoque exercitu suo miseram mortem optetisse, deinde post Antonium post interitum Cassii parta victoria equum illum nobilem Cassii requisisse et, cum eo potitus esset, ipsum quoque postea victum atque desertum detestabili exitio interisse. Hinc proverbium de hominibus calamitosis ortum diciturque solitum: Ille homo habet equum Seianum, czyli delikatnie ujmując, nie ma szczęścia. (Noce Attyckie III 9.2-6).

Wróćmy jeszcze do Pliniusza, aby pogłębić informacje na temat jego *Historii naturalnej*: [Equi] *vivunt annis quidam quinquagenis, feminae minore spatio* (Plin., Nat. hist., VIII 162). Konie nie dożywają 50 lat. Pliniusowi zarzuca się błędy, brak krytycyzmu w podawaniu sprzecznych informacji. Można przyznać, że daleko mu do naukowego podejścia Arystotelesa i Teofrasta, z których korzystał w większości z drugiej ręki, np. Warrona czy Kolumelli. Pliniusz był Rzymianinem i dla Rzymian pisał, a, jak pisze Leszek Hajdukiewicz: *Rzymianie lubowali się w ciekawostkach, podobały się im opowiadania o sympatii i antypatii wśród zwierząt. Niewątpliwie jednak Pliniusz czasem przejawia krytycyzm, gdy np. pisze na temat przekonania Scytów, dotyczącego oddawania moczu przez ogiery i klacze. Jakże wyraźnie w tym zdaniu widać piękną dokładność zdań ex mente aliena: Scythae per bella feminis uti malunt, quoniam urinam cursu non impedito reddant* (Plin., Nat. hist., VIII 165). Trudno nie zachwycić się dodanym do 36 ksiąg encyklopedii spisem treści i bibliografią. Pliniusz wymienił w niej imponującą liczbę 500 autorów! Niektórzy są nam znani jedynie dzięki właśnie tej wzmiance. Trudno też nie podziwiać logicznie przemyślanego planu encyklopedii: wszechświat, planety, ruch gwiazd, geografia fizyczna i opisowa, istoty żywe z człowiekiem na czele (tu też anatomia), botanika (rolnictwo i ogrodnictwo też). Niemalże miejsca rzymski uczonej poświęcił medycynie i weterynarii: *Equo fere qui homini morbi, praeterque vesicae conversio, sicut omnibus in genere veterino* (Plin., Nat. hist., VIII 166).

A teraz ciekawostka, jakich Pliniusz podaje wiele. *Docilitas [equorum] tanta est, ut universus*

Sybaritani exercitus equitatus ad symphoniae cantum saltatione quadam moveri solitus invenitur (Plin., Nat. hist., VIII 157). Swoją drogą biednym Sybarytom nie wyszła na dobre ta końska nauka tańca. Ich sąsiedzi, Krotońcy, podstępnie poznali graną koniom melodię, zagrali ją podczas bitwy z mieszkańcami Sybaris: konie zaczęły tańczyć i wynik starcia był przesądzony.

Gdy mowa o Pliniuszu, koniecznie trzeba przeczytać jego informacje na temat protoplasty naszego warszawskiego bazyliżka: że uciekają przed nim węże i są tacy, co twierdzą, że zabija wzrokiem, a magowie przypisują szczególne właściwości jego krwi: *Basilisci, quem etiam serpentes ipsae fugiunt alias olfactu necantem, qui hominem, vel si aspiciat tantum, dicitur interemere, sanguinem magi miris laudibus celebrant: coeuntem picis modo et colore, dilutum cinnabari clariorem fieri. Attribuunt ei successus petitionum a potestatibus et a diis etiam precum, morborum remedia, veneficiorum amuleta* (Plin., Nat. hist., XXIX 66). Jeśli ktoś wyrazi szczególnie zainteresowanie wspomnianymi magami, oddajmy głos samemu Pliniuszowi: *Bzdury głoszone przez magów zbijałem już nieraz w poprzednich partiach dzieła, gdzie tylko wymagał tego omawiany temat, a będąc je demaskowałem jeszcze i teraz. Magia należy do tych niewielu dziedzin, o których warto powiedzieć szerzej, już choćby dlatego, że będąc największym oszustwem osiągnęła najwyższe na całym świecie znaczenie i kwitła niezmiernie długo. Że miała tak ogromny autorytet, to nie powinno dziwić nikogo, bo przecież – ona jedyna spośród wszystkich sztuk powstała z połączenia trzech innych, wywierających ogromny wpływ na umysł ludzki [medycyny, religii i matematyki] (...). Powstała w Persji, za sprawą Zoroastra* (Plin., Nat. hist., XXX 1-2).

Wspomnienie bazyliżkowej krwi i magów zaprowadzi nas prosto do żyjącego w latach 1700-1763, Benedykta Joachima Chmielowskiego, twórcy pierwszej encyklopedii polskiej. *Editio princeps* pierwszego tomu jego *Nowych Aten* miała miejsce we Lwowie w roku 1745, a tom drugi wyszedł w 1746. Wydanie drugie, poszerzone, pochodzi z lat 1754-1756 i jest czterotomowe. Barokowy tytuł nie tylko podaje informacje, dotyczące rzeczowego układu materiału z dziedzin: teologii, astronomii, astrologii, geografii, historii, polityki, matematyki, zoologii, botaniki, mineralogii, lecz także jest źródłem do poznania polskiego języka

doby baroku. Przeczytajmy ten tytuł: *NOWE ATE-
NY ALBO AKADEMIA WSZELKIEJ SCIENCYI PEŁNA,
NA RÓŻNE TYTUŁY JAK NA CLASSES PODZIELO-
NA, MĄDRYM DLA MEMORYJAŁU, IDIOTOM DLA
NAUKI, POLITYKOM DLA PRAKTYKI, MELANKOLI-
KOM DLA ROZRYWKI ERYGOWANA ALIAS O BOGU,
BOŻKÓW MNÓSTWIE, SŁÓW PIĘKNYCH WYBORZE,
KWESTYJ CUDNYCH WIELE, O SYBILLÓW ZBIORZE,
O ZWIERZU, RYBACH, PTAKACH, O MATEMATYCE,
O CUDACH ŚWIATA, LUDZI RZĄDACH, POLITYCE,
O JĘZYKACH I DRZEWACH, O ŻYWIOŁACH, WIE-
RZE, HIEROGLIFIKACH, GADKACH, NARODÓW MA-
NIERZE, CO KRAJ KTÓRY MA W SOBIE DZIWNYCH
CIEKAWOŚCI, CAŁY ŚWIAT OPISANY Z GRUNTU
W SŁÓW KRÓTKOŚCI. CO WSZYSTKO STAŁO SIĘ
WIELKĄ PRACĄ AUTORA TU ENIGMATICE WYRA-
ŻONEGO: IMIĘ WIOSNA ZACZYNA WIELKIEJ NOCY
BLISKO, GŁOWĘ W PIWIE I MIODZIE ZAWRACA
NAZWISKO. TO JEST PRZEZ XIĘDZA BENEDYKTA
CHMIELOWSKIEGO DZIEKANA ROHATYŃSKIEGO,
FIRLEJOWSKIEGO, PODKAMIENIECKIEGO PASTERZA.* Uczniowie bez trudu rozwiążą zagadkę dotyczącą nazwiska, bo i dziś mówi się o podchmieleniu. Natomiast tajemnica imienia wiąże się z datą 21 marca, imieninami Benedykta. Obfitość makaronizmów w *Nowych Atenach* możemy zaobserwować na przykładzie początku rozdziału poświęconego zwierzętom: *Sciendum naprzód, że ZWIERZĘTA jedne są Dzikie, w Kniejach, w Lasach, w polach dzikich się kryjące. Drugie są domowe albo Swojskie. Trzecie w Wodzie i na Ziemi czasami przebywające, AMPHIBIA zwane, jako Wydra. Czwarte w Ziemi się chowające i inne różne od Naturalistów*

*konsyderowane, i różne dystyngwowane. Ale Ja tym głowy Czytelnikowi nie mozołac, co tylko w kilkunastu Naturalistach osobliwego o ZWIERZĘTACH nauczyłem się, jemu też Communico. Nie wyliczam Species wszystkich ZWIERZĄT, ani ich natury explikuję, bom nie Aristoteles, ani Plinius, ani Solinus, ale Studiosus Curiositatis. Co tylko mirandum w Zwierzętach osobliwych, o tym mi tractandum w terażniejszym dyskursie & non enumerandum wszystkich Species onych z Aldrowandem, Gesnerem, Gesą, którzy wyliczają Species 130 ZWIERZĄT. Wspomniany Caius Iulius Solinus żył pod koniec III w. Jego wyciąg z *Historii naturalnej* Pliniusza, pt. *Collectanea rerum memorabilium*, był w średniowieczu wydawany w wielu przeróbkach jako Polihistor. Natomiast starszy od Chmielowskiego Ulisses Aldrovandi i współczesny jemu Konrad Gessner to przyrodnicy, zapewne podobnie jak niejaki Gesa.*

Lekcję poświęconą koniom zakończmy refleksją powszechnie znaną, choć nie wszystkim jako owoc talentu Benedykta Chmielowskiego: *KOŃ, jaki jest, każdy widzi.*

Bibliografia:

- Plinius (2004) *Historia naturalna*, BN, wstęp, przekład i komentarz Irena i Tadeusz Zawadzcy.
Benedykt Chmielowski, <http://univ.gda.pl/~literat/ateny/index.htm>.
Elwyn Hartley Edwards (1983), *Księga koni*, tłum. Mirosław Redlicki, Warszawa: Letter-Perfect International.
Peter Roberts (1996), *Wszystko o koniu*, Kraków: Wydawnictwo Ryszard Kluszczyński.
Stanisław Kalinkowski (2001), *Aurea dicta, I i II*, Warszawa: VEDA.

(październik 2006)

Halina Szwajgier¹⁾

Lublin

Praca z tekstem na lekcji języka niemieckiego – dyskusja

Na pewnym etapie nauczania język obcy powinien być wykorzystywany do prowadzenia na lekcjach dyskusji dotyczących ważnych tematów i problemów zaczerpniętych z życia codziennego. W ten sposób rozwijamy sprawność mówienia, rozumienia ze słuchu i umiejętność reagowania

na wypowiedzi innych. Uczymy więc tego, co jest najważniejsze w nauce języków obcych, posługiwania się tym językiem na co dzień. Gdy już minie czas wprowadzania tzw. podstaw językowych, przekształćmy nasze lekcje (przynajmniej niektóre z nich) w lekcje, podczas których uczniowie nie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

tylko poznają nowe słownictwo, stosują już poznane struktury gramatyczne w wypowiedziach, ale też wgłębiają się w poważny problem i szukają jego rozwiązań.

Pragnę zaprezentować dwugodzinną lekcję w klasie zaawansowanej językowo. Do jej przeprowadzenia zainspirowało mnie opowiadanie *Die zerbrochene Vase*, mówiące o kłamstwie i jego konsekwencjach. Kopie tekstu rozdałam uczniom do domu jako lekturę. Oto tekst z broszurki pozyskanej z Missionswerk Werner Heukelbach, 51702 Bergneustadt – Deutschland:

Die zerbrochene Vase

„Seht mal, meine neue Vase!“ Frau Neumann hält stolz das Prachtstück in den Händen. Sie hat sie auf dem Antiquitätenmarkt zu einem günstigen Preis erstanden. Sie bekommt im Wohnzimmer einen Ehrenplatz. Lisa und Jonas schauen sie mit staunenden Augen an. Ja, eine wunderschöne, große Glasvase mit Goldverzierungen. Frau Neumann warnt: „Am besten rührt sie keiner an. Sie ist sehr wertvoll“.

Als Lisa am nächsten Tag aus der Schule kommt, läuft sie gleich ins Wohnzimmer, um sich die Vase noch einmal genau anzuschauen. Vorsichtig nimmt sie sie in die Hand und betrachtet sie mit großen Augen. Plötzlich stolpert sie, versucht noch, sich zu fangen, doch schon gleitet ihr die Vase aus der Hand. Mit einem lauten Knall zerspringt sie am Boden. Fassungslos betrachtet Lisa die einzelnen Teile. Sie ist verzweifelt: „Was soll ich nur tun?“ Da durchzuckt sie ein Gedanke!

Lisa läuft in die Küche und holt aus der Schublade den Kleber. Vorsichtig bestreicht sie die Bruchstücke mit Klebstoff und presst die Vase wieder zusammen. In wenigen Minuten hat sie die Vase wieder zusammengeklebt. Sie sieht fast wie vorher aus. Nur die Bruchlinien sind noch zu sehen. Einige Stunden später... .

„Was ist denn hier passiert? Meine schöne Vase!“, hört man Frau Neumann durchs Haus rufen. Schnell läuft die ganze Familie zusammen. „Jemand hat die Vase kaputtgemacht und versucht, sie wieder zusammenzukleben“. „Ich war es nicht!“, sagt Jonas. Lisa schweigt einen Moment. Dann sagt sie zögernd: „Ich auch nicht!“ Sie merkt plötzlich, wie sie sich wegen dieser Antwort schämt. Aber sie will nicht die Wahrheit sagen. Das Abendbrot verläuft schweigsam. Es ist dicke Luft. Herr Neumann unterbricht die Stille: „Ich möchte, dass jeder von euch überlegt, ob er die Wahrheit sagt. Jonas, hast du uns wirklich nichts zu sagen?“ Jonas kommen die

Tränen. Er ruft: „Nein, ich war es nicht!“ Jetzt fühlt sich Lisa noch elender. Ach, hätte sie doch nur von Anfang an die Wahrheit gesagt! Sie fängt an zu schluchzen. „Ich habe die Vase zerbrochen. Es tut mir so Leid, dass ich euch angelogen habe!“ Herr Neumann blickt sie ernst an und sagt: „Lisa, weißt du, es ist nicht so schlimm, dass du die Vase zerbrochen hast. Die kann man ersetzen. Doch durch deine Lüge hast du unsere Familie ganz schön durcheinander gebracht. Lüge zerstört unsere Gemeinschaft. Manchmal meint man, es ist einfacher, einem Problem aus dem Weg zu gehen und jemanden anzulügen. Doch das stimmt nicht. Mit dem Lügen fangen die Probleme erst richtig an.“ „Was soll ich denn jetzt tun?“ Ratlos blickt Lisa ihren Vater an. „Nun, ich finde es gut, dass du den Mut gehabt hast, die Sache zuzugeben. Wir verzeihen dir! Doch jetzt ist es auch wichtig, dass du....“

Text ten stał się podstawą mojej lekcji.

Temat lekcji: *Die zerbrochene Vase – Arbeit am Text*

Przebieg lekcji:

- ▶ Na początku lekcji zadają uczniom pytania sprawdzające zrozumienie przeczytanego tekstu:
 - ▲ Was und wo hat sich Frau Neumann einmal angeschafft?
 - ▲ Was ist am nächsten Tag passiert?
 - ▲ Wie hat Luise versucht, ihre Schuld zu verbergen?
 - ▲ Ist es ihr gelungen, die Vase so zusammenzukleben, dass man nichts bemerkt?
 - ▲ Wie hat sie sich gefühlt?
 - ▲ Ist der Schuldige gleich gefunden worden?
 - ▲ Auf welche Weise versucht der Vater den Schuldigen zu finden?
 - ▲ Welche Atmosphäre herrscht dabei?
 - ▲ Wie endet diese Geschichte?
- ▶ W następnej części lekcji zwracamy uwagę na zwroty i słowa w tekście godne uwagi i zapamiętania, np.: *das Prachtstück, etwas zu einem günstigen Preis erstanden, einen Ehrenplatz bekommen, etwas sich mit staunenden Augen anschauen, sich schämen wegen, es ist dicke Luft, die Stille unterbrechen, etwas mit großen Augen betrachten, von Anfang an...*
- ▶ Powtarzamy także i ćwiczymy formy trybu przypuszczającego do przeszłości na podstawie zdania wypowiedzianego przez Lisę: „Hät-

te ich doch nur von Anfang an die Wahrheit gesagt". Uczniowie układają własne przykłady: *Gdybym ja to wcześniej wiedziała! Gdybym to ja o tym wcześniej pomyślała! Gdybym to ja mogła cofnąć czas! Gdybym to ja nie skłamała!*

- ▶ W dalszej części lekcji analizujemy, jakie to mądrości wypływają na końcu tekstu. Uczniowie wyszukują odpowiednie zdania wypowiedziane przez ojca: *„Durch deine Lüge hast du unsere Familie ganz schön durcheinander gebracht. Lüge zerstört unsere Gemeinschaft. Manchmal meint man, es ist einfacher, einem Problem aus dem Weg zu gehen und jemanden anzulügen. Doch das stimmt nicht. Mit dem Lügen fangen die Probleme erst richtig an”.*
- ▶ Ostatni punkt tej lekcji to krótkie scenki przy stole podczas kolacji. Uczniowie wczuwają się w role poszczególnych członków rodziny. Podają przy tym możliwości wybrnięcia z tej sytuacji, odpowiednio zakończenie w postaci dobrego rozwiązania i wyciągnięcie wniosków na przyszłość.
- ▶ Praca domowa to ustne przygotowanie się do dyskusji na podane zagadnienia.

Temat kolejnej lekcji: „Lüge? Warum ?” – *die Probe einer Diskussion*

- ▶ Na początku kolejnej lekcji ochotnik (lub dwoje) krótko i własnymi słowami przedstawia treść poznanego opowiadania.
- ▶ Następnie zaczynamy dyskusję, do której uczniowie mieli przygotować się w domu. Zagadnienia ustaliliśmy wspólnie. Sami uczniowie są często bardzo dobrymi pomysłodawcami, a poza tym to oni wiedzą najlepiej, jakie problemy chcieliby omówić i przedyskutować. W naszej dyskusji były one następujące:
 - ▲ Warum lügen die Leute? (Przykłady odpowiedzi: Sie wollen etwas verbergen, erreichen, sich besser fühlen, von der Wirklichkeit fliehen, einen Fehler oder eine verbotene Handlung verdecken. Manche lügen, um Kritik oder Strafe zu entgehen, um Anerkennung zu finden, zum Schutz anderer Personen. Gelogen wird auch aus Höflichkeit, um andere nicht zu beleidigen.)
 - ▲ Ist Schweigen auch eine Lüge?
 - ▲ Was denkst du von der sogenannten Notlüge? (bei Erpressung)
 - ▲ Lügen in den Medien, in der Politik.

- ▲ Wozu führt eine Lüge? (Przykłady odpowiedzi: zur nächsten Lüge, zu noch schlimmeren Konsequenzen, zur Ungerechtigkeit, zum Verlust des Vertrauens...)

Dyskutując uczniowie starają się stosować następujące zwroty, przypominane im przy każdej okazji: *Ich bin der Meinung, dass....Ich glaube.... Ich meine.... Ich denke Meiner Meinung nach..... Ich bin anderer Meinung..... Ich stimme mit dir (nicht) überein, Ich bin fest überzeugt, dass....Ich meine auch so, wie.... Ich würde sagen, dass ... Ich bin nicht so sicher, ob*

- ▶ Na zakończenie lekcji zapisujemy przysłowia mówiące o kłamstwie. Posługujemy się *Słownikiem przysłów niemieckich*:
 - ▲ Lügen haben kurze Beine.
 - ▲ Lügner und Betrüger werden nie klüger.
 - ▲ Eine Liebe oder eine Freundschaft, die von der Lüge lebt, stirbt an der ersten Wahrheit.
 - ▲ Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht.
 - ▲ Zehn Versagen sind besser als eine Lüge.
- ▶ Lekcję kończymy mądrą maksymą Marcina Lutra (pозyskaną z Internetu): *„Die Lüge ist wie ein Schneeball, je länger man sie wälzt, desto größer wird sie”.* Maksymę zapisujemy na gazetce ściennej dużymi literami po polsku i po niemiecku.
- ▶ Praca domowa to napisanie opowiadania (200-250 słów) do wybranego przysłowia dotyczącego kłamstwa.

W sytuacji, gdy lekcje spodobały się uczniom i zainteresowały ich, można wprowadzić dodatkowe ćwiczenia, ewentualnie przeznaczyć na ten temat jeszcze jedną godzinę lekcyjną. A oto możliwości dodatkowych ćwiczeń:

- ▶ Uczniowie opowiadają o sytuacjach, w jakich sami znaleźli się.
- ▶ Z podanego obrazka rozwijają historię do tematu: *Kłamstwo*.
- ▶ Nauczyciel podaje 20-30 słów. Uczniowie układają z nich historijkę.
- ▶ Występują w roli psychologa i przygotowują dłuższą wypowiedź, w której mówią o powodach kłamstwa i jego skutkach.

Lekcja nie była trudna do przygotowania. Tak naprawdę wystarczyło dobrać właściwy tekst a potem to już wszystko potoczyło się samo.

Cele lekcji: *kierunkowe:* wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej i poprawności gramatycznej, *instrumentalne:* wyrabianie umiejętności mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem i pisania, *operacyjne:* uczeń czyta ze zrozumieniem tekst niemiecki, posługuje się słownikiem, odgrywa daną rolę, bierze udział w dyskusji, odpowiada

na pytania, opisuje wydarzenia.

Metody pracy: aktywne metody nauczania, scenki – odgrywanie ról, tworzenie listy problemów, dyskusja.

Pomoce: powielony tekst, słowniki, słownik przysłów, hasło na gazetkę ścienną, Internet.

(maj 2006)

Tatiana Mijas¹⁾

Kielce

Nie taka poezja straszna, jakby się wydawać mogło...

W podręcznikach do nauki języków obcych brak jest tekstów literackich, które można wykorzystać na lekcjach. Przyczyna tego zjawiska jest bardzo prosta. Obecna moda na metodę komunikacyjną spowodowała całkowitą eliminację autentycznego tekstu literackiego z podręczników. Czas już chyba do niego wrócić, a każdy, kto to zrobi, bardzo szybko doceni jego walory. W nauce języka obcego są one wielorakie:

- ▶ wzmacniają w uczniach poczucie wiary we własne możliwości, a więc są motywujące,
- ▶ uczą postrzegać język obcy jako narzędzie do rozumienia literatury, a nie tylko jako narzędzie do generowania prostych struktur leksykalno-gramatycznych,
- ▶ poszerzają wiedzę o kulturze i tradycjach narodów posługujących się danym językiem,
- ▶ inspirują do czytania literatury w oryginalnej wersji językowej,
- ▶ stymulują wyobraźnię i kreatywne myślenie.

Wykorzystanie tekstu literackiego otwiera przed nauczycielem wiele możliwości nie tylko doskonalenia wszystkich sprawności językowych, ale i kształtowania postaw i poglądów uczniów. Jednak aby lekcja z wykorzystaniem literatury była efektywna i przyniosła oczekiwane rezultaty, przy wyborze tekstu literackiego dobrze jest kierować się następującymi wskazówkami:

- ▶ długość fragmentów tekstu nie powinna przekraczać strony lub tekst powinien być podzielony na części,

- ▶ tekst nie powinien zawierać zbyt wielu wyrażeń idiomatycznych i dialektycznych,
- ▶ struktury gramatyczne nie powinny zakłócać rozumienia tekstu,
- ▶ dyskusja, prowadzona na podstawie tekstu, powinna zachęcać uczniów do porównywania kultury polskiej z kulturą obcą,
- ▶ zakresy tematyczne tekstów powinny odpowiadać grupie wiekowej i zainteresowaniom uczniów.

Często stosuję teksty literackie na swoich lekcjach, co zilustrują poniższe przykłady. Pierwszy z nich to fragment lekcji z uczniami na poziomie podstawowym znajomości języka, drugi z uczniami bardziej zaawansowanymi. Zróżnicowanie w poziomach obu zestawów ćwiczeń jest zabiegiem celowym, aby wykazać, iż autentyczny tekst literacki jest doskonałym narzędziem pracy zarówno z uczniem początkującym, jak i zaawansowanym.



Przykład I. Mice

Rose Fyleman – **MICE**

I think mice
Are rather nice.
Their tails are long,
Their faces small,
They haven't any
skins at all.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Kielcach.

Their ears are pink,
 Their teeth are white,
 They run about
 the house at night.
 They nibble things
 They shouldn't touch
 And no one seems
 To like them much.
 But I think mice
 Are nice.

Źródło: Jack Prelutsky, Marc Brown (1986), Read-Aloud Rhymes for the Very Young, Ingram Books.

I. Nauczyciel głośno odczytuje wiersz, omijając pierwszą i ostatnią linijkę, a uczniowie próbują zgadnąć, o jakich zwierzętach jest mowa w wierszu. Poniższe pytania powinny być zapisane na tablicy a odpowiedzi na nie obok. Tak też należy przeprowadzać to ćwiczenie, by w każdej grupie pojawiło się słowo *mice*, będące odpowiedzią na pytania do wiersza.

- Which animals have got long tails?
- Which animals have got small faces?
- Which animals have got pink ears?
- Which animals have got white teeth?
- Which animals have got hairy skin?
- Which animals run about the house at night?
- Which animals don't you like?

Możliwe odpowiedzi:

- dogs, cats, lions, mice, horses, rats
- birds, frogs, cats, mice, fish
- pigs, mice, pink elephants
- cats, crocodiles, mice, monkeys
- birds, cats, dogs, lions, mice
- cats, dogs, mice, rats
- pigs, cows, rats, mice, snakes, flies

II. Uczniowie przyporządkowują nazwy zwierząt z powyższego ćwiczenia do dwóch grup: *wild animals* i *domestic animals* a następnie odnajdują ich nazwy w poniższym ćwiczeniu *jumbled letters*:

IGP	_____	GOD	_____
ABRE	_____	TEEPLHNA	_____
ATC	_____	OCW	_____
MYKOE	_____	XFO	_____
SROEH	_____	NOLI	_____
GIRET	_____	KAENS	_____
EHEPS	_____	IPHPO	_____
ATOG	_____	OSOG	_____
LWFO	_____	OOCRRDIEL	_____
CDKU	_____	KIECCNH	_____

Odpowiedzi: pig, dog, bear, elephant, cat, cow, monkey, fox, horse, lion, tiger, snake, sheep, hippo, goat, goose, wolf, crocodile, duck, chicken.

Inną formą ćwiczenia może być *animal square*, kwadrat, w którym są ukryte nazwy zwierząt.

L	I	O	N	X	E	S	F	K	C	A	T
O	M	M	I	B	L	O	R	D	K	Y	O
I	P	X	D	E	E	T	R	O	K	Y	E
R	A	O	Z	A	P	N	A	T	H	E	X
B	L	H	I	R	H	P	O	I	F	G	A
Z	A	D	O	G	A	E	K	G	O	A	T
W	R	Y	K	N	N	P	H	E	X	Y	H
N	F	E	E	N	T	I	E	R	A	K	I
H	O	R	S	E	Z	G	R	M	L	A	E
O	B	F	U	F	A	L	O	W	O	L	F
B	A	O	B	O	T	W	S	H	E	E	P
X	L	E	I	U	N	M	S	O	O	E	N

Odpowiedzi:

L	I	O	N	X	E	S	F	K	C	A	T
O	M	M	I	B	L	O	R	D	K	Y	O
I	P	X	D	E	E	T	R	O	K	Y	E
R	A	O	Z	A	P	N	A	T	H	E	X
B	L	H	I	R	H	P	O	I	F	G	A
Z	A	D	O	G	A	E	K	G	O	A	T
W	R	Y	K	N	N	P	H	E	X	Y	H
N	F	E	E	N	T	I	E	R	A	K	I
H	O	R	S	E	Z	G	R	M	L	A	E
O	B	F	U	F	A	L	O	W	O	L	F
B	A	O	B	O	T	W	S	H	E	E	P
X	L	E	I	U	N	M	S	O	O	E	N

III. Uczniowie otrzymują niekompletną wersję wiersza, którą starają się uzupełnić według własnych pomysłów.

I think mice
 Are rather _____.
 Their tails are _____.
 Their faces _____.
 They haven't any
 skins at _____.
 Their ears are _____.
 Their teeth are _____.
 They run about
 the house at _____.
 They nibble _____.
 They shouldn't _____.
 And no one seems
 To like them _____.
 But I think _____.
 Are nice.

Porównanie ich wersji wiersza z oryginałem często ich samych zaskakuje.



Przykład II. Richard Cory

Edwin Arlington Robinson – **RICHARD CORY**

Whenever Richard Cory went down town,
We people on the pavement looked at him:
He was a gentleman from sole to crown,
Clean favoured, and imperially slim.

And he was always quietly arrayed,
And he was always human when he talked;
But still he fluttered pulses when he said
„Good morning”, and he glittered when he walked.

And he was rich – yes, richer than a king,
And admirably schooled in every grace:
In fine, we thought that he was everything
To make us wish that we were in his place.

So on we worked, and waited for the light,
And went without the meat, and cursed the bread;
And Richard Cory, one calm summer night,
Went home, and put a bullet through his head.

Źródło: Sculley Bradley, Richmond Croom Beatly, E. Hudson Long (1962), *The American Tradition in Literature Revised*, W. W. Norton & Company Inc.

- I. Uczniowie otrzymują kopie wiersza z czasownikami w nawiasach w formie bezokoliczników, które muszą odpowiednio przekształcić na czas przeszły. Na tym poziomie powinni rozumieć znaczenie słów w kontekście, jak również zdecydować, czy czasowniki są regularne, czy też nie. Czasami mogą być im w tym pomocne rymy.

Whenever Richard Cory (go) down town,
We people on the pavement (look) at him:
He (be) a gentleman from sole to crown,
Clean favoured, and imperially slim.

And he (be) always quietly arrayed,
And he (be) always human when he (talk);
But still he (flutter) pulses when he (walk).

And he (be) rich – yes, richer than a king,
And admirably schooled in every grace:
In fine, we (think) that he (be) everything
To make us wish that we (be) in his place.

So on we (work), and (wait) for the light,
And (go) without the meat, and (curse) the bread;
And Richard Cory, one calm summer night,
(Go) home, and (put) a bullet through his head.

- II. Uczniowie po przeczytaniu wiersza wybierają wyrażenia synonimiczne do tych występujących w wierszu.

1. We **people on the pavement** looked at him
 - a. passers-by
 - b. workers building pavements
 - c. ordinary people
2. He was **a gentleman from sole to crown**
 - a. a gentleman because he wore a crown
 - b. a gentleman in every way
 - c. educated at the royal court
3. He was always **quietly arrayed**
 - a. tastefully dressed
 - b. a quiet person
 - c. a little bit nervous
4. **He fluttered pulses** when he said „good morning”
 - a. people were afraid of him
 - b. he got angry
 - c. he made people’s hearts beat faster
5. He was **schooled in every grace**
 - a. well educated
 - b. perfectly mannered
 - c. able to dance gracefully
6. We **went without the meet**
 - a. were vegetarians
 - b. never took meat when we went to work
 - c. couldn’t afford to buy meat
7. He **put a bullet through his head**
 - a. committed suicide
 - b. played with a gun
 - c. cleaned his ears with a bullet

Odpowiedzi: 1c, 2b, 3a, 4c, 5b, 6c, 7a.

Jeśli ten rodzaj ćwiczenia jest zbyt trudny, można zastosować inną jego formę – pomieszanych wyrażeń – *scrambled phrases*.

a. people on the pavement	1. dressed tastefully
b. from sole to crown	2. kind, merciful
c. imperially slim	3. ordinary people
d. clean favoured	4. hoped for better
e. quietly arrayed	5. committed suicide

f. human	6. shone like a diamond
g. fluttered pulses	7. lovely shaped
h. glittered	8. ate awful meals
i. schooled in every grace	9. were fed up with bread
j. in fine	10. well shaven
k. waited for the light	11. perfectly mannered
l. went without the meat	12. briefly, simply
m. cursed the bread	13. in every way
n. put a bullet through his head	14. made people's hearts beat faster

Odowiedzi: a3, b13, c7, d10, e1, f2, g14, h6, i11, j12, k4, l8, m9, n5.

III. Uczniowie używając własnych słów próbują opowiedzieć historię Richarda Cory – mogą być im w tym pomocne poniższe pytania.

1. Who was Richard Cory?
2. How old was he?
3. What was his nationality?

4. What did he look like?
5. What was people's attitude towards him?
6. Why did people admire him?
7. What sort of lifestyle did he have?
8. How, when and where did he commit suicide?
9. Why did he decide to end his life?

IV. Jako pracę domową uczniowie piszą krótkie wypracowanie na jeden z wybranych tematów.

- ▲ Wealth does not make you happy.
- ▲ Write a short history of Richard Cory's life (your own version).
- ▲ Write a newspaper report about Richard Cory's suicide.

Bibliografia

- Brumfit C. J., Carter R. A. (1987), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP.
 Carter R., Long M. (1991), *Teaching Literature*, Longman.
 Collie J., Ladousse G. P., *Paths into Poetry*, Oxford: OUP.
 Duff A., Maley A. (1991), *Literature*. Oxford: OUP.

(wrzesień 2006)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Marta Kotarba (2007), *DOMINO – Język angielski, szkoła podstawowa – podręcznik, klasa 1, sem. 1*, Warszawa: Wydawnictwo NOWA ERA.

Marta Kotarba (2007), *DOMINO. Nowoczesny podręcznik z ćwiczeniami i wycinanką – język angielski, szkoła podstawowa – karty obrazkowe, klasa 1, sem. 1*, Warszawa: Wydawnictwo NOWA ERA.

Marta Kotarba (2007), *DOMINO. Nowoczesny podręcznik z ćwiczeniami i wycinanką – język angielski, szkoła podstawowa – karty wyrazowe, klasa 1, sem. 1*, Warszawa: Wydawnictwo NOWA ERA.

*

Małgorzata Borowska (2007 – wyd. III), *Mormolyke*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

*

European Glossary on Education. Volume 5. Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education, Eurydice 2007.

*

Francis Goullier (2006), *Les outils du Conseil de L'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris: Didier.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Katarzyna Kuczborska-Przybylska¹⁾
Piotrków Trybunalski

Gioco col vocabolario italiano – Zabawa z włoskim słownictwem

Tworzenie nowego słownictwa od wieków fascynuje użytkowników różnych języków. W ten bowiem sposób zasób określeń wciąż się rozwija, można wyrażać się ładniej, ciekawiej i bardziej przekonująco. Zakres używanego słownictwa stał się wręcz wyróżnikiem poszczególnych grup wiekowych i środowiskowych.

Słowotwórstwo jest wciąż interesującą dziedziną badań językowych, choć nowo tworzone słowa to często zapożyczenia z innych języków. Uczeń poznający język obcy staje przed niezwykle trudnym zadaniem, uczy się dodawać do znanego zasobu słów wciąż nowe formy. I tak poszukuje rodzin wyrazów, pól semantycznych oraz stara się używać złożzeń. Pomóżmy mu więc w drodze do znalezienia jak największej liczby nowości w jego słowniku języka włoskiego.

Avanti młody kolego! Życzę miłej zabawy, która jednak uczy. Buon lavoro e buoni risultati!

Ćwiczenie I. *Cerca sul tuo dizionario il significato delle parole seguenti :*

casotto	caseggiato	caserma
casato	casalingo	casigliano
casale	casamento	casatico
casona	casina	casamatta

Ćwiczenie II. *Forma le famiglie cercando accanto alle parole :*

GIORNO / es. giornale – giornalista – mezzogiorno ... /

DOLORE / es. dolorare – doloroso – dolorosamente ... /

GIOCO / es. giocare – giocata – giocatore ... /

RITORNO / es. ritornare – torno – ritornello ... /

STANZA / es. stanziale – stanzino – stanziamento ... /

PASSAGGIO / es. passabile – passaporto – passante ... /

Ćwiczenie III. *Cerca nomi, aggettivi, verbi che descrivono le parole seguenti :*

ESTATE / es. viaggio – sole – favorevole ... /

LINGUA / es. parlare – straniera – difficile ... /

SCIENZA / es. computer – ricerca – progetto ... /

CAPITALE / es. centro – visita – turista ...

TECNICA / es. funzionamento – sviluppo – inventare ... /

BAMBINO / es. mamma – gioco – passeggiata ... /

MATURITÀ / es. compleanno – università – saggezza ... /

SCENA / es. presentazione – attore – applaudire ... /

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i włoskiego w Studium Integracji Europejskiej w Piotrkowie Trybunalskim.

Ćwiczenie IV. Trova le definizioni delle parole composte presentate. Cerca il plurale e verifica sul dizionario la forma trovata (to ćwiczenie rozkładamy na wiele lekcyj. Definiujemy po trzy, cztery wyrazy na jednej lekcyj):

abricoltura
altoparlante
alزابandiera
anteguerra
antisemita
autocorriera
autocinema
appendicista
appoggiacapo
armacollo
barbacane
bassopiano
battistrada
bellumore
biancospino
bisenso
buoncostume
buonumore
capobranco
capocronista
capodanno
capogiro
capolista
caposala
capostazione
capotavola
capoverso
cartastraccia
cassaforte
centroavanti
controordine
controstampa
controstomaco
cortometraggio
cuorcontento
disaccordo
disumanità
doposcuola
elettroreno
fermo posta
ficcanaso
filodiffusione

agrodolce
altopiano
andirivieni
anti-doping
autocampeggio
autorimessa
autoconvoglio
appiccagnolo
arciduca
banderuola
bassofondo
bassorilievo
bellospirito
benestrare
bisavo
bucaneve
buontempone
buonuomo
capoclasse
capocuoca
capofamiglia
capolavoro
capoluogo
caposquadra
capostipite
capoufficio
cartacarbone
casamatta
carroponte
controproposta
controscarpa
controsplionaggio
controcircuito
crocerossina
curiosaggine
disarmonia
dissonanza
dormiveglia
elettroshock
ferrovia
ficodindia
fine – settimana

finimondo
fotofobia
frangiflutti
frontespizio
giravolta
imbrattascene
luogotenente
mettibocca
mezzaluna
mezzobusto
mezzofondista
oceanografo
onorificenza
passaporto
pianoforte
portadischi
portaritratti
portaoggetto
portavoce
psicoterapista
primogenio
pulisciorecchi
puntaspilli
radiotelegrafista
rompicapo
saccomano
saliscendi
salvacondotto
santocchio
scaldabanchi
scannapane
sempreverde
soprano
soprano
soprascarpa
tabacchicoltura
telespettatore
terremoto
unifamiliare
viticoltura
zappaterra

fiutasepolcri
francobollo
fratellastro
fuggifuggi
guerrafondaio
lungomare
madreperla
mettiscandali
mezzanotte
mezzocerchio
mezzosoprano
oltretomba
ossigenoterapia
pescecane
portabagagli
portafortuna
portalettere
portapiatti
posapiano
psicanalista
protoromantico
puliscipiedi
radiopilota
radiotelegramma
saccapane
sacrosanto
salvaguardia
santabarbara
scaldaacqua
scannaminestre
scavezzacollo
sopracciglio
soprannome
soprappaga
sopratassa
telescuola
terracotta
totocalcio
ventiquatt'ore
voltmetro

Ćwiczenie V. Trova parole che vengono dell' altra lingua e funzionano in italiano : / es. baguette, bou-tique, water-polo, whisky, yacht, yogurt, weekend, okey, caravanning ... /

(wrzesień 2006)

Kilka ćwiczeń z języka rosyjskiego dla początkujących

We współczesnej polskiej szkole dominują dwa języki obce: angielski i niemiecki. Z tego powodu nauczyciele innych języków znajdują się w trudnym położeniu. W szczególnej sytuacji są nauczyciele języka rosyjskiego, którzy, z jednej strony, muszą pokonać niezadowolony części młodzieży, uczącej się niechcianego i narzuconego języka, a z drugiej próbować, mimo wszystko, zachęcić ją do nauki tego pięknego języka.

Dodatkowy problem stanowią możliwości intelektualne uczniów. Stało się już złą tradycją, że języka rosyjskiego uczą się klasy słabsze, mniej zdolne i bardzo często o niewielkich ambicjach.

Od kilku lat można zaobserwować tendencję likwidowania języka rosyjskiego w szkołach podstawowych oraz gimnazjach. Pozostaje on nauczany w niewielkim zakresie w szkołach średnich – głównie w klasach szkoły zawodowej. Bardzo często dopiero na tym etapie młodzież poznaje nowy alfabet oraz podstawową leksykę. Właśnie do takich uczniów są adresowane poniższe ćwiczenia, które, w swoim założeniu, mają sprawdzać opanowanie podstawowego materiału leksykalnego.

I. Napisz po jednym wyrazie, który zaczyna się na podane niżej litery. Słowa przetłumacz na język polski:

- | | | |
|------|------|------|
| 1. Ч | 2. Ш | 3. Ж |
| 4. Щ | 5. Ц | |

II. Napisz po rosyjsku następujące zdania:

1. Co to jest?
2. To jest piłka.
3. Nie, to nie moja koleżanka.
4. Tak, to są ławki.
5. Kto to jest?

III. Ułóż słowa z rozsypanych liter:

С О Д А К	У Н А Р Ж Л	Ч К И У Е Б Н	У А К Б Г
--------------	----------------	------------------	--------------

IV. Dopisz brakujące litery:

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. -тол | 4. -ётка |
| 2. заво- | 5. ру-ка |
| 3. -рукты | 6. ма-ина |

V. Z liter podanych w nawiasie wybierz właściwą i dopisz ją do par wyrazów:

- | | | |
|-------------|---------|--------|
| 1. -ай | е-ё | (ч, щ) |
| 2. пасса-ир | -ирокий | (ш, ж) |
| 3. стан-ия | учен-к | (и, ц) |

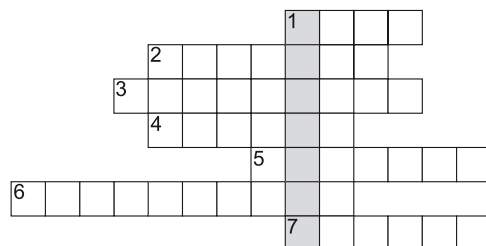
VI. Napisz poprawną wymowę podanych wyrazów:

- | | |
|------------|------------|
| 1. волк | 5. второго |
| 2. лимон | 6. скажи |
| 3. что | 7. цирк |
| 4. сегодня | 8. шишка |

VII. W wolne miejsca wstaw odpowiednie litery jutowane: е, ё, я, ю:

- | | |
|---------|---------|
| 1. А-ДЯ | 3. т-тя |
| 2. -бк | 4. л-то |

VIII. Rozwiąż krzyżówkę. Pamiętaj, że w każdym haśle występuje miękki lub twardy znak:



- | | | |
|------------|----------------------------|---------------|
| 1) matka | 2) słownik | 3) listonosz |
| 4) krzesła | 5) nauczyciel | 6) ogłoszenie |
| 7) łyżwy | Czy znasz już rozwiązanie? | |

IX. Odpowiedz na pytania:

1. Как тебя зовут?
2. Как твоя фамилия?
3. Как его зовут?
4. Как её фамилия?
5. Где ты живёшь – в городе или в деревне?

(luty 2007)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Technicznych w Turku.

Zestaw pytań z języka niemieckiego przydatny nie tylko przed maturą

Poniższy zestaw pytań z języka niemieckiego, którego podstawą są tematy z syllabusa, można wykorzystywać nie tylko w trakcie przygotowań do matury ustnej. Na pewno ułatwi on uczniom wyrażanie własnych opinii, ich uzasadnianie i obronę. Pomoże też rozszerzyć i utrwalić słownictwo. Na lekcjach może być materiałem pomocniczym do wszelkiego rodzaju dyskusji. Poszczególne pytania można też wykorzystać jako rozgrzewkę językową, czy zapełnić nimi parę minut lekcji, które zostają do dzwonka.

Jesteśmy pewne, że większość nauczycieli ma takie opracowane przez siebie zestawy. Może więc nasz okaże się dobrym materiałem porównawczym, a może ktoś znajdzie w nim pytania przydatne dla swoich uczniów.

► DER MENSCH

LIEBE, FREUNDSCHAFT, MODE, AUSSEHEN, ETHISCHE PROBLEME (z.B. STERBEHILFE), CHARAKTER

- ▲ Glaubst du an die große Liebe?
- ▲ Wie sollte dein Lebenspartner sein?
- ▲ Warum verlassen Menschen ihre Partner?
- ▲ Kann man sich im Leben mehrmals verlieben?
- ▲ Was bedeutet Liebe für dich?
- ▲ Zu zweit macht es mehr Spaß! Was meinst du dazu?
- ▲ Auf welche Art und Weise kann man seine Gefühle und Emotionen ausdrücken?
- ▲ Kann Technik die Kontakte zwischen den Menschen erschweren oder erleichtern?
- ▲ Braucht der Mensch Freunde? Warum?
- ▲ Welche Rolle spielen Freunde in deinem Leben?
- ▲ Welchen Unterschied gibt es deiner Meinung nach zwischen Partnerschaft und Liebe?
- ▲ Was bedeutet Freundschaft für dich?
- ▲ Ist es besser gute Freunde oder viele Bekannte zu haben? Begründe deine Meinung!
- ▲ In welchen Situationen braucht man vor allem einen guten Freund?

- ▲ Können Eltern und Geschwister gute Freunde sein?
- ▲ Was bedeutet Freundschaft für junge Menschen?
- ▲ Ist Mode wichtig für dich?
- ▲ Gehst du mit der Mode?
- ▲ Was bedeutet für dich schick zu sein?
- ▲ Warum lassen sich manche Menschen die Kleidung schneiden?
- ▲ Welche Rolle spielt die Kleidung im Leben der Menschen?
- ▲ Warum sind Modedesigner so populär?
- ▲ Was ist deiner Meinung nach Mode?
- ▲ Hast du deinen eigenen Stil? Beschreibe ihn!
- ▲ Beschreibe die zur Zeit herrschende Mode!
- ▲ Wie demonstrieren junge Leute die Zugehörigkeit zu einer Gruppe?
- ▲ Wie sollten wir zur Arbeit gekleidet kommen?
- ▲ Dürfen die Arbeitgeber bestimmen, wie man zur Arbeit gekleidet kommt?
- ▲ Wie sollte man sich zum Vorstellungsgespräch anziehen?
- ▲ Wie wichtig ist für dich dein Aussehen?
- ▲ Welcher Pop-Star oder Schauspieler ist für dich ein Vorbild, wenn es um Mode geht?
- ▲ Sollen die Schüler in der Schule Schuluniformen tragen?
- ▲ Warum unterziehen sich so viele Menschen Schönheitsoperationen?
- ▲ Wie sehen uns andere Nationen? Als Pessimisten oder Optimisten?

► ZUHAUSE

WOHNEN, WOHNORT, WOHNBESCHREIBUNG, WOHNEN MIT ODER OHNE ELTERN, AUSSTATTUNG, MIETEN / VERMIETEN, KAUFEN / VERKAUFEN, OBdachlosigkeit

- ▲ Was ist für Jugendliche attraktiver: das Leben in der Stadt oder auf dem Lande? Begründe deine Meinung!
- ▲ Wo wohnst du? Was findest du positiv in deinem Wohnort, was negativ?

¹⁾ Jolanta Majda jest nauczycielką języka niemieckiego w VI Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni, Agata Taźbierska w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

- ▲ Warum wollen junge Menschen in der Großstadt wohnen?
- ▲ Welche Nachteile hat das Leben in der Stadt?
- ▲ Vergleiche das Leben auf dem Lande mit dem Leben in der Stadt!
- ▲ Welche Vor- und Nachteile hat das Leben auf dem Lande?
- ▲ Schule ohne Noten? Ist das möglich?
- ▲ Für junge Menschen auf dem Lande gibt es keine Zukunft. Begründe diese Meinung!
- ▲ Warum ziehen die Menschen aufs Land?
- ▲ Wo möchtest du in der nächsten Zukunft leben? Begründe deine Wahl!
- ▲ Beschreibe deinen Wohnort!
- ▲ Wie kann man einen typischen Großstadtbewohner charakterisieren?
- ▲ Welche Wohnung hättest du gerne?
- ▲ Was bedeutet für dich der Begriff „Zuhause“? Wo ist dein Zuhause?
- ▲ Wie wichtig ist es für einen Menschen eine eigene Wohnung zu haben?
- ▲ In welchem Alter sollte man von den Eltern ausziehen? Begründe deine Meinung!
- ▲ Jung und alt unter einem Dach! Eine Katastrophe oder Rettung für beide Seiten?
- ▲ Warum wollen manche Leute lieber in einem Haus als in einer Wohnung wohnen?
- ▲ Warum bleiben manche Jugendliche bei ihren Eltern, statt mit 18 auszuziehen?
- ▲ Was muss alles bei einem Umzug getan werden?
- ▲ Warum ziehen Menschen um?
- ▲ Welche Konsequenzen kann der Wechsel des Wohnorts für ein Kind haben?
- ▲ Bist du schon einmal umgezogen? Wenn ja, beschreibe deine Erfahrungen!
- ▲ Welche Etappen gibt es bei der Wohnungssuche?
- ▲ Warum werden Menschen obdachlos?
- ▲ Wie kann man den Obdachlosen helfen?

► SCHULE

NOTEN, MOBBING, STRESS, LEHRER, SCHULLEBEN, SCHULFÄCHER, SCHULSYSTEM, STUDIUM

- ▲ Warum sind die Noten so wichtig für die Schüler?
- ▲ Lernst du für dich selbst oder wegen der Noten?
- ▲ Kannst du dir die Schule ohne Noten vorstellen?
- ▲ Warum haben die Schüler Angst vor schlechten Noten?
- ▲ Warum haben die Schüler Angst vor der Schule?
- ▲ Kameras in der Schule! Muss man die Schule überwachen?
- ▲ Gewalt an den Schulen, ihre Ursachen und Vorbeugungsmöglichkeiten?
- ▲ Warum bringt Schule so viel Stress?
- ▲ Sind Schüler und Lehrer Feinde, Freunde oder Partner?
- ▲ Wie sollte ein idealer Lehrer sein?
- ▲ Charakterisiere deinen Klassenlehrer!
- ▲ Besser ein lockerer (cooler) oder ein strenger Lehrer? Begründe deine Meinung.
- ▲ Was bedeutet, dass ein Lehrer streng ist?
- ▲ Was ist dein Lieblingsfach? Warum?
- ▲ Warum sollten wir in der Schule Fremdsprachen lernen?
- ▲ Wann und aus welchen Gründen sollte man mit dem Sprachunterricht beginnen?
- ▲ Wie und wo kann man Fremdsprachen lernen?
- ▲ Warum sind Fremdsprachenkenntnisse in den letzten Jahren so wichtig geworden?
- ▲ Manche Menschen sind der Meinung, dass man Fremdsprachen im Ausland am besten lernt. Bist auch der Meinung?
- ▲ Warum lernen viele Jugendliche nicht gern Fremdsprachen?
- ▲ Der moderne Europäer soll zwei Fremdsprachen beherrschen. Wie stehst du dazu?
- ▲ Warum lohnt es sich Fremdsprachen zu lernen?
- ▲ Gehst du gern in die Schule? Begründe deine Meinung!
- ▲ Beschreibe deine Schule!
- ▲ Beschreibe eine ideale Schule!
- ▲ Bist du mit deiner Schule zufrieden? Begründe deine Meinung!
- ▲ Was kann man nach dem Unterricht in deiner Schule machen?
- ▲ Wie war dein erster Schultag?
- ▲ Was machst du gewöhnlich in der Schulpause?
- ▲ Man sagt oft: „Die Schulzeit ist die schönste Zeit im Leben“. Stimmt das eigentlich?
- ▲ Warum brauchen die Schüler manchmal Nachhilfenunterricht?
- ▲ Was hältst du von dem Satz: „Der Mensch lernt sein Leben lang“?
- ▲ Wozu dient der Schüleraustausch?
- ▲ Wie verbringen Jugendliche ihre Schulferien?
- ▲ Wie ist der Spruch zu verstehen: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“?
- ▲ Beschreibe aus deiner Sicht die Vor- und Nachteile des polnischen Schulsystems!
- ▲ Bist du mit dem neuen Schulsystem zufrieden? Begründe deine Meinung!
- ▲ Was würdest du eventuell an dem neuen Schulsystem ändern?
- ▲ Warum ist eine gute Ausbildung besonders wichtig?
- ▲ Ist ein Jahr im Ausland empfehlenswert? Begründe deine Meinung!
- ▲ Würdest du lieber im Ausland oder im Heimatland studieren? Begründe deine Meinung!

► ARBEIT

BERUFE, ARBEITSBEDINGUNGEN, JOBBEN, ARBEITSMARKT

- ▲ Möchtest du einen freien Beruf ausüben (z.B. Maler) oder festangestellt (z.B. Büroangestellter) sein? Warum?
- ▲ Was möchtest du beruflich erreichen?
- ▲ Was machst du, um deine beruflichen Ziele zu erreichen?
- ▲ In welchen Berufen hat man heute gute Chancen?
- ▲ Welchen Beruf möchtest du ausüben und warum?
- ▲ Was ist für dich am wichtigsten in deinem zukünftigen Beruf?
- ▲ Welche Zukunftspläne hast du?
- ▲ Was findest du wichtiger: Privat- oder Berufsleben?
- ▲ Was macht eine typische Hausfrau?
- ▲ Welche Berufe sind typisch für Frauen und welche für Männer?
- ▲ Warum bleiben immer öfter die Männer mit ihren kleinen Kindern zu Hause?
- ▲ Was denkst du über Mütter, die Karriere machen wollen?
- ▲ Was für Vor- und Nachteile für die Familie gibt es, wenn die Mutter arbeiten geht?
- ▲ Beschreibe deinen Traumberuf!
- ▲ Karriere um jeden Preis! Ist dieser Trend für unsere Zeit typisch? Was meinst du dazu?
- ▲ Was ist für dich wichtiger? Arbeitsklima oder Gehalt?
- ▲ Welche Probleme können am Arbeitsplatz auftreten?
- ▲ Welche Eigenschaften sollte deiner Meinung nach ein idealer Chef haben?
- ▲ Wer kann ohne Probleme eine gute Arbeitstelle finden?
- ▲ Mobilität ist in den letzten Jahren zum Leitmotiv der modernen Gesellschaft geworden. Wie verstehst du das?
- ▲ Wann und warum sind die Menschen mobil?
- ▲ Der doppelte Job – bist du dafür oder dagegen?
- ▲ Ist Au-pair eine tolle Arbeit für junge Menschen?
- ▲ Arbeiten wir um zu leben oder leben wir um zu arbeiten? Was sagst du dazu?
- ▲ Warum jobben die Jugendlichen?
- ▲ Wie ist die heutige Situation auf dem Arbeitsmarkt?
- ▲ Warum wandern junge Polen nach England aus?
- ▲ Welche Folgen hat die Arbeitslosigkeit für unser Leben?
- ▲ Welche Hilfe gibt es für die Arbeitslosen?
- ▲ Warum gibt es in Polen Arbeitslosigkeit?
- ▲ Was muss man tun, wenn man arbeitslos ist?
- ▲ Was würdest du tun, wenn du arbeitslos wärest?
- ▲ Wie kann man eine Arbeit finden?
- ▲ Warum verlieren Menschen ihre Arbeit?

► FAMILIEN- UND GESELLSCHAFTSLEBEN

LEBENSSTATIONEN (ALTE MENSCHEN), FAMILIE, FREIZEIT, FESTE, KONFLIKTE, PROBLEME, FAMILIENMITGLIEDER, ALLTAG

- ▲ Wie sieht das Leben der älteren Menschen aus?
- ▲ Das Leben beginnt erst mit 60. Wie verstehst du das?
- ▲ Warum landen immer mehr Menschen in einem Altersheim?
- ▲ Welche Rolle spielt die Familie für einen Rentner?
- ▲ Warum gibt es in Europa immer mehr ältere Menschen?
- ▲ Welche Rolle spielen die Großeltern in deiner Familie?
- ▲ Welche Kindheitserinnerungen hast du?
- ▲ Welche Rolle spielt die Familie in deinem Leben?
- ▲ Wie stellst du dir deine eigene Familie in der Zukunft vor?
- ▲ Beschreibe ein typisches Familienmodell in Polen?
- ▲ Was ist für dich wichtiger? Familie oder Karriere? Warum?
- ▲ Kann man ohne Familie glücklich sein? Begründe deine Meinung!
- ▲ Was bedeutet für dich eine glückliche Familie?
- ▲ Ist es möglich Zeit für den Partner / die Familie zu finden, wenn man viel beschäftigt ist? Begründe deine Meinung!
- ▲ Wie groß sind Familien in Deutschland?
- ▲ Wie sollte man in einer Familie die Pflichten teilen?
- ▲ Was erwarten deine Eltern von dir?
- ▲ Wie sind deiner Meinung nach ideale Eltern?
- ▲ Wie sind deine Eltern? Autoritär oder partnerschaftlich?
- ▲ Wie verbringst du meistens deine Freizeit?
- ▲ Welche Freizeitaktivitäten sind unter Jugendlichen besonders beliebt?
- ▲ Welche Freizeitmöglichkeiten gibt es im Winter und welche im Sommer?
- ▲ Welche Hobbys sind typisch für Männer und welche für Frauen?
- ▲ Wie verbringst du dein Wochenende?
- ▲ Was macht deine Familie besonders gern in der Freizeit?
- ▲ Wie wichtig sind im Leben einer Familie Feste und Traditionen?
- ▲ Welche deutschen Feste gefallen dir besonders? Beschreibe sie!
- ▲ Warum freuen wir uns auf Weihnachten?
- ▲ Wie feiert man Weihnachten in Polen?
- ▲ Wie feiert man Ostern in Polen?

- ▲ Was bedeutet Weihnachten für dich?
- ▲ Welche Rolle spielte der Heilige Nikolaus in deiner Kindheit?
- ▲ Ist es gut, dass die Kinder an den Heiligen Nikolaus glauben? Begründe deine Meinung!
- ▲ Wie bereitet sich deine Familie auf das Weihnachtsfest vor?
- ▲ Wie organisiert man eine Geburtstagsparty?
- ▲ Welche Geschenke machen sich Jugendliche zum 18. Geburtstag?
- ▲ Warum kommt es so oft zu Generationskonflikten in der Familie?
- ▲ Welche Gründe für Streitereien gibt es zwischen Kindern und Eltern?
- ▲ Warum streitest du dich mit deinen Eltern und Geschwistern?
- ▲ Hast du einen engen Kontakt zu deinen Verwandten?
- ▲ Auf welche Probleme stoßen in Polen die Paare, die geheiratet haben?
- ▲ Warum wollen immer mehr Leute nicht heiraten?
- ▲ Warum entscheiden sich immer wenige Paare für ein Kind?
- ▲ Was bedeutet für dich tolerant zu sein?
- ▲ Haben Frauen und Männer die gleiche Position in der Gesellschaft? Begründe deine Meinung!
- ▲ Warum widmen die Eltern ihren Kindern immer weniger Zeit?

► ERNÄHRUNG

LEBENSMITTEL, SPEISEZUBEREITUNG, DIÄTEN (MAGERSUCHT, BULIMIE)

- ▲ Nenne die häufigsten Ernährungsfehler!
- ▲ Was sollten wir essen, um gesund zu bleiben?
- ▲ Was isst du besonders gern und warum?
- ▲ Wie sind die Essgewohnheiten der Jugendlichen?
- ▲ Warum gehen so viele Jugendliche am Morgen ohne Frühstück aus dem Haus?
- ▲ Lebt man, um zu essen, oder isst man, um zu leben? Wie verstehst du den Satz?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile hat das Fastfood-Essen?
- ▲ Chinesische / Asiatische Spezialitäten werden in Polen immer populärer, warum?
- ▲ Gentechnisch manipuliertes Essen – große Hoffnung oder große Gefahr?
- ▲ Warum geht man ins Restaurant?
- ▲ Was ist besser – selbst zu kochen oder ins Restaurant zu gehen?
- ▲ Wie werden die Menschen in der Zukunft essen: industriell erzeugte Lebensmittel oder Lebensmittel aus biologischem Anbau?
- ▲ Warum machen vor allem die Mädchen eine Diät?
- ▲ Welche gesundheitlichen Probleme haben dicke Menschen?

- ▲ Warum werden die Menschen dick?
- ▲ Warum ist für viele Menschen eine schlanke Figur so wichtig?
- ▲ Vegetarisch zu essen / Vegetarier zu sein ist heutzutage trendy. Warum?
- ▲ Warum haben viele Menschen Angst Fleisch zu essen (BSE)?

► EINKÄUFE UND DIENSTLEISTUNGEN

EINKAUFEN, ONLINE-SHOPPING, VERKAUFEN, WERBUNG, GELD, TASCHENGELD, BANK, VERSICHERUNGEN, REKLAMATION,

- ▲ Was bedeutet umweltbewusst einkaufen?
- ▲ Was bedeutet einkaufssüchtig sein?
- ▲ Machen dir Einkäufe Spaß oder sind sie eine Pflicht für dich?
- ▲ Wo kann man am günstigsten einkaufen / shoppen?
- ▲ Was sind Dumpingpreise?
- ▲ Warum sind die Second-Hand-Läden so beliebt in Polen?
- ▲ Kaufst du immer Dinge, die du wirklich brauchst? Wie kann man das erklären?
- ▲ Was ist typisch für das Einkaufen im Supermarkt?
- ▲ Wo kaufst du für deine Familie Weihnachtsgeschenke?
- ▲ Warum kaufen Frauen lieber ein als Männer?
- ▲ Bist du für oder gegen Online-Shopping? Warum?
- ▲ Wo kaufst du lieber ein : in einem Einkaufszentrum, in einem kleinen Laden oder über Internet?
- ▲ Welchen Einfluss hat die Werbung auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen?
- ▲ Welche Aufgaben hat die Werbung?
- ▲ Stört dich die Werbung im Fernsehen?
- ▲ Auf welche Gesellschaftsgruppe hat die Werbung den größten Einfluss und warum?
- ▲ Lässt du dich von der Werbung beeinflussen? Begründe deine Meinung .
- ▲ Warum kann die Werbung die Menschen zur Frustration bringen?
- ▲ Wie weit greift Werbung in unser Privatleben ein?
- ▲ Welche Werbespots aus dem polnischen Fernsehprogramm gefallen dir am besten?
- ▲ Was ermöglicht der EURO in der EU?
- ▲ Warum sollten die Jugendlichen eigenes Geld besitzen?
- ▲ Bist du sparsam? Was machst du mit deinem Taschengeld?
- ▲ Wofür geben die Jugendlichen ihr Taschengeld aus?
- ▲ Wie hoch sollte deiner Meinung nach das Taschengeld sein?
- ▲ Geld regiert die Welt. Wie verstehst du diese Worte? Stimmt das?

- ▲ Warum spielt das Geld in der modernen Welt so eine große Rolle?
- ▲ In welchen Situationen rettet Geld das Leben?
- ▲ Warum ist es bequem, mit Kreditkarte zu zahlen?
- ▲ Die Armen haben kein Brot, die Reichen keinen Appetit. Wie verstehst du diese Worte?
- ▲ „Geld macht glücklich, oder nicht“ – wie ist deine Meinung dazu?
- ▲ Was kann man auf der Post / Bank erledigen?
- ▲ Was lassen die Menschen alles versichern?
- ▲ Warum lassen wir uns versichern?
- ▲ Welche Dienstleistungen können bald aussterben? Warum?
- ▲ Was für neue Dienstleistungen sind auf dem Markt zugänglich?
- ▲ Warum beauftragt man fremde Menschen mit der Hausführung?
- ▲ Wie erleichtern uns die Dienstleistungen den Alltag?
- ▲ Warum sind die Dienstleistungen so teuer geworden?
- ▲ Welche Dienstleistungen sind heutzutage besonders wichtig?

► REISEN UND TOURISMUS

VERKEHRSMITTEL, UNFÄLLE, URLAUB, HOTEL, REISEN, AUSFLUG, BESICHTIGUNG, PANNEN

- ▲ Warum ist das Leben ohne Auto für viele Menschen unmöglich?
- ▲ Warum ist es schwer unter den Jugendlichen gute Autofahrer zu finden?
- ▲ Welche Probleme bereiten Autos in der Stadt?
- ▲ Wie hat das Auto unser Leben verändert?
- ▲ Warum reisen viele Leute mit dem Auto?
- ▲ Vergleiche die Reise mit dem Flugzeug und mit dem Zug!
- ▲ Wie haben Flugzeugreisen unser Leben verändert?
- ▲ Was ist das beste Verkehrsmittel in einer Großstadt? Warum?
- ▲ Welches Verkehrsmittel ist für dich am sichersten und warum?
- ▲ Welche Vorteile hat das Reisen mit dem Flugzeug / Zug / Auto?
- ▲ Reist du gerne mit dem Flugzeug / Zug / Auto? Warum?
- ▲ Warum kommt es zu Autounfällen?
- ▲ Warum verursachen so viele Jugendliche Verkehrsunfälle?
- ▲ Wie bereitest du deinen Urlaub vor?
- ▲ Was ist für dich im Urlaub am wichtigsten?
- ▲ Vergleiche den Winterurlaub mit dem Sommerurlaub.
- ▲ Wo verbringst du deine Ferien lieber: am Meer oder in den Bergen?
- ▲ Wie kann man in einem guten Hotel die Freizeit verbringen?

- ▲ Warum verbringen manche Leute ihren Urlaub zu Hause?
- ▲ Organisierst du deine Reisen selber oder buchst du sie in einem Reisebüro?
- ▲ Was kann man in einem Reisebüro erledigen?
- ▲ Reist du gerne allein oder mit einer Gruppe? Warum?
- ▲ Welche Vorteile hat das Reisen mit einer Gruppe?
- ▲ Was bedeutet „Reisen macht klug“?
- ▲ Wie sehen Reisevorbereitungen in deiner Familie aus?
- ▲ Mobilität ist in den letzten Jahren zum Leitmotiv der modernen Gesellschaft geworden. Wie verstehst du das?
- ▲ Was würdest du deinem Gast aus Deutschland in Polen zeigen?
- ▲ Ist Polen reisewert? Warum?

► KULTUR

KULTURBEREICHE, AUTOREN UND WERKE, KINO, THEATER, BUCH, AUSSTELLUNGEN, GRAFFITI

- ▲ Welche Rolle spielt Kunst in deinem Leben?
- ▲ Was hältst du von abstrakter Kunst?
- ▲ Welche Rolle spielen Kultur und Kunst in einer Gesellschaft?
- ▲ Wie würde eine Gesellschaft ohne Kunst und Kultur aussehen? Was meinst du dazu?
- ▲ Warum verstehen die Eltern oft nicht die Musik, die ihre Kinder hören?
- ▲ Bist du ein Musikfan? Welche Musik hörst du am liebsten und warum?
- ▲ Beende den Satz: Wenn ich Musik höre,
- ▲ Was erlebst du beim Musikhören?
- ▲ Welche Rolle spielt Musik im Leben eines Menschen?
- ▲ Kann ein Kammerkonzert / Sinfonie- oder Klavierkonzert für die Jugendlichen attraktiv sein? Warum?
- ▲ Warum ist ein Rockkonzert für die Jugendlichen attraktiver als ein Sinfoniekonzert?
- ▲ Warum gibt es immer weniger Kinos in kleinen Städten?
- ▲ Warum mögen wir amerikanische Filme?
- ▲ Welchen Schauspieler findest du gut?
- ▲ Welche Regisseure sind heutzutage weltbekannt und warum?
- ▲ Erzähle über deinen Lieblingsfilm!
- ▲ Welche Filme siehst du besonders gern und warum?
- ▲ Geht man heutzutage noch gerne ins Kino?
- ▲ Welche Rolle spielen Filme im Leben eines Menschen?
- ▲ Gehst du lieber ins Theater oder ins Kino?
- ▲ Warum gibt es immer weniger Theater in den Städten?

- ▲ Gehen die Leute heutzutage noch gerne ins Theater? -Welche Rolle spielt Theater im Leben eines Menschen?
- ▲ Manche Leute lesen heutzutage keine Bücher mehr. Wie ist das zu erklären?
- ▲ Welche Bücher liest du gerne und warum?
- ▲ Was hast du letztens gelesen?
- ▲ Welche Bücher kaufst du als Geschenke für deine Freunde?
- ▲ Was kann man in einer Bibliothek machen?
- ▲ Wie heißt dein Lieblingsbuch? Warum gerade dieses?
- ▲ Welche Rolle spielen Bücher im Leben der Menschen?
- ▲ Kannst du uns ein Buch für die Sommerferien empfehlen?
- ▲ Wer hält Bücherleser für Dinosaurier?
- ▲ Warum soll man Bücher lesen?
- ▲ Warum sagen Jugendliche oft, dass Museen / Ausstellungen langweilig sind?
- ▲ Was ist besser auf einer Klassenfahrt zu besuchen, eine Ausstellung oder ein Museum?
- ▲ Welche Ausstellungen besuchst du besonders gern und warum?
- ▲ Graffiti – Kunst oder Schmiererei?
- ▲ Warum assoziieren wir Graffiti mit Jugendlichen?

► **SPORT**

SPORTARTEN, AUSTRÜSTUNG, SPORTVERANSTALTUNGEN, LEISTUNGSSPORT, EXTREMSPORT

- ▲ Welche Rolle spielt Sport in deinem Leben?
- ▲ „Sport ist Mord“. Bist du auch dieser Meinung?
- ▲ Warum ist Sport für viele Leute so wichtig?
- ▲ Warum ist Fitness zur Zeit so trendy?
- ▲ „Gut dosierter Sport ist das beste Medikament“. Wie verstehst du den Satz? – Welche Sportarten sind zur Zeit trendy?
- ▲ Ist es besser Sport individuell oder im Club zu treiben?
- ▲ Welche Vorteile hat Sporttreiben?
- ▲ Ist Sport nur eine positive Erscheinung oder siehst du auch negative Aspekte?
- ▲ Sind in Polen sehr viele Leute sportlich aktiv? Begründe deine Meinung!
- ▲ Was hältst du von Personen, die sich mit Sport beschäftigen?
- ▲ Treibst du gern Sport? Warum?
- ▲ Welche Bedeutung hat Sportunterricht für die Schüler?
- ▲ Welche Sportart würdest du nie ausüben und warum?
- ▲ Wie verstehst du den Satz „Nur der Erfolg zählt“ Bist du damit einverstanden?
- ▲ Warum verhalten sich manche Fußballfans so aggressiv?

- ▲ Verlieren oder gewinnen die Olympischen Spiele an Bedeutung?
- ▲ Haben alle Sportler aus Europa die gleichen Chancen bei der Olympiade? Begründe deine Meinung!
- ▲ Ist Leistungssport ohne Doping denkbar?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile gibt es, wenn man sich beruflich mit Sport beschäftigt?
- ▲ Bungeejumping, Rafting – extreme Sportarten oder Leichtsinn?
- ▲ Ist Extremsport Männersache?
- ▲ Was ist eigentlich Extremsport?
- ▲ Was bedeutet der Spruch „no risk no fun“ / kein Risiko kein Spaß /, wenn es um Extremsport geht?
- ▲ Welche Folgen kann Extremsport für die Gesundheit haben?
- ▲ Warum kann Extremsport ein Mittel gegen Isolation und Langeweile sein?

► **GESUNDHEIT**

SUCHT, KRANKHEITEN, BEHINDERTE, GESUNDHEITSSYSTEM, GESUNDER LEBENSSTIL

- ▲ Welche Süchte gibt es in der heutigen Gesellschaft?
- ▲ Welche von den Süchten findest du am gefährlichsten und warum?
- ▲ Warum greifen Jugendliche zu Drogen?
- ▲ Welche negativen Folgen hat der Konsum von Nikotin?
- ▲ Warum gibt es Alkoholiker in der Gesellschaft?
- ▲ Warum sind vor allem junge Leute drogensüchtig?
- ▲ Welche Süchte sind besonders gefährlich für Jugendliche?
- ▲ In Deutschland dürfen Jugendliche ab 16 Jahren legal in der Schule rauchen?
- ▲ Sollten ähnliche Gesetze auch in Polen eingeführt werden? Was meinst du dazu?
- ▲ Wie fühlst du dich, wenn du krank bist? Welche Beschwerden hast du?
- ▲ Was ist typisch für eine Erkältung?
- ▲ Wie kann man sich im Winter vor einer Erkältung schützen?
- ▲ Wie sieht das AIDS-Problem in der Welt / in Polen aus?
- ▲ Was denkt unsere Gesellschaft über AIDS-Kranke?
- ▲ Mit welchen Problemen werden Behinderte in Alltagssituationen konfrontiert?
- ▲ Wie unterscheidet sich das Leben der Behinderten von unserem Alltag?
- ▲ Wie verstehst du die Worte „Integration statt Isolation der Behinderten“?
- ▲ Wie sieht die Situation behinderter Menschen in Polen aus?
- ▲ Wo können Behinderte eine Arbeit finden?

- ▲ Wie verbringen Behinderte ihre Freizeit?
- ▲ Welche Berufschancen haben Behinderte auf dem Arbeitsmarkt?
- ▲ Wann muss man im Krankenhaus liegen?
- ▲ Womit beschäftigt sich der Arzt / die Krankenschwester?
- ▲ Was tust du für deine Gesundheit?
- ▲ Wodurch kann die Gesundheit total ruiniert werden?
- ▲ Leben die Leute in Polen gesund? Begründe deine Meinung?
- ▲ Was bedeutet für dich gesundes Leben?
- ▲ Was symbolisiert für dich eine Person mit Fahrrad?
- ▲ Leben ohne Stress – ist das überhaupt möglich?
- ▲ Wie ist deine Meinung zur Organtransplantation und Organspende?
- ▲ Sollte man nach dem Tod eigene Organe für kranke Menschen spenden?
- ▲ Warum unterziehen sich so viele Menschen / Frauen / Schauspieler den Schönheitsoperationen?

► WISSENSCHAFT UND TECHNIK

TECHNIK, MEDIEN, COMPUTER, TECHNISCHE ENTDECKUNGEN, TECHNISCHE GERÄTE (TELEFON; HANDY)

- ▲ Wie hat die moderne Technik unser Alltagsleben verändert?
- ▲ Warum konstruiert man immer neue Roboter?
- ▲ Welche Aufgaben könnten die Roboter in Zukunft übernehmen?
- ▲ Wie hat sich in den letzten Jahren die Arbeit in den Büros verändert?
- ▲ Welche Medien sind für dich die wichtigste Informationsquelle?
- ▲ Können Bücher durch Medien ersetzt werden?
- ▲ Was lesen Hausfrauen / Politiker / Jugendliche in den Zeitungen?
- ▲ Was interessiert dich in einer Zeitschrift?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile hat das Fernsehen?
- ▲ Könntest du dir ein paar Tage ohne Fernsehen vorstellen?
- ▲ Warum sehen Kinder und Jugendliche immer mehr fern?
- ▲ Was kritisiert man am Fernsehen?
- ▲ Würdest du deinen Kindern verbieten fernzusehen?
- ▲ Warum wollen manche Familien keinen Fernseher haben?
- ▲ Welche positive Rolle spielt das Fernsehen?
- ▲ Sollten Kinder und Jugendliche viel Zeit vor dem Fernseher verbringen?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile haben Computer?
- ▲ Könntest du auf den Computer verzichten? Begründe deine Meinung!

- ▲ Arbeitest du gern mit dem Computer? Warum?
- ▲ In welchen Berufen braucht man Computer?
- ▲ Kann das Internet zwischenmenschliche Kontakte erleichtern oder erschweren?
- ▲ Welche Bedeutung hat das Internet für dich?
- ▲ Welche Gefahren bringt das Internet für Jugendliche?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile hat das Internet?
- ▲ Welche technischen Entwicklungen wird uns die Zukunft bringen?
- ▲ Hat der technische Fortschritt nur positive oder auch negative Seiten? Welche?
- ▲ Wird Klonen das menschliche Leben retten oder gefährden? Warum?
- ▲ Was assoziiert du mit dem technischen Fortschritt?
- ▲ Wie erleichtert Technik das tägliche Leben?
- ▲ Ohne welche technischen Geräte wäre unser Leben unmöglich?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile hat das Handy?
- ▲ Welche Rolle spielt das Handy in unserem Leben?
- ▲ Hast du ein Handy? Warum?

► NATURWELT

UMWELT, KLIMA, TIERE, PFLANZEN, LANDSCHAFT, NATURKATASTROPHEN, WETTER, WELTRAUM

- ▲ Welche Umweltprobleme gibt es?
- ▲ Was kann der einfache Mensch tun, um die Natur zu schützen?
- ▲ Warum müssen wir die natürliche Umwelt schützen?
- ▲ Was tust du persönlich für die Umwelt?
- ▲ Welche Umweltprobleme gibt es?
- ▲ Auf welche Art und Weise kann man Energie sparen?
- ▲ Auf welche Art und Weise zerstört der Mensch die Umwelt?
- ▲ Warum produziert man so viel Müll?
- ▲ Welche Folgen hat die Umweltverschmutzung?
- ▲ Wie verschmutzen wir unsere Umwelt?
- ▲ Was bedeutet umweltbewusst einkaufen?
- ▲ Wie hat sich das Klima auf der Erde geändert?
- ▲ Was weißt du über Greenpeace?
- ▲ Wie beurteilst du die Tätigkeiten von Greenpeace?
- ▲ Welche Rolle spielen Tiere in unserem Leben?
- ▲ Vegetarier zu sein ist heutzutage trendy. Warum?
- ▲ Warum gehen die Kinder so gerne in den ZOO?
- ▲ Warum entscheiden sich so viele Familien für ein Haustier?
- ▲ Bist du für oder gegen Experimente an Ratten und Mäusen? Warum?
- ▲ Was hältst du von Tierversuchen?
- ▲ Ein Tier zu Hause? Welche Vorteile und welche Schwierigkeiten sind damit verbunden?

- ▲ Kann sich die Welt auch ohne Tierversuche entwickeln? Begründe deine Meinung?
- ▲ Welche Pflichten ergeben sich, wenn man ein Tier zu Hause hat?
- ▲ Welche Vor- und Nachteile gibt es, wenn man ein Haustier hat?
- ▲ Sollte man bestimmte Tierarten und Pflanzenarten schützen, warum?
- ▲ Sollte man bestimmte Landschaften schützen und warum?
- ▲ Hast du bei jedem Wetter Lust, etwas zu unternehmen (z.B. Wandern)?
- ▲ Wie beeinflusst das Wetter deine Stimmung?
- ▲ Wie beeinflusst das Wetter unseren Gesundheitszustand?

► STAAT UND GESELLSCHAFT

POLITIK, AMT, ORGANISATIONEN, KONFLIKTE IN DER WELT, KRIEG, TERRORISMUS, GEWALT, RELIGION, EU

- ▲ Sollte man sich für Politik interessieren? Warum?
- ▲ Wo findet man aktuelle Informationen über das politische Leben?
- ▲ Kann ein Politiker für junge Menschen ein Beispiel sein?
- ▲ Interessieren sich junge Leute für Politik?
- ▲ Mit welchen Problemen sollten sich die Politiker heutzutage beschäftigen?
- ▲ Welche Fremdsprache spielt die wichtigste Rolle in der Politik und warum?
- ▲ Welche Aufgaben hat die Polizei?
- ▲ Erfüllt die Polizei ihre Aufgaben?
- ▲ Was bedeutet das Wort Ausländerfeindlichkeit?
- ▲ Warum akzeptieren wir nicht die Menschen, die anders sind?
- ▲ Was bedeutet Mafia? Womit beschäftigt sie sich?
- ▲ Warum gibt es Kriege in der Welt?
- ▲ Warum sind die internationalen Konflikte heutzutage besonders gefährlich?
- ▲ Welche Folgen kann ein Krieg für die Welt haben?
- ▲ Worin kämpfen die Länder meistens?
- ▲ Sollen wir zu Hause Waffe haben?
- ▲ Haben Frauen und Männer die gleiche Position in der Gesellschaft?
- ▲ Wovor hat die heutige Gesellschaft Angst?
- ▲ Warum verlassen junge Leute Polen?
- ▲ Was bedeutet für dich Toleranz? Bist du tolerant?
- ▲ Ist Polen ein tolerantes Land? Begründe deine Meinung!
- ▲ Welche Rolle spielt die Religion für die Menschen?
- ▲ Warum gehen immer weniger Menschen zur Kirche?
- ▲ Johannes Paul der II. – ein Vorbild für Jugendliche.
- ▲ Welche Chancen bietet die EU-Mitgliedschaft für Polen?

- ▲ Hat die EU-Mitgliedschaft für dich Vor- oder Nachteile?
- ▲ Warum sind viele Leute der EU gegenüber skeptisch?
- ▲ Wie hat die EU das Leben der neuen EU-Bürger verändert?
- ▲ Würdest du gerne im Ausland leben?
- ▲ Sollen alle Europäer eine gemeinsame Sprache sprechen?
- ▲ Welche Rolle spielen Fremdsprachenkenntnisse in der heutigen Welt?
- ▲ Was spricht gegen die Todesstrafe?
- ▲ Bist du für oder gegen die Todesstrafe?
- ▲ Was ist deiner Meinung nach schlimmer – lebenslang im Gefängnis zu sitzen oder das Todesurteil zu bekommen?

► LANDESKUNDE

- ▲ Warum ist Österreich / die Schweiz / Deutschland so populär bei den Touristen?
- ▲ Warum ist Österreich / die Schweiz / Deutschland ein Touristenland?
- ▲ Was bedeutet „typisch deutsch / österreichisch / schweizerisch“ für dich?
- ▲ Beschreibe die geographische Lage der deutschsprachigen Länder.
- ▲ Welche deutschsprachige Stadt möchtest du besuchen und warum?
- ▲ Du arbeitest in einem Reisebüro. Mach eine Werbung für Österreich / die Schweiz / Deutschland!
- ▲ Was zieht die Touristen nach Wien / Berlin?
- ▲ In welchem deutschsprachigen Land warst du schon und was hat dir dort gefallen?
- ▲ Ist Österreich / die Schweiz / Deutschland ein Traumland für dich? Warum?
- ▲ Warum wollen die Menschen so gerne in der Schweiz leben?
- ▲ Welche schweizerischen Produkte sind im Ausland bekannt?
- ▲ Was assoziiertest du mit Bayern?

Literatura:

- Białek A. (2005), *Język niemiecki teksty, zadania ustne i pisemne*, Warszawa: Wydawnictwo Kram.
- Jarząbek A., Jarząbek D. (2005), *Zestawy maturalne z języka niemieckiego*, Warszawa: Hueber Polska.
- Ptak M., Rink A. (2005), *Język niemiecki. Trening maturalny*, Warszawa: Langenscheidt.
- Rostek E. (1995), *Deutsch repetytorium tematyczno-leksykalne*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Włoś E., Błądek D. (2003), *Matura 2005 język niemiecki*, Kraków: Wydawnictwo IDEA.
- Voellnagel E. (2005), *Jak zdać maturę? Język niemiecki*, Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

(styczeń 2007)

KONKURS



Jolanta Wilga¹⁾
Gietrzwałd

Gietrzwałdzki konkurs poligloty – klasy IV-V szkoły podstawowej²⁾

Poniżej przedstawiam arkusz konkursowy, transkrypcję tekstu ze słuchu, klucz do zadań oraz pytania „dogrywkowe” wraz z odpowiedziami. Pytania do konkursu zostały sformułowane na podstawie tekstów i ćwiczeń z następujących książek i stron internetowych:

- ▶ *Rozumienie tekstu słuchanego* – Andrew Fairhurst (2005), *Sky – Test Book 1 i 2*, Longman/Pearson Education.
- ▶ *Rozumienie tekstu czytanego* – na podstawie kilku czytanek z podręcznika Anna Potapowicz (2006), *Punkt*, Warszawa: WSiP.
- ▶ *Test leksykalno-gramatyczny* – Andrew Fairhurst (2005), *Sky – Test Book 1 i 2*, Longman/Pearson Education (część angielska), www.ces.org.pl (część niemiecka).
- ▶ *Zadania komunikacyjne* – Andrew Fairhurst (2005), *Sky – Test Book 1 i 2*, Longman/Pearson Education (część angielska), Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2002), *der, die, das neu (klasa IV i V)*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *Zagadnienia realizowane* – pytania opracowane przez organizatorki konkursu – Martę Walerianowicz i Jolantę Wilgę.
- ▶ *Zadania na ewentualną dogrywkę* – Andrew Fairhurst (2005), *Sky – Test Book 1 i 2*, Longman/Pearson Education (część angielska),

Język niemiecki – Karolina Kotelczuk (2006), *Zbiór testów – Szkoła Podstawowa (Klasa IV i V)* Warszawa: Wydawnictwo CES.

- ▶ *Obrazki*, wykorzystane w celu uatrakcyjnienia arkusza konkursowego, pochodzą głównie z podręcznika Alojzy Brzeski (1975), *Hans und Lotte – Teil II* – Warszawa: WSiP.

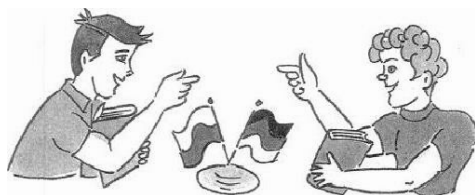
KONKURS POLIGLOTY

Szkoła Podstawowa
im. Andrzeja Samulowskiego
w Gietrzwałdzie

Witaj! Cieszymy się, że bierzesz udział w naszym konkursie.

Zapraszamy do rozwiązania testu. Przeczytaj uważnie wszystkie polecenia. Liczba punktów, które możesz uzyskać za każde zadanie jest podana w nawiasach. Życzymy Ci powodzenia!

Viel Glück! – Good Luck!



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej i w Gimnazjum Gminnym w Gietrzwałdzie koło Olsztyna oraz studentką Niepublicznego Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w Olsztynie.

²⁾ Patrz również s. 181 w tym numerze.

1. Rozumienie tekstu słuchowego – Hörvestehen / Listening Comprehension (10 pkt.)

Wysłuchaj i zaznacz poprawną odpowiedź.

1. What are they doing?
a) shopping b) working
2. What colour is the first pair of trousers?
a) red and white
b) blue and white
3. What does Tony think about the first pair of trousers?
a) They are too expensive.
b) They are too tight.
4. What style are green trouserses?
a) smart
b) baggy
5. How much are the blue trousers ?
a) £ 25 b) £ 60



II. Rozumienie tekstu czytanego – Leseverstehen / Reading Comprehension (14 pkt.)

Przeczytaj poniższy tekst i zaznacz prawidłową odpowiedź.

Hallo, ich bin Sylvia und bin 11 Jahre alt. Und das sind meine Freunde. Clara ist auch 11, wie ich. Ich finde, sie ist lustig und sehr sympathisch. Sie hört Musik gern. Sie hat einen Hund. Sie geht gern mit dem Hund spazieren. Sebastian ist 13. Er ist sportlich. Er schwimmt sehr gern und macht Judo. Am liebsten spielt er Fußball. Jeden Tag spielt er mit seinen Kumpels. Mein Bruder ist 10 Jahre alt und heißt Michael. Er spielt immer Computer. Er isst gern Eis und Schokolade. Ich finde, er ist o.k. Er ist auch mein Freund. Clara und ich besuchen die Grundschule in Reisdorf. Meine Lieblingsfächer sind Geschichte und Sport. Aber Englisch ist meine absolute Nummer eins. Meine Englischlehrerin ist super. Sie ist jung und intelligent.

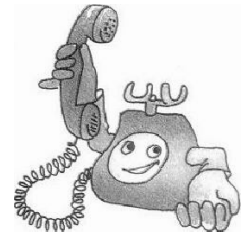


		richtig	falsch
1.	Sylvia ist zwölf		
2.	Clara findet Musik prima.		
3.	Sebastian macht Sport gern.		
4.	Sebastian ist dreißig Jahre alt.		
5.	Michael ist sehr alt.		
6.	Die Grundschule ist in Obersdorf.		
7.	Die Deutschlehrerin ist jung und intelligent.		

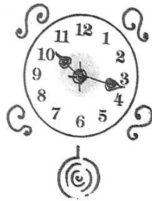
III. Test gramatyczno-leksykalny – Grammatik und Wortschatz – Test – Grammar and Vocabulary – test (20 pkt.)

1. Do każdego z poniższych zadań dopasuj prawidłowe rozwiązanie.

1. Woher kommst du?
a) In Deutschland b) Aus der Schweiz
c) Elf d) Ich bin Thomas
2. Geschwister = +
a) Onkel, Opa b) Bruder, Tochter
c) Schwester, Bruder d) Tante, Bruder
3. Wie ist deine Telefonnummer? – 91620
a) neun – sechs – eins – zwanzig
b) neun – sechzehn – zwei – null
c) null – sechzehn – zwölf
d) null – vierzehn – zwei – neun
4. Auf Deutsch: okrągły, chomik, ciocia
a) kurz, der Hund, die Tante
b) rund, der Hamster, die Tochter
c) eckig, der Hund, die Tochter
d) rund, der Hamster, die Tante
5. Który wyraz nie pasuje do pozostałych?
a) der Hamster
b) der Fisch
c) die Federtasche
d) das Meerschweinchen



6. Które zadanie zawiera tę samą informację? *Es ist Viertel vor acht.*
- Es ist fünfzig nach sieben.
 - Es ist fünfzehn Minuten nach sieben.
 - Es ist halb acht.
 - Es ist drei Viertel nach sieben.



7. Jaka jest kolejność?
am Morgen – am Nachmittag – in die Nacht – am Abend.
- D-A-B-C
 - A-B-D-C
 - A-C-B-D
 - B-A-D-C

8. Auf Deutsch: *ubierać się*:
- sich anziehen
 - sich waschen
 - Geschirr spülen
 - fernsehen



2. Przeczytaj zdania i zakreśl poprawne słowo.



- How long does it *make / take / do* you to get to school?
- There are *some / any / much* nice restaurants in their town.
- He is a very *angry / kind / terrible* man. He always helps me.

- Why *aren't / don't / isn't* we go swimming?
- I often *go / going / went* skateboarding.
- What about *going / go / walk* to the park?



- Wir interessieren *dich / euch / uns* für Geschichte.
- Meine Schwester *lest / spricht / liest* gern Comics.

3. Uzupełnij zdania używając następujących słów:
lunch box calculator purse comb

- I do my hair with a
- I take my sandwiches to school in my
- I use a in Maths.
- She always has her money in her

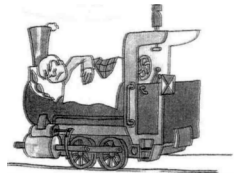


IV. **Zadania komunikacyjne – Kommunikative Aufgaben / Communication** (20 pkt.)

1. Zapytaj lub odpowiedz.

Język niemiecki

- Znajdujesz się właśnie na dworcu w Berlinie. Czekasz na pociąg do Olsztyna. Nie wiesz jednak, która jest godzina. Jak o nią zapytasz?



- Przedstawiasz koleżce swoją rodzinę. Podajesz imiona, wiek i zawody twoich bliskich. Jak powiesz, że twoja mama jest z zawodu nauczycielką?

Język angielski

- Zapytaj kolegę, czy chciałby z Tobą iść do kina.

- Odwiedziła cię koleżanka. Zapytaj, czego chciałaby się napić.



2. Wybierz poprawną odpowiedź.

- What's the matter with you?
a) I've got a headache. c) Fine, thanks.
- Do you like her?
a) Yes, he does. b) Yes, she is great.
c) No, thank you.

- Do you like it?
a) Yes, it is horrible.
c) Yes, it is brilliant.
c) Yes, it is awful.
- What colour is her hair?
a) They are black.
b) It's brown.
c) They are brown.
- Hurry up! We are late.
a) No, thanks.



- b) Don't be silly!
- c) I know. I'm sorry.

6. Can I have a ticket to London?
- a) Yes, it is scary.
 - b) It leaves at 10.00.
 - c) Single or return?

7. Jak zapytasz kolegę, co lubi robić?
- a) Was machst du gern?
 - b) Was machst du?
 - c) Was machst du nicht gern?

8. Powiedz koledze, że wstajesz w pół do siódmej.
- a) Ich stehe um sieben auf.
 - b) Ich komme um halb sieben.
 - c) Ich stehe um halb sieben auf.



9.
– Es ist klein.
- a) Wo ist dein Buch?
 - b) Wie ist dein Buch?
 - c) Ist das dein Buch?

10. Powiedz, że masz wolną niedzielę.
- a) Ich habe am Donnerstag frei.
 - b) Ich habe am Sonntag Geschichte.
 - c) Ich habe am Sonntag frei.

11. Powiedz koledze, że lubisz Jennifer Lopez.
- a) Ich finde Jennifer Lopez blöd.
 - b) Ich finde Jennifer Lopez nicht.
 - c) Ich mag Jennifer Lopez.

12. Zapytaj koleżankę, jaka jest jej ulubiona pora roku.
- a) Wie heißt deine Lieblingsjahreszeit?
 - b) Wie heißt deine Lieblingsgruppe?
 - c) Wie heißt deine Lieblingschauspielerin?

V. Zagadnienia realizowalne – Landeskundliche Informationen (10 pkt.)

Odpowiedz na pytania:

1. Jak wygląda flaga Niemiec? Zaznacz prawidłową wersję.

a)	b)	c)
czarny	czarny	czerwony
niebieski	czerwony	czarny
złoty	złoty	złoty

2. Która z mapek przedstawia obecne Niemcy?



- a) b) c)
3. Z ilu krajów związkowych (Bundesländer) składają się Niemcy?
- a) 16 b) 19 c) 6 d) 9
4. „Oktoberfest” – „Święto Piwa” jest obchodzone w
- a) Monachium b) Lipsku c) Berlinie
 - d) w mieście innym niż wymienione
5. Jaki symbol mają Niemcy na samochodach?
- a) DL b) BRD c) D d) F



6. Które z poniższych państw nie wchodzi w skład Wielkiej Brytanii?
- a) Walia b) Szkocja
 - c) Irlandia Północna
 - d) Irlandia Południowa
7. W którym z miast znajduje się jeden z najlepszych uniwersytetów na świecie?
- a) w Londynie b) w Cambridge
 - c) w Manchester d) w Dublinie
8. Co jest tradycyjnym napojem Brytyjczyków?
- a) kawa b) herbata
 - c) coca cola d) woda mineralna
9. Kilt jest tradycyjnym kostiumem...
- a) Szkocji b) Anglii
 - c) Walii d) Irlandii
10. Jaką walutę posiada Anglia?
- a) frank b) euro
 - c) funt d) dolar

Rozwiązałeś właśnie ostatnie zadanie z naszego Konkursu. Sprawdziłeś swoją wiedzę i umiejętności. Mamy nadzieję, że Ci się podobało! Dziękujemy za udział!

Organizatorki



Transkrypcja tekstu ze słuchu

John: Tony, do you like this red and white striped trousers? I think they're really cool.

Tony: I'm not sure. I don't like the colours, but why don't you go and try them on in the changing rooms?

John: What do you think, then?

Tony: Oh! They are a bit too tight or do you like tight trousers?

John: No, I don't. I'm going to try those green baggy ones over there.

Tony: They're cool. How much are they?

John: £60. Oh, they're too expensive.

Tony: Listen! What about these plain blue ones? They're your size and they're only £25.

John: Great!

Klucz do zadań

I. Rozumienie ze słuchu:

1 – a, 2 – a, 3 – b, 4 – b, 5 – a

II. Rozumienie tekstu czytanego:

1 – falsch, 2 – richtig, 3 – richtig, 4 – falsch, 5 – falsch, 6 – falsch, 7 – falsch

III. Test gramatyczno-leksykalny:

Zadanie 1.

1 – b, 2 – c, 3 – b, 4 – d, 5 – c, 6 – d, 7 – b, 8 – a

Zadanie 2.

1 – take, 2 – some, 3 – kind, 4 – don't, 5 – go, 6 – going, 7 – uns, 8 – liest

Zadanie 3.

1 – comb, 2 – lunch box, 3 – calculator, 4 – purse

IV. Zadania komunikacyjne:

Zadanie 1.

Różne możliwości

Zadanie 2.

1 – a, 2 – b, 3 – b, 4 – b, 5 – c, 6 – c, 7 – a, 8 – c, 9 – b, 10 – c, 11 – c, 12 – a

V. Zagadnienia realizacyjne:

1 – b, 2 – a, 3 – a, 4 – a, 5 – c, 6 – d, 7 – b, 8 – b, 9 – a, 10 – c



Pytania „dogrywkowe”

Pytania te były przygotowane na pojedynczych kartkach. Uczniowie mieli je losować i udzielać na nie odpowiedzi.

1. Zwrot *an der Decke* oznacza:

- a) na suficie
- b) w rogu
- c) na ścianie
- d) na środku

2. Uzupełnij brakujący wyraz
Meine Mutter heißt Monika.
ist lieb.

3. Jakich wyrazów brakuje:

Ist das Fisch?

– Nein, das ist Meerschweinchen.

- a) —
- b) das, ein
- c) die, das
- d) ein, ein

4. Wstaw odpowiednią formę czasownika *telefonieren*

Du zu viel.

5. Wstaw odpowiednią formę czasownika:

..... du eine Schwester?

- a) Habt
- b) Hast
- c) Ist
- d) Möchtet

6. Wstaw odpowiednie słówko pytające:

Wir spielen gern Klavier.
macht ihr gern?

7. Które pytanie pasuje do podanej odpowiedzi?

–

– Ja, zwei Katzen.

- a) Hast du Tiere zu Hause?
- b) Wie heißen deine Katzen?
- c) Hast du Kaninchen?
- d) Woher sind die Tiere?

8. Wstaw odpowiedni zaimek dzierżawczy:

(twój) Bleistift ist neu.

- a) Deine
- b) Dein
- c) Sein
- d) Mein

9. Który zaimek zwrotny pasuje do zdania?

Ich interessiere für Computer.

- a) dich
- b) sich
- c) mich
- d) euch

10. Które z podanych zdań jest poprawne gramatycznie i logicznie?

- a) Ist dein Bruder das?
- b) Das dein ist Bruder.
- c) Ist das dein Bruder?
- d) Das dein Bruder ist.

11. Zmień zdanie na przeczące.

Thomas wohnt in Köln.

- a) Thomas wohnt nicht in Köln.
- b) Thomas nicht wohnt in Köln.
- c) Thomas wohnt in kein Köln.
- d) Ja, Thomas wohnt in Köln.

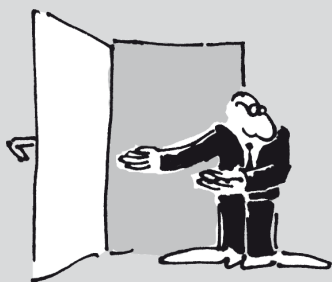
12. Które zdanie rozpoczyna się od zaimka pytającego was?
 a) geht es dir?
 b) wohnt ihr?
 c) macht deine Schwester?
 d) interessiert ihr euch?
13. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 Do you like football?
 a) Yes, I can.
 b) Yes, very much.
14. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 What time is it?
 a) It's nine o'clock.
 b) I don't like any fish.
15. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 Do you sleep at school?
 a) No, I'm not
 b) At school? Don't be daft!
16. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 Where is she?
 a) She is in the bathroom. She is taking a shower.
 b) Yes, she is.
17. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 What about a game of tennis?
 a) No, it's raining.
 b) He is at school.
18. Która odpowiedź jest prawidłowa?
 Here is my new camera.
 a) It's great.
 b) My mother says I am very tall.

Odpowiedzi do pytań „dogrywkowych”

1 – a, 2 – Sie, 3 – d, 4 – telefonierst, 5 – b, 6 – Was, 7 – a, 8 – b, 9 – c, 10 – c, 11 – a, 12 – c, 13 – b, 14 – a, 15 – b, 16 – a, 17 – a, 18 – a

W opinii uczestników i ich opiekunów *Gietrzwałdzki konkurs poliglotty* był ciekawą i udaną imprezą. Zadania, wykorzystujące umiejętność posługiwania się dwoma językami obcymi, stanowiły wyzwanie dla uczniów, któremu sprostałi bez większych trudności. Nagrody – słowniki i programy multimedialne do nauki języków – niewątpliwie będą motywacją dla wszystkich, pragnących wziąć udział w konkursie w latach następnych i zasłużyć na tytuł POLIGLOTY.

(styczeń 2007)



Zaproszono nas

Miejski Ośrodek Kultury, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych oraz PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Jastrzębiu Zdroju na uroczyste zakończenie V Festiwalu Frankofonii – Festiwal Trzech Oceanów – w marcu 2007 r.

*

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji na konferencję promującą nowe programy Unii Europejskiej: *Uczenie się przez całe życie i Młodzież w działaniu* – 11.05.2007 r. Konferencja odbędzie się na Uniwersytecie Warszawskim (kontakt@frse.org.pl).

*

Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu wraz z Zarządem Głównym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego na konferencję: *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, w dniach 10 –12 .09 2007 r. we Wrocławiu (mbaran-lucarz@ifa.uni.wroc.pl).



Maryla Nosek-Owczarek¹⁾
Konstancin – Jeziorna

O literaturze dla młodzieży w nauczaniu języka niemieckiego

Literatura piękna zawsze była motorem rozwoju języka. Wiele generacji pisarzy doskonało język, tworzyło nowe słowa, zwroty, porównania. To literatura jest po dziś dzień normą poprawności językowej – na przestrzeni wieków, dzięki wysiłkowi wielu pisarzy i poetów powstał język jasny, logiczny i precyzyjny.

Jak stwierdza R. Waksmund²⁾, historyczny rozwój piśmiennictwa dla młodzieży podlegał stopniowej ewolucji. „Wyspecjalizowana” twórczość dla młodzieży bierze początek w wieku XVIII, gdy tradycyjne wartości zostały poddane krytyce przez ideologów oświecenia. Od tej pory literatura dla młodzieży „zmultiplikuje role mentorów”³⁾, nabierając charakteru wyraźnie moralizatorskiego, manifestując wartości świata dorosłego. W popularnych wówczas dziełach dominuje atmosfera beztroskiego dyskursu, przetykanego krótkim wykładem czy przypowieścią.

Dla pisarza okresu romantyzmu nadal duże znaczenie miały „szlachetne postęпки, miłość braterską, wdzięczność”⁴⁾, ale oprócz tego wśród wartości niemieckiego autora znajdują się również takie, jak: poczciwość, pracowitość, wzajemne powin-

ności rodziców i dzieci. Literatura romantyczna stała się de facto literaturą młodzieży⁵⁾ i trzeba było czekać kilka dziesięcioleci zanim literatura dla młodzieży rozwinęła pełnię możliwości, wykorzystując zdobycze romantyzmu. Wartościami podstawowymi stały się emocje, przygoda, prawda, sprawiedliwość, solidarność, samodzielność, dojrzałość.

Z czasem w utworach przeznaczonych wyraźnie dla celów dydaktycznych, zakres wartości estetycznych został poszerzony. Powszechny system oświatowy na nowo wysunął wartości literatury pięknej na pierwsze miejsce w nauczaniu. Jak podaje K. Kuliczowska: „Literaturze dla młodzieży towarzyszyło zawsze pewne napięcie, swoista dwubiegunowość, którą charakteryzuje wyostrzona wartość. Młodzieżowi czytelnicy czekają na teksty literackie o bardzo specyficznym charakterze, a mianowicie takie, które byłyby przystające do ich wewnętrznego świata i stopnia ich dojrzałości lekturowej. Tej postawie oczekiwania i wynikającej stąd bierności odpowiadać powinna pełna aktywności postawa samych nadawców (pisarzy i pośredników literatury)”⁶⁾.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Wł. St. Reymonta w Konstancinie-Jeziorna.

²⁾ R. Waksmund (1979) *Między alegorią a historią. Początki prozy dydaktycznej dla młodzieży*, „Prace Literackie XX”, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.

³⁾ Tamże.

⁴⁾ Tamże.

⁵⁾ Tamże.

⁶⁾ K. Kuliczowska (1981), *W świecie prozy*, w: „Przegląd Humanistyczny”, s. 35.

Młody czytelnik przyswaja lub odrzuca teksty literackie, ale to autor decyduje, dla jakiego odbiorcy są przeznaczone jego teksty. Może nimi zachęcić do czytania literatury, rozbudzać zamięłowanie do niej, ale może też zniechęcić czytelników. Jednoznaczne ukierunkowanie tekstów wywołuje często szerokie dyskusje. Dotyczą one głównie kwestii stricte utylitarnych⁷⁾, na przykład wprowadzania do literatury pewnych wątków spornych w danym okresie z pedagogicznego punktu widzenia, bądź też zagadnień psychologicznych, na przykład wpływu pewnych konwencji literackich na psychikę młodego czytelnika, oddziaływanie ilustracji na odbiorcę w procesie rozumienia zapisu literackiego czy sposobie czytania tekstów literackich. Odbiorca odczytuje dzieło literackie w wielu kontekstach: historycznym, interwencji i wpływów – np. nauczyciela – dominującym w jego środowisku sposobem odczytywania sensów dzieła oraz zgodnym z własnymi doświadczeniami czytelnicznymi. Ciągłe też są popularyzowane książki adresowane do młodzieży, które wzmacniają oddziaływanie kultury masowej. Są to na przykład utwory, w których kategoria przygody jest elementem na tyle dominującym, że jej właśnie zostają podporządkowane głębsze płaszczyzny tekstu. Cytując K. Kulickowską: „*Jeśli szkoła i dom będą działały w kierunku rozbudzenia głębszych zainteresowań czytelniczych i audiowizualnych, młody odbiorca wkrótce nauczy się traktowania różnych konwencji kryminalnych, awanturmicznych, sensacyjnych w sposób marginesowy, często rozrywkowy, częściej będzie sięgał do utworów wymagających refleksji, pełniejszego emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania*”⁸⁾.

Ocena tekstów literackich dla młodzieży może być dokonywana z dwóch punktów widzenia: z perspektywy powinności dydaktycznych i ze względu na walory artystyczne. Szuka się jednak ciągle w literaturze tego, co cechuje ją jako odrębną dziedzinę kształtującą rzeczywistość ludzkich doznań. Literatura daje wiele możliwości kreatywnych, stymuluje wyobraźnię, uczucia, refleksje nad życiem, a także możliwości dokonania selekcji zagadnień zgodnie z przyjętą hierarchią wartości.

Literatura dla młodzieży jest częścią składową literatury pięknej, odgrywającą poważną rolę w kształtowaniu i wychowaniu młodego człowieka. Autor pisząc dla młodzieży powinien mieć na uwadze specyfikę wielu czytelników, jego poziom umysłowy i rozwój psychiczny, w przeciwnym razie powstanie tekst bez adresata. Nie znaczy to, że pisarz musi ograniczać się tylko do określonej tematyki młodzieżowej, ale powinien uwzględnić młodzieżową percepcję, sposób myślenia, pamięć i kulturę języka w różnym wieku.

Wielu autorów, m.in. A. Kozłowski, J. Białek, A. Brzeski, trafnie zauważa, że młodzież pociąga to wszystko, co barwne, wyróżniające się. Dobrze jeśli tekst literacki jest zabawny, wesoły i rozwija poczucie humoru, a więc zawiera cechy, które przyciągają uwagę, wciągają w akcję, emocjonalnie wiąże młodego czytelnika z rzeczywistością. Autorzy tekstów literackich dla młodzieży: Claudia Sanders, Paul Maar, Peter Bichsel, Achim Bröger stawiają sobie wysokie wymagania językowo-artystyczne, by literatura dla młodzieży była dobra i pełnowartościowa. Literatura dla młodzieży powinna zawierać też cechy literatury popularnonaukowej, by mogła odzwierciedlać teraźniejszość, pokazywać przeszłość i wybiegać w przyszłość.

W latach 90. XX wieku można było zaobserwować wzmózone zainteresowanie tekstami literackimi w nauce języka obcego. Powieść, opowiadanie, sztuka teatralna czy wiersz wprowadzały czytelnika w świat, który dostarczał wzorów zachowań, charakterystycznych dla danej kultury, grupy ludzi, społeczeństwa czy kraju, opisując, jak ludzie odnoszą się do siebie, o czym myślą, czego pragną, a czego się boją. Czytanie literatury w języku obcym wcale nie musi się kojarzyć z długimi nudnymi książkami, które nie są powiązane z programem nauczania. Literatura może być znakomitym komponentem na lekcji, pod warunkiem zachowania pewnych kryteriów doboru materiału literackiego.

Alan Duff i Alan Maley wymieniają trzy podstawowe powody, dla których należy korzystać z tekstów literackich w nauce języka obcego:

⁷⁾ Tamże.

⁸⁾ Tamże.

- ▶ oferują one niezliczone ilości oryginalnych przykładów użycia różnych struktur gramatycznych, stylów i rejestrów językowych,
- ▶ pozwalają na odmienne interpretacje, stając się w ten sposób punktem wyjścia do dyskusji,
- ▶ dotyczą rzeczy ważnych dla każdego człowieka, m.in. uczuć i emocji, które są autentyczne a nie specjalnie przygotowane z myślą o uczących się.

Do tego można dodać jeszcze element kultowy, który wymienia również wielu innych autorów⁹⁾.

Innym ważnym elementem, na który zwraca uwagę wielu autorów, piszących dla młodzieży, jest motywacja w nauczaniu języka obcego. Czytanie tekstów literackich, zwłaszcza w krajach czy kręgach społecznych, w których literatura cieszy się dużym uznaniem, może być dla ucznia wielkim osiągnięciem językowym. Literatura oferuje możliwości przeżycia języka w jego najdoskonalszej postaci i jeśli to doświadczenie dostarcza przyjemności, to można mówić o sukcesie, a to prowadzi do samodzielnego sięgania po następne pozycje literackie.

Aleksander Kozłowski pisze: „Ze względu na specyfikę wyrazu artystycznego i możliwości silnego oddziaływania emocjonalnego, tematykę, reprezentatywność kulturową i realizmową, a także bogate i zróżnicowane słownictwo – literatura piękna jest

koniecznym i nieodzownym elementem w procesie przyswajania języka obcego i doskonalenia jego znajomości”¹⁰⁾. Teksty literackie dla młodzieży istnieją od dawna również w literaturze niemieckiej, dopiero jednak w wieku XX zyskały przewagę i wpłynęły na kierunek współczesnej produkcji w tym zakresie.

Wśród materiałów językowych, prezentujących kulturalny dorobek narodu, literatura piękna zajmuje istotne miejsce. Oczywiście może ona być pominięta, bo przygotowanie do odbioru obcojęzycznej literatury pięknej powinno odbywać się na tekstach zaczerpniętych z tej literatury i wymaga dokładnego przygotowania. Język utworów literackich posiada jednak swoje właściwości zdecydowanie wyróżniające go spośród innych stylów językowych, a literatura obcojęzyczna jest również jednym ze źródeł oddziaływania wychowawczego. Nauczanie było i jest nierozzerwalnie związane z wychowaniem, z kształceniem osobowości ucznia, z wyrabianiem jego aktywnej postawy wobec zjawisk otaczającego świata. W tym pomaga nam literatura.

(kwiecień 2006)

⁹⁾ A. Duff, A. Maley (1990), *Literature*, Oxford University Press.

¹⁰⁾ A. Kozłowski (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP, s. 30.

Julia Różewska¹⁾

Warszawa

Przyjemne wakacje w szkolnych ławkach???

Wakacje zbliżają się wielkimi krokami. Choć do lata zostało jeszcze trochę czasu, na plany wakacyjne wcale nie jest za wcześnie. Każdy nauczyciel powinien być przygotowany na pytanie ucznia lub jego rodzica: „Czy mógłby Pan/Pani polecić jakiś **dobry** kurs językowy?” Pytanie jest trudne samo w sobie, jeśli dany nauczyciel nie ma wiedzy ani doświadczenia w tym zakresie, ale jeszcze trudniejsze jest specyzowanie określenia

„dobry” w odniesieniu do kursu językowego. Otóż „dobry” zmienia swoje znaczenie w zależności od potrzeb, wymagań i oczekiwań uczestnika kursu. „Dobry” może znaczyć efektywny z punktu widzenia nauki języka (co też jest pojęciem względnym), przyjemny, w przystępnej cenie, renomowany, międzynarodowy, o rozbudowanym programie fakultatywnym... I pozostaje jeszcze wiele innych określeń. W dzisiejszych

¹⁾ Autorka jest doktorantką na wydziale Turystyki (AWF), studentką Uniwersytetu Warszawskiego (Italianistyki i Germanistyki) oraz nauczycielką języka włoskiego i angielskiego w prywatnych szkołach językowych w Warszawie.

realiach nauczycielowi nie wypada właściwie nie znać się na kursach językowych. Cieszą się one coraz większą popularnością oraz przybywa ich na rynku turystyki edukacyjnej. Rolą nauczyciela jest sprecyzowanie określenia „dobry” kurs w zależności od osoby pytającej i przedstawienie różnych wariantów wyjazdu.

Na językowym rynku turystycznym istnieje multum ofert. Należy rozgraniczać różne formy kursów językowych:

- ▶ obozy, kolonie, zorganizowane wyjazdy krajowe lub zagraniczne, zawierające w programie lekcje języka obcego,
- ▶ wyjazdy na zagraniczne kursy językowe organizowane przez krajowego pośrednika, który nawiązał współpracę z zagraniczną szkołą językową,
- ▶ wyjazdy na kursy językowe na własną rękę, po bezpośrednim skontaktowaniu się z samym organizatorem kursu (przeważnie uniwersytetem, szkołą wyższą, instytutem działającym we współpracy z uniwersytetem lub szkołą językową).

Cechą wspólną jest sama idea. Każda z wyżej wymienionych form jest sposobem na ciekawe i pożyteczne wakacje będące połączeniem odpoczynku, zabawy, turystyki a jednocześnie nauką języka obcego. Sama nauka jest w zasadzie „przemycana”. Zajęcia odbywające się w salach lekcyjnych mają mało wspólnego z typowymi zajęciami szkolnymi a ponadto istnieje oferta towarzysząca (wycieczki, zajęcia rekreacyjne), która zapewni wypoczynek psychiczny i fizyczny.

► Jak wybrać odpowiedni kurs językowy?

Należy poważnie zastanowić się, co jest głównym celem wyjazdu. Nauczyciel powinien umieć przedstawić zalety i wady różnych kursów językowych i udzielić porady co do wyboru, uwzględniając potrzeby i umiejętności ucznia. Oczywiście każda z podanych wyżej możliwości ma swoje plusy i minusy. Wyjazd należy uzależnić od wieku osoby zainteresowanej, możliwości finansowych i poiekąd umiejętności językowych.

Dzieci młodsze i mniej samodzielne odnajdą się na kolonijnym kursie językowym – korzyść będzie polegała przede wszystkim na tym, że nie

stracą kontaktu z językiem podczas długiej przerwy wakacyjnej (zakładając, że uczą się języka w trakcie roku szkolnego prywatnie lub podczas obowiązkowych zajęć szkolnych). Nie należy jednak spodziewać się zbyt dużego przyrostu wiedzy – praktyka pokazuje, że poza lekcjami mówi się po polsku a o pracach domowych nie ma mowy – są przecież wakacje!

Wiele podmiotów funkcjonujących na rynku turystycznym wyspecjalizowało się we współpracy z zagranicznymi szkołami językowymi. Proponują „pakiet”: kurs językowy, zakwaterowanie (najczęściej u rodziny goszczącej lub w akademiku), przejazd i w zależności od biura, dodatkowe atrakcje. Grupą opiekuje się polski opiekun, pilot lub rezydent. Uczestnicy są Polakami, ale na miejscu spotykają innych międzynarodowych uczestników. Tak przynajmniej powinno to wyglądać w założeniach. W praktyce, mimo wcześniejszych zastrzeżeń, Polacy mieszkają pod jednym dachem z innymi Polakami, rozmawiają więcej po polsku niż w docelowym języku. Ale w czasie zajęć lekcyjnych uczą się języka, a czas wolny mają zagospodarowany wycieczkami krajoznawczymi i zajęciami rekreacyjnymi.

Najdoskonalszą, można by powiedzieć, formą kursu językowego, choć wymagającą samodzielności i odpowiedniej dojrzałości uczestnika, jest wyjazd na zagraniczny kurs językowy. W dobie Internetu uzyskanie wszelkich informacji o ofercie, terminach i płatnościach jest „bułką z masłem”. Wakacyjne kursy językowe organizują uniwersytety i szkoły językowe. Internet jest kopalnią wiedzy. Praktycznie wystarczy wpisać w wyszukiwarce hasło „cours de français d’été”, „summer language course”, „Sommersprachkurs”, „corso estivo d’italiano”, czy tę samą frazę w innym języku i pojawia się kilkanaście rozwiązań. Problematyczne może być jedynie to, że strony są zazwyczaj w języku kursu lub co najwyżej tłumaczone na angielski i jest to pewne ograniczenie dla początkujących.

Niewątpliwą zaletą jest to, iż można wszystko załatwić samemu i w zależności od możliwości finansowych skomponować cenę całego wyjazdu. Już samą oszczędnością jest samodzielne organizowanie podróży. Samemu załatwia się dojazd. Na środku lokomocji można zrobić duże oszczędności. Cena samego kursu jest też zazwy-

czas różna w zależności od liczby godzin lekcyjnych i oferty dodatkowej. Trzeba pamiętać, że często istnieje próg wiekowy (ukończony 16, 17 a czasem 18 rok życia).

Przy wyborze kursu należy zwrócić uwagę na kilka elementów:

- ▶ *możliwości zakwaterowania*, czyli, czy mieszka się w akademiku, u rodziny goszczącej, w wynajmowanym mieszkaniu lub pokoju a także, czy istnieje możliwość rezygnacji z zakwaterowania, jeśli mamy znajomych lub krewnych, u których moglibyśmy się zatrzymać,
- ▶ *liczbę godzin lekcyjnych i rodzaj zajęć*, czyli, czy jest podział na zajęcia z gramatyki, z języka pisanego, konwersacje, warsztaty tłumaczeniowe, zajęcia z języka specjalistycznego prawniczego/gospodarczego itd., czy są różne grupy zaawansowania utworzone zgodnie z wynikami testu poziomującego, ile godzin zajęć odbywa się dziennie i w jak licznych grupach,
- ▶ *program fakultatywny*, czyli, jaka jest przewidziana oferta towarzysząca i co jest objęte ceną kursu, a co nie. Zazwyczaj całodniowe lub weekendowe wycieczki są dodatkowo płatne. Można jednak zwiedzić fascynujące miejsca, z reguły taniej niż na własną rękę. Popołudniowe wyjścia do muzeów, galerii czy innych ciekawych miejsc (redakcja gazety, fabryka czekolady itp.) organizator kursu proponuje często bezpłatnie.

A może kurs tańca lub gotowania? Pokazy filmowe i spotkania z pisarzami, dziennikarzami lub profesorami są najczęściej stosowaną praktyką. Coraz częściej proponowane są zajęcia rekreacyjne – gry zespołowe czy wycieczki piesze lub rowerowe. Oferta dodatkowa ma bardzo duży wpływ na integrację międzynarodowych uczestników. Warto zatem, aby była jak najbogatsza. Ale oczywiście jej obecność wpływa na cenę kursu.

Z własnego doświadczenia jako uczestnika wielu kursów a także z obserwacji własnych uczniów wiem, jak wielki postęp można zrobić w trakcie takich 3-4 tygodni. Oczywiście nie należy spodziewać się cudów, ale pobyt na kursie przyczynia się do znacznego rozwoju sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Często obserwuje się przełamanie bariery językowej i zdobycie swobody w mówieniu. No i oczywiście „obyć się w świecie”. Uczenie się języka obcego jest przecież nierozzerwalnie związane z poznawaniem kultury, historii i cywilizacji danego kraju. „Podróże kształcą” wydaje się nic nie tracić na aktualności. Niegdyś jeżdżono na Grand Tour po Europie, dziś jeździ się na wakacyjne kursy językowe. Mankamentem takich wakacji jest naturalnie ich stosunkowo wysoki koszt, ale może warto zainwestować w przyszłość?

(marzec 2007)

Ewa Moszczyńska¹⁾

Toruń

O team teaching – czyli o współpracy nauczycieli

„Albowiem my, ludzie jesteśmy jakoś razem bardziej sposobni do wszelkiego działania, rozmowy i zamysłu. Jeśli zaś zdany na samego siebie coś wymyśli, zaraz szuka wokół, dopóki nie znajdzie kogoś, komu by to mógł przedstawić i dzięki komu mógłby osiągnąć pewność”.

Platon, *Protagoras*

Společną naturę człowieka, jak wynika z wyżej cytowanego fragmentu *Protagorasa*, zauważyli już starożytni. Na poczuciu wspólnoty bazowały i bazują nadal wszystkie religie. Wystarczy wspomnieć chociażby wspólne nauczanie apostołów

bądź wspólne autorstwo listów Nowego Testamentu (skierowanych nawiasem mówiąc także do wspólnot). Jednakże dyskusja nad pracą zespołową nauczycieli została podjęta stosunkowo niedawno. Złożyło się na to kilka powodów. Przez całe wieki

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Brała udział w naszym Konkursie 2006: *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli.*

profesja nauczycielska nie cieszyła się zbyt dużym szacunkiem społecznym, zaś samo nauczycielstwo jako samodzielny zawód ukonstytuowało się stosunkowo późno²⁾. Praktycznie aż do dzisiejszych czasów większość nauczających definiuje się wyłącznie w odniesieniu do swoich uczniów (a nie równocześnie do innych nauczycieli). Widzą się oni raczej w roli samotników, pojedynczo pracujących z grupą uczniów. Przyczyniają się do tego z pewnością specyficzne warunki pracy natury organizacyjnej, które z czasem mogą prowadzić i często prowadzą do rozwoju nastawień egocentrycznych. Izolacja nauczyciela i wynikający z niej brak kontroli, krytyki i porównania z innymi, współpracy z dorosłymi przyczyniały się do niekwestionowanego autorytetu nauczyciela, wzmacnianego również przez środowisko nauczycielskie, a wyrażającego się w stwierdzeniu, iż nie należy mieszać się w sprawy kolegi.

Duży impuls do zmian w tej kwestii dała gospodarka³⁾, gdzie praca zespołowa odgrywała od dawna dużą rolę. Prototypy współczesnego zwrotu ku indywidualizacji w nauczaniu, a zarazem nauczycielskiej współpracy odnajdziemy już na początku XX wieku. Wystarczy wspomnieć tu takie koncepcje jak winnetkowska metoda nauczania czy plan daltoński. Kwintesencją tych nurtów było powstanie w drugiej połowie XX wieku w USA nurtu *team teaching*. Użycie słowa *nurt* jest nieprzypadkowe, gdyż pod tym pojęciem kryje się bardzo wiele możliwości realizacji głównego przesłania *team teaching*, a mianowicie zerwania z opozycją: jedna grupa uczniów – jeden nauczyciel. Bardzo trafne wydaje się porównanie tego terminu do parasola, pod którym mogą się zmieścić różne warianty innowacyjnej organizacji nauki. Fundamentalną sprawą jest jednakże rozróżnienie dwóch typów określanych mianem prawdziwego vs. nieprawdziwego *team teaching*. Pierwszy z nich (w skład którego wchodzi najczęściej od dwóch do sześciu

osób) polega na wspólnym planowaniu, przeprowadzaniu (w tym samym czasie i miejscu) i ocenianiu zajęć. Drugi wariant (o wiele częściej dziś realizowany ze względu na m.in. aspekt finansowy, związany z podwójnym opłacaniem tej samej jednostki lekcyjnej) ogranicza się do wspólnego planowania i oceniania⁴⁾.

Taka forma nauczania spotykana jest bardzo często na wyższym etapie kształcenia⁵⁾, jednak nie nosi ona miana *team teaching*. Jest to bowiem fenomen szkolnictwa szczebla podstawowego i średniego, który w drugiej połowie XX wieku stał się sloganem amerykańskiej reformy szkolnictwa, by następnie zostać przeniesionym na grunt europejski. Szczególnie mocno był on propagowany w takich krajach jak Wielka Brytania, Szwecja, RFN.

Nadzieje na szybkie uzdrowienie amerykańskiego szkolnictwa okazały się płonne, w bardzo wielu przypadkach *team teaching* nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Okazało się, że nie jest to panaceum na wszelkie bolączki i niedostatki systemu szkolnictwa. Jednak jego wartości pedagogiczne doceniła Europa, porzucając jednakże wcześniejsze amerykańskie uzasadnienia ekonomiczne.

Wielosłowo ukazującej się w ostatnich latach literatury przedmiotu świadczy niezbicie o niegasnącym zainteresowaniu fenomenem nauczania zespołowego, które jednakże jest obecnie definiowane jako zewnętrzna forma organizacyjna będąca podstawą innowacyjnej organizacji szkoły, a więc zaledwie punktem wyjścia do reformy szkolnictwa, a nie jej kwintesencją.

Ponad pół wieku doświadczeń w urzeczywistnianiu nauczania zespołowego zaowocowało kilkoma ogólnymi wnioskami. Okazuje się, że najistotniejszym elementem jest czynnik ludzki. Praktyka pokazała, iż nie wszystkie jednostki nadają się jednakowo dobrze do współpracy (niepożądane są oczywiście działania autorytarne, nietoleran-

²⁾ W dawnych wiekach funkcje nauczycielskie przejmowali najczęściej niewolnicy, później zaś księża, kościelnicy, byli żołnierze, którzy traktowali tę działalność jako zajęcie dodatkowe.

³⁾ Choć nie tylko, pozytywne przykłady współpracy można także odnaleźć w medycynie, sporcie, wojsku itd.

⁴⁾ W kontekście nauczania języków obcych para nauczających składa się często z rodzimego użytkownika języka i nauczyciela, dla którego nauczany język nie jest językiem ojczystym.

⁵⁾ Ciekawą anegdotę dotyczącą jednej z odmian *team teaching* w kształceniu uniwersyteckim przytacza F. Buckley w książce *Team teaching. What, why and how?* (2000). Wspomina on mianowicie dwóch nauczycieli żyjących w XVII wieku w Hiszpanii, z których jeden swoje popołudniowe zajęcia ze studentami rozpoczynał zawsze w ten sam sposób, a mianowicie od następującego pytania skierowanego do słuchaczy: „Co dziś rano powiedział ten stary mężczyzna?”, by następnie poświęcić całe swe zajęcia na kwestionowaniu, obalaniu itp. poglądów swojego poprzednika. Wbrew pozorom była to swoista forma pracy zespołowej zmuszająca słuchaczy do myślenia i samodzielnego wnioskowania, a nie do zapamiętywania wyłącznie faktów.

cja, niekonsekwencja, brak własnej inicjatywy, odrzucanie odpowiedzialności, zbyt duża ilość członków w zespole), poza tym nikomu nie wolno jej narzucać. Pożądana jest wzajemna sympatia. Zdarzało się jednak, że wszystkie „zewnątrzne” warunki były spełnione, jednak współpraca źle funkcjonowała. Kluczową bowiem sprawą jest umiejętność rozwiązywania konfliktów (nieuniknionych nawet w najlepszym zespole) oraz wyrażania swoich oczekiwań, poglądów (tzw. otwartość, empatia). Fundamentalną rolę ogrywa ją więc cechy osobowości oraz wiek. Zauważono bowiem, iż bardziej chętne są osoby młode i to im właśnie jest łatwiej współpracować.

Ponadto pozbyto się złudzeń dotyczących np. zaoszczędzenia czasu. *Team teaching* nie polega na ułatwieniu pracy przez jej podział (nie jest więc on odciążeniem), lecz jego wartość leży we wzroście wydajności dobrze współpracującej pary względnie grupy w porównaniu do samodzielnie pracujących jednostek. Można to obrazowo wyrazić równaniem, które choć zaprzecza prawom matematyki, sprawdza się we współdziałaniu, tzn. $2 + 2 = 5$.

Obecny zwrot ku współpracy nauczycielskiej wynika z faktu, iż współczesna szkoła powinna i chce odpowiadać na społeczne przemiany. Nauczanie jest definiowane jako proces, którego celem jest wywoływanie uczenia się. Sytuacja optymalna powstaje wówczas, gdy uczy się zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Cele te są łatwiejsze do zrealizowania w nauczaniu we współpracy. Powodem ciągłej

atrakcyjności koncepcji *team teaching* jest więc fakt, iż próbuje on wyjść naprzeciw kompleksowym zadaniom (w warstwie merytorycznej, organizacyjnej i emocjonalnej), których klasyczny system szkolny nie jest w stanie urzeczywistnić. Na jego kompleksowe zbadanie i ocenę naukową przyjdzie nam jeszcze prawdopodobnie dość długo poczekać. Składa się na to kilka powodów. Badania przeprowadzone w czasie dużej popularności *team teaching* w USA nie prezentują dużej wartości naukowej, poza tym ich wyniki, np. dotyczące poprawy osiągnięć uczniów nauczanych systemem *team teaching*, były sprzeczne tudzież niejednoznaczne bądź wzajemnie nieporównywalne. Wynikało to m.in. z braku precyzyjnego, jednoznacznego definiowania pojęć kluczowych, zmiennych itp. podczas badania tak kompleksowego zjawiska, jakim jest *team teaching* wraz z jego różnymi odmianami i uwarunkowaniami sytuacyjnymi.

Parafrazując znane powiedzenie, że duże pieniądze nie gwarantują dobrej edukacji, ale dobra edukacja potrzebuje pieniędzy, można by rzec, iż *team teaching* nie gwarantuje automatycznie wysokiej jakości kształcenia, ale kształcenie na wysokim poziomie wymaga coraz częściej współpracy zespołowej.

Literatura:

- Platon (2004), *Protagoras*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
Buckley F. (2000), *Team teaching. What, why and how?*, London, New Dehli: Sage Publications, Thousand Oaks.

(listopad 2006)

Karolina Horak¹⁾
Knurów

My i nasi uczniowie: budowanie wzajemnych relacji

Nauczanie języków obcych stało się we współczesnej Polsce sprawą priorytetową. W związku z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej granice Polski zostały otwarte dla wszystkich chętnych podróżujących do „obcych” krajów za-

równo w celach turystycznych, jak i edukacyjnych czy zarobkowych. Tak więc umiejętność posługiwania się każdym dodatkowym językiem, poza ojczystym, stwarza dogodne możliwości do budowania wspólnej płaszczyzny porozumienia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie. Brała udział w naszym Konkursie 2006 – *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli.*

z obcokrajowcami i realizacji osobistych czy zawodowych celów.

Drugim, niezwykle istotnym powodem poszukiwania sposobów jak najskuteczniejszej nauki języków obcych jest fakt, iż wszyscy młodzi Polacy podchodzący do egzaminu maturalnego zdają go z jednego z języków nowożytnych. Najczęściej wybieranym językiem jest angielski – *lingua franca* współczesnego świata kultury, polityki i nauki.

Poszukując własnych ścieżek dotarcia do uczniów z wiedzą językową, którą jako nauczyciele pragniemy się dzielić – w ramach działalności naszego prężnie działającego 10-osobowego koła językowego, zrzeszającego anglistów, germanistów oraz nauczycieli języka francuskiego – postanowiliśmy zwrócić szczególną uwagę na jakość kontaktów, jakie mamy z uczniami na lekcjach oraz poza nimi, wierząc, iż tylko szczery dialog stwarza możliwość prawdziwego zrozumienia potrzeb oraz oczekiwań, jakie uczniowie mają w stosunku do nas, nauczycieli.

Już w zeszłym roku podjęliśmy decyzję, aby „trzymać się razem”, czyli siedzieć stosunkowo blisko siebie w pokoju nauczycielskim, by umożliwić wszystkim „językowcom” szybką pomoc w rozwiązywaniu problemów zarówno językowych, jak i wychowawczych „na świeżo”, tj. zaraz po opuszczeniu klasy, ale również by wymieniać się dodatkowymi materiałami, pomysłami na realizację ciekawych lekcji a przede wszystkim, by udzielać sobie wzajemnie wsparcia i zachęty (szczególnie w poniedziałkowe ranki!).

Fakt, iż duża przerwa szczególnie sprzyja wymianie obserwacji i spostrzeżeń, zaowocował stworzeniem planu przeprowadzenia wewnątrzszkolnych badań w celu zebrania informacji o tym, jak oceniają nas – nauczycieli języków obcych, uczniowie, z którymi pracujemy. W tym celu postanowiliśmy stworzyć odpowiednie narzędzie badawcze. Wspólnie ustaliliśmy, że najszybszym sposobem zebrania informacji będzie przeprowadzenie badań kwestionariuszowych. Zrezygnowaliśmy z otwartych dyskusji w klasach, w których uczymy, gdyż z racji „władzy”, którą mamy nad uczniami (mam tu na myśli możliwość oceniania ich postępów), a zatem ograniczonego z ich strony zaufania do nas – „belfrów”, większość z nich prawdopodobnie nie miałaby odwagi otwarcie

oceniać postępowania swojego nauczyciela podczas lekcji, obawiając się późniejszych represji w postaci, na przykład, obniżonej oceny.

Po stworzeniu kwestionariusza dla ucznia – narzędzia badawczego – które po wcześniejszych poprawkach zostało zatwierdzone przez członków naszego koła językowego, za zgodą pani dyrektor oraz wychowawców klas poprosiliśmy pedagog szkolną o przeprowadzenie badań wśród uczniów naszej szkoły podczas lekcji wychowawczych. Założyliśmy, iż każdy nauczyciel otrzyma do analizy około 60 kwestionariuszy, pochodzących z dwóch losowo wybranych klas, w których uczy (wyboru klasy dokonywała pedagog w zależności od tego, na której godzinie klasa dysponowała wolnym czasem).

Aby przeprowadzone badania przyniosły jak największą korzyść zarówno nam – nauczycielom, jak i uczniom, postanowiliśmy, że każdy z członków naszego koła również wypełni taki kwestionariusz i oceni w nim swoje własne podejście do nauczania. W ten sposób, przez porównanie zebranych od uczniów danych z odpowiedziami udzielonymi przez każdego z nas, stworzyliśmy szansę otrzymania rzetelnego obrazu różnic, występujących w ocenie naszego postępowania w klasie.

Tworząc kwestionariusz skoncentrowaliśmy się wokół zagadnień, dotyczących osoby nauczyciela oraz jego zachowania na lekcji języka obcego. Te zagadnienia to:

- ▶ osobowość nauczyciela,
- ▶ budowanie autorytetu wśród uczniów,
- ▶ umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie,
- ▶ sposób oceniania postępów ucznia,
- ▶ sposoby motywowania do pracy i nauki,
- ▶ sposoby prowadzenia lekcji.

Aby jak najlepiej wykorzystać czas, który spędzamy razem oraz aby nikt z nas nie czuł się pokrzywdzony nadmiarem pracy nad projektem, postanowiliśmy, że pytania do każdego z wyżej wymienionych zagadnień będą opracowywane w dwuosobowych grupach, z których każda miała siedem dni na przedstawienie wyników swojej działalności.

Wspólna praca nad poprawianiem i udoskonalaniem naszego kwestionariusza, jak również omawianie i analizowanie uzyskanych w toku badań wyników, bardzo nas – nauczycieli do siebie zbliżyło i zacieśniło naszą przyjaźń. Dało nam bowiem

możliwość zrobienia czegoś razem dla młodych ludzi, z którymi pracujemy, a których satysfakcja z osiągniętych postępów jest przecież dla nas największą nagrodą. Chcieliśmy dowiedzieć się, jak każdy z nas jest postrzegany w szkole jako profesjonalista, ale również jako osoba i możemy śmiało przyznać, iż udało się zrealizować nasze zamierzenia. To wszystko, czego dowiedzieliśmy się od naszych podopiecznych, stanowi wspierającą bazę do pracy nad udoskonalaniem własnego warsztatu pracy oraz nad zmianami w tych obszarach naszej nauczycielskiej działalności, które wymagają modyfikacji. Zebrane dane pokazały nam również, co

robimy dobrze i za co uczniowie nas cenią i lubią. Autorefleksja, którą każdy z nas przeprowadził wypełniając kwestionariusz, w połączeniu z opiniami uczniów dostarczyły nam nie tylko wielu cennych wskazówek umożliwiających jak najlepsze dotarcie do naszych uczniów, ale również dały nam mnóstwo tematów do rozmów, które z przyjemnością, ale i pasją przeprowadzamy w zaciszu naszego pokoju nauczycielskiego. Dzięki podjętemu projektowi nie tylko rozwinęliśmy się jako nauczyciele, ale również poznaliśmy się bliżej jako ludzie.

Poniżej przedstawiam opracowany przez nas kwestionariusz.

KWESTIONARIUSZ DLA UCZNIĄ

Klasa:

Nazwisko nauczyciela:

Osobowość

- Określ cechy charakteryzujące twojego nauczyciela języka w skali 1-5, gdzie:
 - 1 – posiada tę cechę w niewielkim stopniu,
 - 5 – posiada tę cechę w znacznym stopniu
 (możesz dopisać inne cechy wyróżniające twojego nauczyciela).

Cecha	1-5
1. Dynamiczny	
2. Cierpliwý	
3. Dowcipny, wesoły	
4. Dobry motywator	
5. Sprawiedliwy	
6. Konsekwentny (jeśli coś postanowi, to nie ma od tego odwołania)	
7. Zaangażowany, entuzjastyczny	
8. Zainteresowany uczniami	
9. Wyrozumiały	
10. Surowy	
11. Inne	

- „Sądzę, że mój nauczyciel jest stworzony do wykonywania tego zawodu”.

Tak/Nie + dlaczego?.....

Autorytet

- Co, według ciebie, oznacza wyrażenie: „Nauczyciel(-ka) X jest autorytetem dla uczniów”.

Skomentuj:.....

.....

4. Czy sądzisz, że twój nauczyciel stara się być autorytetem dla uczniów?

Tak/Nie Dlaczego?.....

.....

5. Jakich sposobów według ciebie używa nauczyciel, aby zbudować swój autorytet? Wymień kilka i oceń je stawiając obok literę s – skuteczna, n – nieskuteczna.

.....s/ns/ns/n

6. W jakim stopniu twój nauczyciel języka jest autorytetem dla ciebie? Określ w skali 1-5, gdzie 1 – nie jest dla mnie autorytetem, 5 – jest dla mnie wielkim autorytetem.

1 2 3 4 5

7. Czy sądzisz, że twój nauczyciel lubi swoją pracę i zależy mu na skutecznym nauczaniu. Tak/Nie

Dlaczego tak sądzisz?

.....

8. Czy nauczyciel ma w klasie pupilów. Nie/Tak Ilu?..... Po czym to poznajesz?

.....

9. Nauczyciel wprowadza na lekcji wysoki poziom napięcia i lęku? (zaznacz właściwie)

Częstotliwość	X	W jakich sytuacjach?
Bardzo często		
Często		
Czasami		
Rzadko		
Nigdy		

Dyscyplina

10. Jak często i w jakich sytuacjach nauczyciel używa poniższych strategii, aby utrzymać dyscyplinę w klasie? Oceń częstotliwość ich stosowania, skuteczność oraz podaj własne propozycje reakcji w danej sytuacji. Oceń w skali 1-5, gdzie 1 – bardzo rzadko, 5 – bardzo często

Strategia	Częstotliwość	W jakiej sytuacji?	Jak ty zachowałbyś się na miejscu nauczyciela?
Krzyczy			
Posyła do dyrektora			
Upomina			
Wzywa do odpowiedzi			
Rozmawia z uczniem(-ami) po lekcji			
Wpisuje uwagę do dziennika			
Inne			

Ocenianie

11. Co najbardziej wpływa na ocenę, jaką otrzymujesz u tego nauczyciela? Określ w skali 1-5, gdzie: 1 – nie jest to ważne, 5 – jest to bardzo ważny czynnik

Czynniki wpływające na ocenę	1-5
Zasób wiedzy ucznia	
Umiejętność „wygadania się”	
Nastawienie nauczyciela do ucznia	
Poprzednie stopnie ucznia	
Wygląd zewnętrzny ucznia	
Inne	

12. Oceń umiejętności nauczyciela w skali 1-5, gdzie: 5 – bardzo dobrze 1 – bardzo słabo

Nauczyciel potrafi.....	1-5
Mówić w języku obcym	
Tłumaczyć gramatykę	
Mówić interesująco o kulturze danego kraju	

13. Sądę, że mój nauczyciel ocenia naszą pracę:

- ▲ sprawiedliwie,
 - ▲ niesprawiedliwie,
 - ▲ raz tak a raz inaczej.
- Dlaczego tak myślisz?

.....

Motywowanie i zachęcanie do pracy

14. Jak często twój nauczyciel używa poniższych sposobów, aby zmotywować uczniów do pracy i docenić ich wysiłek? Wskaż częstotliwość używając skali od 1-5, gdzie: 1 – nigdy, 5 – bardzo często oraz oceń, czy według ciebie sposoby te są skuteczne.

Metoda	Częstotliwość	Ocena skuteczności s – skuteczne, m – mało skuteczne, n – nieskuteczne
Ustna pochwała, np. „Ten test najlepiej napisał X”.		
Słowa uznania, np. super, świetnie, O.K.		
Ocena za aktywność		
Uśmiech		
Poklepanie po ramieniu		
Nauczyciel przynosi dodatkowe materiały		
Nauczyciel organizuje gry, konkursy, kwizy		
Inne		

15. W jaki sposób twój nauczyciel wyraża swoje niezadowolenie, gdy uczeń:

- a) jest nieprzygotowany do lekcji
- b) nie ma zadania domowego
- c) „zawalił” test

Napisz, jak w takich sytuacjach reaguje nauczyciel oraz oceń skuteczność jego zachowania. Jak ty byś się zachował na miejscu nauczyciela?

.....

	Reakcja nauczyciela	Ocena skuteczności s – skuteczne, m – mało skuteczne, n – nieskuteczne	Twoja reakcja na miejscu nauczyciela
Brak przygotowania do lekcji			
Brak zadania domowego			
„Zawalenie testu”			

16. Gdybyś chciał doradzić swojemu nauczycielowi, co zrobić, aby jego/jej lekcje były ciekawsze i lepsze, co byś powiedział? (wypisz kilka propozycji)

.....

Sposób prowadzenia lekcji

17. Oceń sposób prowadzenia lekcji przez twojego nauczyciela według skali:

1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

Nauczyciel:

- ▲ koryguje wymowę uczniów
- ▲ wymaga, by uczniowie mówili głośno i wyraźnie
- ▲ nawiązuje do materiału z poprzednich lekcji
- ▲ zachowuje się naturalnie
- ▲ jest przygotowany do zajęć
- ▲ mówi głośno i wyraźnie
- ▲ stosuje pomoce audiowizualne
- ▲ utrzymuje dyscyplinę w klasie
- ▲ potrafi zmotywować i zaangażować uczniów do pracy
- ▲ stosuje wiele różnych metod nauczania

(listopad 2006)



WARTO WIEDZIEĆ

Zoom In on America – niektóre z artykułów są dostępne w sieci w wersji audio w amerykańskiej wersji językowej. Można przeczytać i posłuchać.

www.usinfo.pl/zoom



Jolanta Wilga¹⁾
Gietrzwałd

O gietrzwałdzkim konkursie poliglotty²⁾

Czytając *Języki Obce w Szkole* zawsze zwracałam uwagę na konkursy sprawdzające jednocześnie znajomość dwóch języków obcych. Bardzo podobał mi się ten pomysł, gdyż powszechnie wiadomo, że w obecnych czasach posługiwanie się jednym językiem obcym często już nie wystarcza. Co więcej, w poważnych instytucjach wymaga się, aby język drugi był również znany nie tylko w stopniu podstawowym. Zainspirowana propozycjami z *Języków Obcych* postanowiłam przeprowadzić konkurs poliglotty w Szkole Podstawowej w Gietrzwałdzie, w której uczę. Namówiłam koleżankę Martę Walerianowicz – anglistkę i wspólnie opracowałyśmy zadania konkursowe z języka angielskiego i niemieckiego.

Naszym początkowym zamysłem było sprawdzenie wszystkich sprawności, łącznie z wypowiedzią pisemną i dyktandem. Jednak ze względów organizacyjnych (czas trwania konkursu) zrezygnowaliśmy z tego typu zadań. Tak więc ostatecznie sprawdzane było: rozumienie tekstu słuchanego i czytanego, znajomość leksyki i struktur gramatycznych, umiejętność odpowiedniego reagowania komunikacyjnego w określonej sytuacji oraz znajomość realiów krajów anglo- i niemieckojęzycznych. Trzy ostatnie punkty obejmowały oba języki, rozumienie tekstu ze słuchu odbywało się jednak tylko w języku angielskim, a rozumienie tekstu czytanego w języku niemieckim. Pytania

do części realioznawczej były sformułowane w języku polskim.

Konkurs był przeznaczony dla uczniów klas szóstych z trzech szkół podstawowych znajdujących się w obrębie naszej gminy: Sząbruka, Biesala i Gietrzwałdu. Uważaliśmy, że da to szansę spotkania się uczniom, którzy w zdecydowanej większości decydują się kontynuować naukę w jednym gimnazjum w naszej gminie. Szkoły te, w których są nauczane dwa języki (jeden jako wiodący, drugi jako dodatkowy) były reprezentowane przez czteroosobowe zespoły uczniów.



Uczestnicy wraz z organizatorami

Zadania konkursowe obejmowały materiał z klas IV i V szkoły podstawowej. We wszystkich trzech szkołach są stosowane te same podręczni-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej i w Gimnazjum Gminnym w Gietrzwałdzie koło Olsztyna oraz studentką Niepublicznego Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w Olsztynie.

²⁾ Patrz również s. 163 w tym numerze.

ki do nauki angielskiego i niemieckiego, dlatego też staraliśmy się bazować na znanych naszym uczniom seriach *Sky*³⁾ i *der, die, das neu*⁴⁾.

Sześć tygodni przed planowanym terminem konkursu wysłałyśmy do szkół po dwa zaproszenia. Jedno wraz z regulaminem konkursu, skierowane do dyrekcji szkoły i nauczycieli, drugie adresowane bezpośrednio do uczniów, w którym przy pomocy zabawnego wierszyka zachęcałyśmy do wzięcia udziału w naszym *Konkursie poliglotty*:

Lubisz speakać lub schreibować?

Może nawet discutować?

Do Gietrzwałdu zapraszamy

Tu dla ciebie konkurs mamy!

Gdy nie straszne ci Vokabeln,

Kiedy nie przeraża Präsens,

Przyjdź i sprawdź się! Przy okazji

możesz wygrać jakiś prezent.

Więc nie marudź i nie zwlekaj

Zgłoś się teraz – na co czekasz!

Regulamin *Konkursu poliglotty* zawierał wszystkie niezbędne informacje na jego temat oraz przykładowe zadania z trzech części: *Test gramatyczno-leksykalny*, *Zadania komunikacyjne* i *Zagadnienia realizacyjne*. Zadania te okazały się naprawdę przydatne, gdyż pomogły wytypowanym uczniom zapoznać się z formułą konkursu.

Regulamin Konkursu poliglotty

Gietrzwałd 19. 12. 2006

1. Organizatorem Konkursu są nauczycielki Szkoły Podstawowej imienia Andrzeja Samulowskiego w Gietrzwałdzie: Jolanta Wilga – nauczycielka języka niemieckiego i Marta Walerianowicz – nauczycielka języka angielskiego. Patronat sprawuje Dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego – Teresa Kochanowska.
2. Konkurs jest przeznaczony dla uczniów klas VI z każdej ze Szkół Podstawowych w naszej gminie.
3. Szkoły są reprezentowane przez 4-osobowe zespoły uczniowskie.
4. Konkurs zawiera zadania z języka angielskiego i niemieckiego.
5. Zadania konkursowe obejmują materiał z klas IV i V.
6. Polecenia zadań zostały sformułowane w języku polskim.

7. Zadania konkursowe obejmują następujące sprawności językowe i są podzielone na następujące części:

- a) rozumienie tekstu słuchanego,
- b) rozumienie tekstu czytanego,
- c) test gramatyczno-leksykalny,
- d) zadania komunikacyjne,
- e) zagadnienia realizacyjne.

8. Część wyżej wymienionych typów zadań występuje w obu językach, pozostałe w jednym wybranym.

9. Z konkursu można uzyskać 74 punkty. Na liczbę tę składa się suma następujących punktów:

- a) rozumienie tekstu słuchanego – 10 pkt.
- b) rozumienie tekstu czytanego – 14 pkt.
- c) test gramatyczno-leksykalny – 20 pkt.
- d) zadania komunikacyjne – 20 pkt.
- e) zagadnienia realizacyjne – 10 pkt.

10. Wygrywa uczestnik, który otrzyma największą liczbę punktów.

11. Pomiędzy każdą z części konkursu przewiduje się 10 minutową przerwę. Uczestnikom konkursu zapewnia się obiad.

12. Szczegółowe omówienie części konkursu:

- a) Rozumienie tekstu słuchanego – obejmuje pięć zdań, w których trzeba wybrać jedną z dwóch możliwości. Za każdą poprawną odpowiedź uczestnik otrzymuje 2 punkty.
- b) Rozumienie tekstu czytanego – obejmuje 7 zdań, które na podstawie tekstu należy oznaczyć *richtig* lub *falsch*. Za każdą poprawną odpowiedź uczestnik otrzymuje 2 punkty.
- c) Test gramatyczno-leksykalny (tzw. test wyboru) – obejmuje 20 pytań. Za każdą poprawną odpowiedź uczestnik otrzymuje 1 punkt.
- d) Zadania komunikacyjne – składają się z dwóch części. W pierwszej uczestnicy dokonują wyboru z 3 lub 4 podanych możliwości. Za każdą poprawną odpowiedź uczniowie otrzymują 1 punkt. W drugiej jest podany opis sytuacji (w języku polskim), do którego należy zadać pytanie lub na nie odpowiedzieć. Za każdą poprawną odpowiedź uczestnik otrzymuje 2 punkty.
- e) Zagadnienia realizacyjne – obejmują 10 pytań z zakresu realizacyjności Niemiec i Zjednoczonego Królestwa. Za każdą poprawną odpowiedź uczestnik otrzymuje 1 punkt.

13. Tematy zagadnień realizacyjnych:

- ▲ państwa wchodzące w skład Wielkiej Brytanii,
- ▲ tradycje angielskie,
- ▲ rzeczy / sytuacje typowe – kojarzone z Wielką Brytanią lub Niemcami,

³⁾ Brian Abbs, Ingrid Freebairn, Dorota Sapiejewska (2005). *Sky* (Student's Book). Longman/Pearson Education; Jonathan Bygrave, Brian Abbs, Ingrid Freebairn, Piotr Steinbrich (2005). *Sky* (Activity Book). Longman/Pearson Education.

⁴⁾ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2002). *der, die, das neu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

- ▲ waluta angielska i niemiecka,
- ▲ symbole narodowe Wielkiej Brytanii i Niemiec,
- ▲ kraje związkowe Niemiec,
- ▲ geografia Niemiec i Anglii – najdłuższe rzeki, najwyższe szczyty, położenie geograficzne, państwa sąsiadujące.

Konkurs poligloty – Gietrzwałd 19.12.06

Przykłady zadań

Szanowni Nauczyciele, drodzy Uczniowie!

Przesyłamy Wam przykładowe zadania trzech z pięciu części konkursu. Mamy nadzieję, że pomogą Wam zrozumieć strukturę naszej zabawy z językami.

Organizatorki

Test leksykalno-gramatyczny

I. Przeczytaj zdania i zakreśl poprawne odpowiedzi.

1. Dokończ zdanie: Was
 - a) alt bist du? b) dein Vater gern?
 - c) machst du gern? d) wohnt ihr?
2. Które zdanie jest poprawne?
 - a) Nein, ich nicht tanze.
 - b) Ich spiele Lego nicht gern.
 - c) Du malst oft? d) Ich spiele Karten nicht?
3. Wie ist deine Telefonnummer? – 91620
 - a) neun-sechs-eins-zwanzig
 - b) neun-sechzehn-zwei-null
 - c) null-sechzehn-zwölf
 - d) null-vierzehn-zwei-neun
4. Meine Schwester gern Comics.
 - a) lest b) spricht c) liest d) sprecht
5. Can you tell me the *road/way/path* to the station?
6. I go to work *by/on/in* train.
7. Would you *liking/like/eating* some cheese cake?
8. She *goes/is going/ will* to learn French next year.

Zdania komunikacyjne

I. Zapytaj lub odpowiedz:

Język niemiecki:

1. Koleżanka chce zadzwonić do ciebie następnego dnia rano. Nie chce jednak cię zbudzić. Jak powiesz, że wstajesz o godzinie 7?
.....
.....
2. Rozmawiasz z kolegą o twojej szkole i przedmiotach, które lubisz i które nie za bardzo przypadły ci do gustu. Jak powiesz, że uważasz, że sztuka jest interesująca?

Język angielski:

3. Zapytaj kolegę, czy możesz użyć jego kalkulatora.
.....
.....
4. Kolega namawia cię na wyjście do kina. Powiedz mu, że jesteś zmęczony.
.....
.....

II. Wybierz poprawną odpowiedź

1. Can we play tennis at the weekend?
 - a) That's all b) Excuse me
 - c) No, in fact, only during the week.
2. Powiedz, że twój ulubiony przedmiot w szkole to sztuka.
 - a) Kunst mag ich nicht.
 - b) Geschichte ist mein Lieblingsfach.
 - c) Ich interessiere mich für Kunst nicht.
 - d) Mein Lieblingsfach ist Kunst.

Zagadnienia realizowawcze

1. Nad jakimi morzami leżą Niemcy?
 - a) Morze Północne i Morze Zachodnie
 - b) Morze Bałtyckie i Morze Północne
 - c) Morze Zachodnie i Morze Bałtyckie
 - d) Morze Zachodnie i Morze Wschodnie
2. Z jakim krajem **nie** graniczą Niemcy?
 - a) z Belgią b) z Luksemburgiem
 - c) z Hiszpanią d) z Danią
3. Stolicą Walii jest:
 - a) Edindurgh b) Cardiff..
 - c) Oxford d) Belfast
4. Który ze sportów jest najbardziej popularny w Wielkiej Brytanii?
 - a) koszykówka b) hokej
 - c) piłka nożna d) bilard

W wyznaczonym dniu *Konkurs* rozpoczął się punktualnie. W klasie było przygotowanych 12 ponumerowanych stolików. Uczniowie po wylosowaniu zajmowali miejsca, stawiając na ławkach przygotowane dla nich wizytówki. Chciałyśmy uniknąć anonimowości, dlatego uczniowie otrzymywali od nas również identyfikatory z imieniem, nazwiskiem i nazwą szkoły podstawowej, do której uczęszczali. Pozwoliło to (w przerwach) na swobodne rozmowy między uczestnikami, którzy

nie znali się między sobą. Po krótkim przywitaniu nastąpiła część właściwa konkursu, który był przewidziany na dwie godziny. Pomiędzy każdą częścią były dziesięciominutowe przerwy, a na zakończenie obiad.

Zadania konkursowe były wykonywane w następującej kolejności.

1. Rozumienie tekstu słuchanego (język angielski).
2. Rozumienie tekstu czytanego (język niemiecki) – w trakcie opiekunowie sprawdzali część 1.
3. Tekst gramatyczno-leksykalny (oba języki) – w trakcie opiekunowie sprawdzali część 2.
4. Zadania komunikacyjne (oba języki) – w trakcie opiekunowie sprawdzali część 3.
5. Zadania realizacyjne (sformułowane w języku polskim, dotyczące krajów anglo- i niemieckojęzycznych) – w trakcie opiekunowie sprawdzali część 4.
6. Podsumowanie punktacji.

Ważne jest, że uczestnicy otrzymywali każdorazowo wyłącznie jedną część konkursu a wraz z nią kartę odpowiedzi do danej sprawności. Ułatwiło to sprawdzanie wyników i skróciło czas oczekiwania na rozstrzygnięcie konkursu. Po sprawdzeniu każdej części wypisywałyśmy punkty do specjalnej karty zbiorczej, którą każdy uczeń otrzymał razem z kartami odpowiedzi, aby mógł je jeszcze raz przeanalizować w domu. Podaję tu przykład jednej z *Kart odpowiedzi* i *Kartę zbiorczą*.

Karta odpowiedzi

I. Rozumienie ze słuchu:

Nazwisko: Imię:.....
Szkoła Podstawowa

Numer zadania	Odpowiedź	Punkty
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
		Razem:

Karta zbiorcza

Nazwisko: Imię:.....
Szkoła Podstawowa

Rozumienie tekstu ze słuchu		
Rozumienie tekstu czytanego		
Test gramatyczno-leksykalny	Zadanie 1	
	Zadanie 2	
	Zadanie 3	
Zadania komunikacyjne	Zadanie 1	
	Zadanie 2	
Zagadnienia realizacyjne		
Razem		

W przypadku równorzędnych wyników przewidziana była dogrywka, składająca się z ustnych pytań zamkniętej odpowiedzi, jednak nie było potrzeby przeprowadzania dodatkowego zadania. Po posiłku odbyła się najprzyjemniejsza część konkursu – wręczenie dyplomów i nagród. Następnie pożegnanie i odjazdy do swoich miejscowości.

(styczeń 2007)

Agnieszka Tarabula¹⁾
Sieradz

Spotkania, które odmieniają życie

Już od ponad dziesięciu lat młodzież z Niemiec, Szwecji, Francji, Włoch, Litwy, Łotwy, Czech i Polski spotyka się na tygodniowych seminariach w Międzynarodowym Centrum Spotkań w St. Marienthal przy granicy Polski, Czech i Niemiec.

Z inicjatywą spotkań wyszła strona niemiecka, katolicka szkoła św. Urszuli z Hanoweru, która

koordynuje prace międzynarodowego zespołu. Szczególnie podkreślić tu należy wkład pana Rudolfa Schneidera i pani Gabriele Plagemann. Polskę reprezentują Zespół Prywatnych Szkół ss. Urszulanek z Pniew, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 z Sieradza i Liceum Ogólnokształcące z Dzierżoniowa.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Sieradzu.



Początkowo tematem spotkań była architektura regionu, potem europejski teatr i film. Udało nam się zaprosić do projektu niemieckiego reżysera, pana Andreasa Neu, który posiada ogromne doświadczenie w pracy z młodzieżą i w efektywnej organizacji pracy twórczej. Praca jest organizowana w cyklu dwuletnim – najpierw przygotowujemy się w szkołach, następnie wspólnie pracujemy na seminariach, gdzie nabywamy wiedzę teoretyczną. Po „odrobieniu zadania domowego” w następnym roku finalizujemy pracę jako wspólny projekt. Na przykład, gdy naszym tematem był teatr europejski, najpierw zbieraliśmy przykłady sytuacji konfliktowych, które następnie opracowaliśmy w grupach w czasie seminarium. Każda grupa napisała i przedstawiła scenkę ilustrującą dany problem. W ciągu roku myśleliśmy, jak te scenki połączyć. Kolejne seminarium było poświęcone próbom wspólnej sztuki, którą przedstawiliśmy w Gimnazjum Augustum w Goerlitz. Mottem sztuki były słowa: „*We are all in one boat (Nasze losy są powiązane)*”. Główni bohaterowie poszczególnych epizodów siedzieli wspólnie w niby-łodzi, którą opuszczali, by odegrać swoje role. W ten sposób powstała więź łącząca niezależnie tworzone fragmenty. Poszczególne problemy złożyły się w jedną mozaikę życia ludzkiego.

Od roku 2000 seminaria odbywają się dwa razy w roku. Drugi tydzień to spotkania ze „świadkami czasu” – ludźmi, którzy przeżyli prześladowania w czasie II wojny światowej. Pierwszym razem spotkały się dwie równoliczne grupy – grupa młodzieży i grupa seniorów. Seniorami byli Polacy, byli więźniowie Oświęcimia. Obecnie zapraszamy już tylko trójkę lub czwórkę weteranów, ale za to osoby władające językiem niemieckim lub angielskim.



Spotkanie, o którym chcę dokładnie opowiedzieć, odbyło się w listopadzie 2006 r. Uczestniczyły w nim 53 osoby z sześciu krajów europejskich. Pani Plagemann, nauczycielka języka angielskiego i historii z Hanoweru, prowadząca spotkanie, zaproponowała tytuł na ten rok – *Europäer für die Zukunft* (w zeszłym roku – *Europäer Gengen das Vergessen*). Naszymi świadkami była dwójka Żydów ocalałych z Holocaustu oraz polski aktor August Kowalczyk, więzień Oświęcimia i Ursula hr. zu Dohna, córka niemieckiego opozycjonisty straconego po zamachu na Hitlera. Matka pani hrabiny trafiła wtedy do obozu, a ona sama do więzienia. Pierwszy dzień seminarium był poświęcony prezentacjom uczniów.

Zawsze przygotowujemy się do tych wyjazdów bardzo starannie. W poprzednich latach zbieraliśmy informacje o prześladowaniach okresu wojennego w naszym kraju lub regionie, a w 2006 r. nasze zadanie dotyczyło historii powojennej. Zbieraliśmy informacje o transformacji ustrojowej, a Niemcy i Szwedzi o sytuacji mniejszości narodowych w ich krajach. Wymiana informacji odbywała się w małych grupach – każda szkoła wyznaczała dyżurnego przy swoim stoliku, pozostali uczestnicy wędrowali i zapoznawali się z materiałami innych szkół. Można było przeczytać teksty i obejrzeć ilustracje, jak również porozmawiać na temat ekspozycji.

Następne dwa dni to praca w czterech grupach, którym przewodniczyli czterej świadkowie czasu. Mogliśmy wysłuchać wzruszających, bolesnych historii ich życia. Opowieści dotyczyły okresu, gdy nasi goście mieli tyle lat, ile młodzież uczestnicząca w spotkaniu. Byliśmy bardzo wdzięczni za szczerze i mądre odpowiedzi na nasze pytania. Poza formalną pracą w grupach wieczorami

kontynuowano te rozmowy, które będą naszym skarbem na całe życie.



Kolejnego dnia wybraliśmy się do Teresina na terenie Czech. W czasie wojny był tu obóz przejściowy dla Żydów. Propaganda hitlerowska przedstawiała go jako wymarzone miasteczko ofiarowane Żydom przez Hitlera. To tu pani Doris Grozdanicova spędziła swoją młodość. Część miasteczka funkcjonowała jak obóz koncentracyjny, podobny do tych, w którym był więziony pan Filkenstein, pan Kowalczyk, matka pani hr. zu Dohna.

Z uwagą obejrzelśmy również prace więźniów i powstałe później prace obrazujące ich cierpienie.

Ostatnie dni seminarium to praca w małych grupach. Najpierw omówiliśmy przykłady łamania praw człowieka w naszych krajach, a potem opracowaliśmy scenki ilustrujące te sytuacje. Po prezentacji scenek wszystkim uczestnikom spotkania dyskutowaliśmy na te tematy na forum.

Młodzież szczególnie wspomina wspólnie spędzane wieczory. Bawiliśmy się razem, tańczyliśmy.

Zawsze wszystkim bardzo podobały się nasze polskie tańce prezentowane przez grupę z Sieradza – polonez i krakowiak.



Międzynarodowe Seminarium w St. Marienthal to niezwykle przykład współpracy szkół, nauczycieli, młodzieży. Można tam zdobyć bezcenne doświadczenia, w tym unikalne doświadczenia językowe. Uczniowie, którzy wzięli udział w pierwszych spotkaniach, skończyli już studia, podjęli pracę. Większość rozwinęła umiejętności językowe, bo w St. Marienthal zobaczyli, jak wiele można skorzystać, jeśli potrafi się mówić językiem obcym; jak ciekawych ludzi można poznać, jak wiele można się dowiedzieć o świecie, o ile bogatsze może być życie. Im więcej czasu upływa, tym lepiej potrafią docenić szansę, jaką otrzymali podczas nauki w szkole średniej. Jedna z koleżanek powiedziała mi, gdy uczestniczyła z uczniami w seminarium po raz pierwszy: „Wiesz, gdybym ja w szkole średniej miała taką szansę, moje życie wyglądałoby inaczej”. Zawsze, gdy kolejna grupa uczniów bierze udział w spotkaniu, myślę sobie: „Oby potrafili wykorzystać daną im szansę, oby ich życie wyglądało dzięki temu inaczej: pełniej, ciekawiej, by potrafili być lepsi”.

(styczeń 2007)

Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska¹⁾
Warszawa

O wymianie nauczycieli

W lutym 2006 r. brałam udział w wymianie nauczycieli historii między Liceum Ogólnokształcącym nr XCIV im. gen. Stanisława Macz-

ka w Warszawie, a Gabriele von Bülow Gymnasium (odpowiednik polskiego liceum) w Berlinie. Z przedmiotem historia miałam do czynienia po

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Gen. Stanisława Maczka w Warszawie. Brała udział w naszym Konkursie 2006 - *Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli.*

raz ostatni podczas mojej edukacji w szkole średniej. Decyzja, aby w niemieckiej szkole nauczać historii Polski w języku niemieckim, była więc dla mnie ogromnym wyzwaniem.

Ze względu na sąsiedztwo Polski i Niemiec, wspólne zawiłości historyczne, a także wzajemne stereotypy ta wymiana nie była dla mnie łatwa. Odpowiednio wcześniej otrzymałam od strony niemieckiej wykaz tematów i zagadnień historycznych, którymi była zainteresowana niemiecka szkoła. Wtedy też zaczął się mój okres konsultacji i przygotowań. Prowadziłam długie rozmowy z nauczycielami historii zwracając uwagę na poszczególne aspekty w historii naszego kraju. Nawiązywanie w historii Polski do kraju naszego zachodniego sąsiada nie było trudne, gdyż losy naszych narodów od wieków spletały się ze sobą. W trakcie studiowania materiałów historycznych oraz sporządzania konspektów lekcji starałam się, aby przekazywane fakty były obiektywne. Wyjeżdżając zabrałam ze sobą różne materiały dydaktyczne – książki, mapy, albumy z fotografiami, filmy dokumentalne i fabularne. Wszystkie pomoce dydaktyczne miały mi pomóc w przekazywaniu treści historycznych i osiągnięciu zamierzonych celów, które sobie wyznaczyłam. Pobyt w Niemczech był dla mnie ciekawym doświadczeniem, a poszczególne zajęcia utkwily w mojej pamięci na bardzo długo.

W czasie pobytu hospitaowałam zajęcia, prowadziłam je samodzielnie, a także wspólnie z niemieckim nauczycielem (tzw. *team teaching*). Różne zagadnienia historyczne były przedstawiane przez dwóch nauczycieli – polskiego i niemieckiego. Oto dwa przykłady fragmentów lekcji:

Hymny narodowe Polski i Niemiec – porównanie (lekcja prowadzona z niemieckim nauczycielem)

- ▶ Uczniowie otrzymali do przeczytania w domu teksty źródłowe dotyczące powstania hymnów narodowych Polski i Niemiec.
- ▶ Do przeczytanych tekstów nauczyciele – niemiecki i polski stawiali pytania. Uczniowie cytowali często tekst źródłowy, przy czym nauczyciel niemiecki zawsze prosił o krótką interpretację. W ten sposób uczniowie poznali tło historyczne powstania hymnów. Formułowali także pytania do mnie, nauczyciela polskiego, jeśli coś nie było dla nich zrozumiałe.

- ▶ Uczniowie otrzymali słowa hymnu polskiego wraz z niemieckim tłumaczeniem. Tu również pojawiły się pytania o nazwiska występujące w hymnie.
- ▶ Nauczyciel niemiecki odtworzył nagrania hymnów.

Niemieckie i polskie symbole (lekcja, którą prowadziłam samodzielnie)

- ▶ Jeszcze w kraju poprosiłam swoich uczniów o przygotowanie kolażu na temat *Niemcy i Polska*. Uczniowie mogli wybrać, czy chcą przygotować plakat dotyczący Niemiec, Polski, czy Polski i Niemiec. Najciekawsze prace zabrałam ze sobą do Berlina.
- ▶ Na lekcji z niemieckimi uczniami (klasa 7) zapytałam, z czym kojarzy im się Polska. Uczniowie podawali różne odpowiedzi, padały także wypowiedzi bardzo osobiste, zwłaszcza tych uczniów, którzy mieli swoich przodków w Polsce. Najczęściej wymieniali: *Gastfreundlichkeit*, *Masuren*, *meine Großeltern*, *Papst Johannes Paul II*, *kalt* (gościnność, Mazury, moi dziadkowie, papież Jan Paweł II, zimno). Z ich wypowiedzi można było odnieść wrażenie, że niewiele wiedzą o naszym kraju. Zbieraliśmy więc wszystkie skojarzenia i zapisywaliśmy na tablicy. Obok tablicy zawiesiliśmy mapę Polski.
- ▶ Następnym krokiem było zawieszenie na tablicy plakatu – kolażu, wykonanego przez polskich uczniów na temat Polski i wszystkiego, co polskiemu uczniowi kojarzy się z Polską.
- ▶ Uczniowie niemieccy zadawali pytania – pytali o budynki, osoby, krajobrazy. Starając się im uzmysłowić, gdzie znajdują się poszczególne miejsca, pokazywaliśmy je na mapie.
- ▶ Następnym krokiem było pokazanie niemieckim uczniom kolejnych plakatów. Byli bardzo zainteresowani, z czym kojarzą się młodym Polakom Niemcy. Plakaty bardzo im się podobały. Długo dyskutowali na temat przedstawionych symboli. Jako pracę domową otrzymali zadanie napisania listu, w którym przekonują kolegę lub koleżankę, że warto jechać na wakacje do Polski. Uczniowie mogli wykorzystać przy tym wiedzę zdobytą na zajęciach lub zasięgnąć dalszych informacji.

W ocenie wydarzeń historycznych z niemieckim nauczycielem nie różniliśmy się w ogóle, ale dla młodzieży była to niesamowita lekcja historii

i w rzeczy samej wyjątkowa. Wspólnie omawialiśmy słynny gest Willego Brandta podczas jego wizyty w Warszawie, sytuację Polaków w czasie zaborów, walki Polaków o niepodległość i spryt, jakim się wykazywali w owej walce z zaborcą (wóz Drzymały). Omawialiśmy wspólnie tło historyczne i warunki powstania hymnów narodowych z ich odtworzeniem na forum. Przybliżyłam uczniom okoliczności powstania Solidarności, co zbiegło się w czasie z otwarciem w Berlinie wystawy *Solidarność. Der Beginn. (Solidarność. Początek)*. Mówiliśmy także o wpływie Solidarności na proces powstawania demokratycznego państwa. Omawialiśmy wojnę z 1920 roku, „Cud nad Wisłą”, sylwetkę marszałka Piłsudskiego. Uczniowie pytali także o śmierć Jana Pawła II oraz o sytuację w Polsce po jego śmierci. Nie kryli zdumienia i szacunku dla narodu, który tak licznie przybył na pogrzeb w Rzymie. W związku z tym próbowałam pomóc zrozumieć uczniom niemieckim, kim był Jan Paweł II dla Polaków. Do wszystkich zajęć starannie się przygotowałam, aby w razie potrzeby odpowiedzieć na pytania zainteresowanych uczniów.

W czasie swojego pobytu w Berlinie prowadziłam również kilka zajęć w języku polskim dla grupy uczniów mających polskie korzenie i często uczących się języka polskiego od podstaw. Zajęcia z grupą takich uczniów na długo zostaną w mojej pamięci, gdyż pierwszy raz w życiu znalazłam się w roli tzw. *Muttersprachlera*. Na lekcjach języka polskiego omawialiśmy wiersze Juliana Tuwima, grupę Skamandrytów, współczesne kino w Polsce, a także sposób i warunki życia ludzi w Polsce w okresie panowania Stalina. Odtwarzaliśmy na tych lekcjach fragmenty filmu *Przesłuchanie* w reżyserii J. Bugajskiego.

Ciekawym doświadczeniem były dla mnie zajęcia w kole zainteresowań *Europa*. Uczestnikami koła byli uczniowie, którzy w bieżącym roku szkolnym mieli zamiar zdawać maturę. Równorzędni partnerzy w dyskusji na temat wspólnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości zadawali pytania, ale także odpowiadali na moje. Szczególnie frapowały ich ambicje naszego kraju jako jednego z liczących się państw w Europie. Pytali o zaangażowanie Polski w Pomarańczową Rewolucję na Ukrainie, o stosunki polsko-amerykańskie. Dyskutowaliśmy o zaangażowaniu Eriki Steinbach

w budowę w Berlinie Centrum przeciwko Wypędzeniom, o zaangażowaniu Niemiec i Rosji w budowę gazociągu na dnie Bałtyku z pominięciem Polski. Uczniowie pytali mnie o postrzeganie tego typu spraw przez Polaków. Próbowaliśmy zwalczać stereotypy panujące w mentalności naszych narodów. Próbowaliśmy odpowiedzieć sobie na pytania, co należy zrobić, żeby zbliżyć do siebie Polaków i Niemców. Na tych zajęciach prowadzący – pan Roland Jerzewski – przedstawił wyniki wspólnego projektu Polski i Niemiec.

Grupa młodych ludzi z Polski i Niemiec pracowała wspólnie. Podczas warsztatów i zajęć dyskutowali o polsko-niemieckich stosunkach, stereotypach, a także szukali rozwiązań na poprawę relacji między naszymi krajami. Wyniki tego projektu zostały przedstawione na konferencji *Deutsche und Polen: Erinnerung im Dialog (Polacy i Niemcy – dialog wspomnień)* w zamku Genshagen pod Berlinem, podczas której dyskutowały wspólnie takie wybitne postacie, jak: Bronisław Geremek, Leon Kieres, Andrzej Przewoźnik czy Richard von Weizsäcker.

Jeden z uczniów – jako uczestnik koła zainteresowań – miał zaszczyt być w grupie dziesięciu młodych ludzi z Niemiec, przysłuchujących się obradom tej konferencji. W trakcie swojego sprawozdania podkreślił po raz kolejny wzajemne uprzedzenia jako istotny element w kontaktach między naszymi krajami. Dyskutując o naszych wzajemnych stosunkach zgodnie stwierdziliśmy, że najbardziej istotnym elementem jest poznanie siebie. Młodzi ludzie, zarówno Polacy, jak i Niemcy nie powinni być ofiarami strasznej historii, która rzuca cień do dzisiaj. W młodych ludziach tkwi ogromna spontaniczność, otwartość na inne narodowości i to poznanie się jest kluczem do sukcesu w relacjach między narodami. Można otwierać kolejne instytucje wspierające owe relacje, co z pewnością jest bardzo istotne i pozytywne, ale należy również z dużym zaangażowaniem wspierać różnego rodzaju przedsięwzięcia nauczycieli. Ten sposób najbardziej ułatwia poznanie rówieśników, ich poglądów i sposobu bycia. To właśnie w taki sposób młody Polak pozna i przekona się, że jego niemiecki rówieśnik ma takie same problemy i jest osobą, w niczym nieprzypominającą Niemców z filmów dokumentalnych czy fa-

bularnych z czasów drugiej wojny światowej. W ten sposób młodzi Niemcy przekonują się, że ich polscy rówieśnicy słuchają tej samej muzyki, oglądają te same filmy i nie czyhają na pracę ich rodziców.

Przygotowanie wymian młodzieży zajmuje dużo czasu i wymaga zaangażowania, ale tak naprawdę zawód nauczyciela jest powołaniem, a podejmowanie takich wyzwań nie jest nauczycielom obce. Owe wyzwania mają przecież na celu kształtowanie postaw tych młodych ludzi, którzy za kilka chwil pójdą w świat i będą stanowić o przyszłości naszego kraju. Czy można znaleźć gdzieś lepszy aspekt wychowawczy? Uczeń, który przekona się osobiście o zaletach innych narodów, nie będzie powielał przyjętych stereotypów. W dobie nowoczesnej edukacji wymiany młodzieży powinny być standardem. Zorganizowanie wymiany szkolnej jest trudnym zadaniem dla każdego nauczyciela i jego uczniów, ale przynosi wiele korzyści. Poświęcając swój czas uczniom zaangażowanym w organizację wymiany, poznajemy ich z innej strony. Dzięki temu zaangażowaniu mamy więcej czasu na indywidualne kontakty z nimi, a oni sami mają sposobność wykazania się odpowiedzialnością, zaangażowaniem i determinacją.

Pobyty w Berlinie wśród niemieckich uczniów pomógł mi właściwie ocenić stosunki między naszymi narodami. Niemcy zawsze będą naszymi sąsiadami. W tych warunkach przykry jest fakt, iż w budowaniu wspólnej drogi w rozwijającej się Europie barierą są często nasze wzajemne uprzedzenia. Polska i niemiecka młodzież jest w stanie to zmienić, a nauczyciele obu krajów są pomostem tych zmian.

Chciałabym zainspirować nauczycieli do działania na korzyść młodzieży, zwłaszcza teraz, gdy wymagania naszego społeczeństwa wobec edukacji rosną z każdym dniem. Szkoła już od dawna nie jest miejscem, gdzie odbywają się tylko zajęcia lekcyjne. Niech ten tekst będzie moim wkładem do dzielenia się z innymi swoją wiedzą i doświadczeniem.

Bibliografia:

- Nationalhymnen, Texte und Melodien* (1996), Stuttgart: Reclam.
Polen, Kohlhammer Taschenbücher (1976), Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1986
Włodzimierz Korzycki (1992), *Republik Polen, eine kleine politische Landeskunde*, Verlag Bonn Aktuell.
Das große Duden – Schüler – Lexikon (1979), Mannheim: Bibliographisches Institut.
www.wikipedia.de, www.wikipedia.pl

(listopad 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.



RECENZJE



Izabela Irzyk¹⁾
Siepraw

Komiks – zabawa, ćwiczenia i przedstawienie teatralne

W listopadzie 2006 r. pojawiła się na naszym rynku wydawniczym seria książek Ewy Akşamović, która być może zapełni lukę w ofercie propagowania języka angielskiego w pracy teatralnej. Te książki to trzy bajki: *Little Red Riding Hood*, *The Sleeping Beauty* i *Jack and the Beanstalk*²⁾. Są one językowo dostosowane do poziomu klas IV-VI.

Znane wszystkim dzieciom historyjki zostały opracowane w konwencji komiksu w taki sposób, że każda strona stanowi inny temat. I tak przykładowo na pierwszej stronie *Little Red Riding Hood* autorka opisuje dom, w którym mieszkają bohaterowie, wprowadzając związane z nim słownictwo – dach, drzwi, okna itd. Na następnej stronie czytamy z kolei o wartości koszyczka Czerwonego Kapturka, czyli ćwiczymy nazwy potraw. W bajce *The Sleeping Beauty* mamy do czynienia z dokładnym spisem prezentów urodzinowych królowej – czyli poznajemy słownictwo dotyczące zabawek.

Na uwagę zasługują odpowiednio dobrane do tematu ćwiczenia, które – umieszczone na każdej stronie – stymulu-

Ladies and gentlemen! Welcome to the royal party! We are happy to have a little girl!

And this is the little princess!

Aah!

She is so beautiful!

And so small!

We've got presents for her.

THE LITTLE PRINCESS GETS MANY PRESENTS:
a kite, four dolls, a bicycle, a ball, a skipping rope and six teddy bears.

Polóż nazwę zabawki z odpowiednim obrazkiem.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu, woj. małopolskie.

²⁾ Ewa Akşamović (2006), *Little Red Riding Hood*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Ewa Akşamović (2006), *The Sleeping Beauty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Ewa Akşamović (2006), *Jack and the Beanstalk*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Patrz również *Języki Obce w Szkole* nr 1/2007, s. 180.

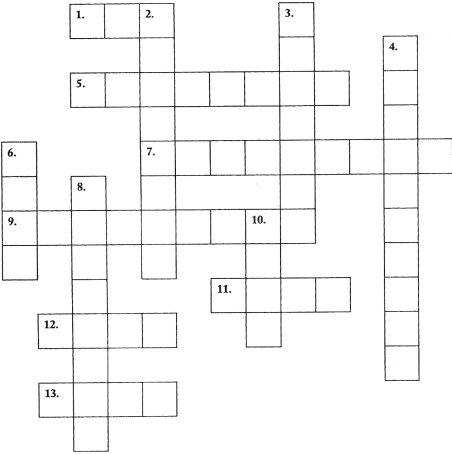
ją ucznia do aktywnej pracy z lekturą bajek. Uczeń ma okazję nie tylko rozwiązać krzyżówkę, ale również uzupełnić zgodnie z rysunkiem tekst komiksu lub uzupełnić obrazek zgodnie z tekstem, wklejać brakujące elementy (tzw. dymki umieszczone na końcu książeczki) czy kolorować obrazki. Atutem jest duża różnorodność zastosowanych ćwiczeń. Co kilka stron znajdziemy też ćwiczenia dotyczące kilku tematów, a na końcu książeczki – słowniczek obrazkowy oraz scenariusz bajki.

Polecam powyższe bajki nauczycielom, którzy szukają różnorodnych form pracy z uczniami, prowadzą zajęcia dodatkowe czy też angielskojęzyczne kółka teatralne. Każda strona w książeczce może stanowić jeden temat lekcji, rozszerzony tak, by dostosować go do danej grupy uczniów.

I tak na przykładzie pierwszej strony *Jack and the Beanstalk*, z której uczniowie uczą się nazw zwierząt, można przeprowadzić zajęcia według następującego scenariusza:

- ▶ Wprowadzenie słownictwa z użyciem słowniczków obrazkowego:
 - ▲ nauczyciel wskazuje poszczególne obrazki podając ich angielską nazwę,
 - ▲ uczniowie powtarzają wyrazy z nauczycielem, a następnie samodzielnie,
 - ▲ uczniowie wskazują obrazek ze zwierzęciem, którego nazwę wymawia nauczyciel,
 - ▲ uczniowie kolorują obrazki zgodnie z poleceniem nauczyciela,
 - ▲ obrazki można wykorzystać do gry w Bingo,
 - ▲ uczniowie wycinają obrazki i wklejają je do

1 Rozwiąż krzyżówkę.




Pionowo:

2. biedronka
3. kwiaty
4. dziupła
6. krzak
8. grzyb
10. liść


Poziomo:


1. sowa
5. jeź
7. motyl
9. wiewiórki
11. zając
12. drzewo
13. wilk


2 Podpisz obrazki, używając określeń miejsca.



A hedgehog under a leaf.







zeszytu, opatrując odpowiednimi podpisami.

- ▶ Wprowadzenie lub przypomnienie uczniom konstrukcji *have got*, np. *Have you got a ... ?*
- ▶ Czytanie tekstu – w zależności od poziomu grupy z podziałem na role lub bez.
- ▶ Wykonanie ćwiczenia zgodnie z poleceniem z książki – *Oznacz zwierzęta na obrazku odpowiednimi cyframi zgodnie z oznaczeniem w tekście.*
- ▶ *Role play* – czyli próba odegrania scenki.
- ▶ Wspólna „burza mózgów” – jakie elementy będą potrzebne do scenografii, by ta scenka wypadła odpowiednio na scenie, jak wykonać te elementy i jak je zastosować podczas przedstawienia, by wszystko przebiegało sprawnie.
- ▶ Kolorowanie strony z książki.

W grupach bardziej zaawansowanych, gdzie nie ma potrzeby ćwiczyć dobrze znanych konstrukcji i wyrazów, można na jednej lekcji przeczytać więcej niż jedną stronę.

Po zakończeniu pracy z książką jesteśmy już gotowi do przygotowania przedstawienia. Uczniowie są doskonale zaznajomieni z tekstem, znają potrzebne wyrazy i wyrażenia, mieli też do czynienia z wstępną prezentacją scenek odgrywając role. Omówione również zostały elementy scenografii, dekoracje itp. Dużą pomocą jest umieszczony na końcu każdej z książeczek scenariusz przedstawienia. Tekst – ten sam co w komiksie – jest w tradycyjny sposób rozpisany

na role, a przedstawienie jest już w zasadzie gotowe. Wystarczy tylko parę prób...

Każda z bajek może być świetnym uzupełnieniem różnych podręczników, rodzajem edukacyjnej rozrywki i odpoczynku od standardowej, codziennej pracy. Samo przedstawienie to z kolei dla uczniów możliwość pokazania swoich umiejętności aktorskich i językowych. Dzięki książkom Ewy Akšamović jest ono łatwe do przygotowania.

(listopad 2006)

Krystyna Klemens¹⁾
Pszczyna

Start. Ru – język rosyjski dla początkujących²⁾

Na początku czerwca 2006 r. w Katowicach odbyło się kolejne, zorganizowane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, *Forum języka rosyjskiego*. Było ono przeznaczone dla nauczycieli tego języka. Jeden z punktów harmonogramu spotkania przewidywał prezentację nowego podręcznika *Start. Ru – język rosyjski dla początkujących*. Prowadzącą była autorka tego i wielu innych podręczników, dr Anna Pado – pracownik naukowy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Sama autorka określiła podręcznik jako „*Русский язык для новичков и старичков*”. Jest to jedna z niewielu ostatnio napisanych książek przeznaczonych dla dorosłych, którzy pragną przypomnieć sobie lub nauczyć się podstaw języka rosyjskiego.

Celem książki jest poznanie zarówno alfabetu, jak i nawyków artykulacyjnych, a także podstawowego, współczesnego słownictwa. Ważny jest już sam wstęp, który wprowadza w tzw. rosyjskość. Poznajemy nazwy i fotografie największych miast rosyjskich, widzimy matrioszki, samowar i inne popularne rosyjskie pamiątki, a także oglądamy

postacie słynnych Rosjan (szkoda, że tylko mężczyźni). Dalej rozpoznajemy tytuły rosyjskich hitów książkowych i filmowych.

Po obejrzeniu pierwszej strony i wysłuchaniu pierwszych, prostych nagrań słuchacz odnosi wrażenie, że język rosyjski jest łatwy i szybko się go nauczy, a to jest dodatkową motywacją i zachętą do nauki. W dalszej części podręcznika jest 8 rozdziałów wprowadzających kolejne litery alfabetu. Każdy z rozdziałów obejmuje urozmaicone ćwiczenia ortograficzne i leksykalne. Techniki towarzyszące wprowadzaniu alfabetu to m.in. słuchanie, powtarzanie za lektorem, głośne czytanie, przepisywanie, tłumaczenie zdań, dyktando, czy układanie zdań. Autorka stara się zwrócić szczególną uwagę na najbardziej typowe trudności w rosyjskiej kaligrafii i artykulacji, np. różnice w wymowie i pisowni wyrazów z: щи, жи, ча, ща, чу, шу³⁾.

Po wprowadzeniu alfabetu i ćwiczeniach utrwalających poznany materiał, w kolejnych rozdziałach na marginesach są zamieszczone nowe słowa i wyrażenia występujące w tekstach. Na końcu publikacji nie ma jednak alfabetycznego spisu

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie.

²⁾ Anna Pado (2006), *Start. Ru – język rosyjski dla początkujących*, Warszawa: WSiP.

³⁾ Jako nauczycielka języka rosyjskiego nie przywiązuję aż tak dużej wagi do rosyjskiej kaligrafii. Moim uczniom pozwalam na niełączenie liter. Mogą oni zostawiać niewielkie odległości między literami, byle tylko pismo było czytelne i przejrzyste. Młodzi ludzie zwykle w tym wieku mają już ukształtowany, indywidualny charakter pisma i z pewnością nie są zachwyceni pedantycznym kaligrafowaniem. W dzisiejszej dobie, gdy coraz więcej ludzi korzysta z maszyny do pisania czy komputera, na kaligrafię zwraca się mniejszą uwagę. Ciekawe, co sądzą o tym inni nauczyciele języka rosyjskiego?

całości słownictwa, a może warto by poszerzyć podręcznik o minisłowniczek tematyczny?

Wspomniałam już, że po przedstawieniu całości alfabetu rosyjskiego autorka zamieszcza utrwalające go ćwiczenia ortograficzne i leksykalne, a także te związane z czytaniem i słuchaniem. Są one bardzo urozmaicone i jest ich całkiem sporo. Podobny zestaw ćwiczeń znajduje się na końcu podręcznika. Moim zdaniem, tego rodzaju powtórzenie mogłoby być także po 6 lub 7 rozdziale książki. Umożliwiłoby to sprawdzenie stopnia opanowania wiedzy przez uczącego się.

W początkowych rozdziałach omawianej publikacji polecenia i objaśnienia ćwiczeń są podane w języku polskim i rosyjskim, dopiero w dalszej części podręcznika sformułowano je tylko w języku rosyjskim. Uczeń ma czas, by stopniowo „oswoić się” z językiem.

Ciekawe jest objaśnienie rosyjskiego słowa po rosyjsku (s. 94 – холостяк – неженатый мужчина). Z pewnością warto zastosować znacznie więcej tego typu tłumaczeń, słuchacz zaczyna wtedy myśleć po rosyjsku.

Ogromnym walorem książki jest właściwy dobór tematyki dostosowanej do poziomu i wieku słuchacza, a także humorystyczne tytuły niektórych rozdziałów nawiązujące do ich tematyki, np. *Часто чищу чашки, Юля у нас такая чистюля!*. Podręcznik zawiera treści, które są przydatne nie tylko w kontaktach z rówieśnikami, ale i w prostych sytuacjach związanych z życiem codziennym, nauką i pracą. Używane są zwroty dotyczące obsługi komputera, korzystania z Internetu, jak również nazwy najpopularniejszych współczesnych zawodów, specjalności i kierunków na uczelniach.

Podręcznik posiada ciekawe i przejrzyste opracowanie graficzne – już kolorowa okładka przedstawiająca roześmiane twarze młodych ludzi zachęca do otwarcia i przejrzania książki. Końcówki odmian wyrazów są pogrubione, wyraźnie zaznaczono też ważne do zapamiętania informacje. Jest wiele kolorowych, współczesnych zdjęć i śmiesznych rysunków. Dla urozmaicenia zastosowano różne rodzaje czcionki, a ćwiczenia zamieszczone na płycie CD są oznaczone odpowiednim symbolem.

W książce można spotkać proste przepisy kulinarne i krótkie wiersze. Myślę jednak, że zabrakło choćby kilku fragmentów utworów takich klasy-

ków jak Aleksander Puškin czy Michaił Lermontow. Przydałaby się także wzmianka o popularnym i bardzo chętnie czytany przez młodych ludzi Fiodorze Dostojewskim.

Nawet najnowszy podręcznik do nauki języka po pewnym czasie wymaga aktualizacji tematyki, słownictwa i realiów, ale są rzeczy zawsze ważne i niezmiennie. Dlatego też wydaje mi się, że warto by zamieścić podstawowe informacje o Moskwie i Sankt Petersburgu, np. kosztem ćwiczeń związanych z Robinsonem Crusoe (s. 77-78).

W książce zawarte są różne, tak lubiane przez młodych ludzi, formy stosowane w nauce języka obcego, ułatwiające zarazem jego przyswojenie – kwizy, zagadki, anegdoty, przysłowia i aforyzmy. Dla słuchacza pracującego z książką samodzielnie z pewnością przydałby się klucz z rozwiązaniami do niektórych wymienionych wyżej zadań.

Można przeczytać też różne ciekawostki interesujące młodzież, a dotyczące innych krajów. W publikacji zamieszczono również zdjęcia i opisy rosyjskich zabytków, muzeów, najbardziej znane reprodukcje obrazów malarzy rosyjskich. Osoba korzystająca z podręcznika *Start. Ru* ma okazję poznać na jego stronach sylwetki wielu sławnych Rosjan, władców rosyjskich, klasyków literatury, współczesnych polityków, naukowców i artystów.

Z drugiej strony niektóre postacie prezentowane w książce są (nie umniejszając ich dorobku) trochę przestarzałe, a ich podobizny nieciekawe, np. Ałła Pugaczowa (s. 54), czy Ludmiła Gurczenko (s. 61). Do młodych ludzi z pewnością bardziej by przemówiła fotografia na przykład rosyjskiej grupy „Taty”.

Niewielkim mankamentem książki jest to, że w kilku ćwiczeniach (np. ćw. 8, s. 94) pozostawiono zbyt mało miejsca na wpisanie rosyjskiego tłumaczenia.

Podręcznik kończy się tablicami gramatycznymi i adresami internetowymi przydatnych stron rosyjskich. Dołączona jest także płyta CD, zawierająca oryginalne rosyjskie teksty.

Jedną z wad większości podręczników do nauki języka rosyjskiego przeznaczonych dla młodzieży i dorosłych jest, moim zdaniem, zbyt mała liczba rosyjskich piosenek zamieszczonych na płytach CD dołączonych do publikacji (w omawianej jest ciekawa wersja romansu *Очи чёрные*). Dotyczy to

zarówno klasycznych już wykonawców, jak Bułat Okudźawa, Włodzimierz Wysocki czy chociażby popularny w Polsce Rosjanin Alosza Awdiejew. Nie ma też nagrań współczesnych piosenkarzy i zespołów młodzieżowych. Młodzi ludzie zwykle chętnie słuchają muzyki, a piosenki w językach obcych ułatwiają i zarazem uatrakcyjniają naukę tych języków. Dostyć trudno jest dotrzeć równocześnie do muzyki i oryginalnych tekstów młodzieżowych rosyjskich przebojów. A przecież można na ich podstawie przygotować dla uczniów wiele różnych ćwiczeń, kształcących zarówno sprawność rozumienia tekstu ze słuchu, jak i czytania⁴⁾.

Autorka podręcznika *Start. Ru* chciała przekazać uczącym się z jej podręcznika jak najwięcej informacji o Rosjanach i o Rosji – nie tylko współczesnej, ale i dawnej. Publikacja zawiera

więc elementy realioznawcze związane z kulturą i historią Rosji.

Podręcznik jest oprawiony w miękką, ale kolorową i trwałą okładkę. Napisano go zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego. Spełnia on w pełni cele językowe, poznawcze i społeczne. Warto go polecać w nauce języka rosyjskiego – uczniom i nauczycielom.

(grudzień 2006)

⁴⁾ Ja osobiście zachęcam moich uczniów do oglądania lub chociaż słuchania rosyjskiego programu *Music Box Russia* na kanale 180 Cyfry+. Jest to ciekawy, skierowany głównie do młodych ludzi, całodobowy program muzyczny, prezentujący rosyjskie przeboje, te najnowsze i nieco starsze. Są tam też krótkie reklamy i ogłoszenia – proste i łatwe do zrozumienia.

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Matura Solutions Pre-Intermediate



Krótką charakterystyka książki

*Matura Solutions Pre-Intermediate*²⁾ to podręcznik przeznaczony dla uczniów klas I i/lub II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz technikum w zakresie podstawowym (IV etap edukacyjny)³⁾. Jest ukierunkowany na dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów przy jednoczesnej dużej dbałości o poprawność językową wypowiedzi, czyli o rozwój kompetencji lingwistycznej. Książka stawia sobie równocześnie za cel przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego z języka angielskiego, co już wyraźnie sugeruje tytuł. Kurs posiada program tematyczny – naukę języka zorganizowano wokół 10 modułów. Każdy z nich składa się z siedmiu rozdzia-

łów (A-G): pierwszy koncentruje uwagę ucznia na słownictwie i rozwijaniu sprawności słuchania, drugi i czwarty są poświęcone zagadnieniom gramatycznym, trzeci rozwija kompetencję kulturową, piąty umiejętność czytania ze zrozumieniem, szósty zajmuje się angielskim używanym na co dzień – uczniowie trenują mówienie, siódmy rozdział to praca nad językiem pisanim. Moduły nieparzyste kończy zbiór zadań z przykładowymi ćwiczeniami maturalnymi (*Get ready for Matura*), a parzyste sekcja poświęcona powtórzeniu materiału dwóch kolejnych modułów, podzielona na część sprawdzającą język i sprawności językowe (*Language Review* i *Skills Round-Up*). Na końcu podręcznika znajduje się krótkie repetytorium gramatyczne wraz z ćwiczeniami (*Grammar Builder, Grammar Reference*), zbiór dodatkowych

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ T. Fall, P. Davis, M. Wieruszewska (2007), *Matura Solutions Pre-Intermediate*. OUP; kolejne poziomy w przygotowaniu. Książka została wpisana przez MEN na listę podręczników rekomendowanych do użytku szkolnego – nr 155/06.

³⁾ Kurs obejmuje: książkę ucznia, zeszyt ćwiczeń z dołączonym do niego programem multimedialnym (*MultiROM*), książkę nauczyciela oraz dwie płyty CD z nagraniami do podręcznika, przeznaczone do użytku w klasie.

ćwiczeń leksykalnych (*Vocabulary Builder*) oraz słownik angielsko-polski użytego w kursie słownictwa, wraz z zapisem fonetycznym (*Wordlist*). Szkoda, że nie poprzedzono go informacjami dotyczącymi odczytywania symboli poszczególnych dźwięków – obawiam się, że uczniowie mogą mieć problemy z samodzielnym korzystaniem z niego. Zabrakło też zestawienia czasowników nieregularnych (choć instrukcja 2.3, s. 107 odsyła do niej użytkownika – zobacz s. 103; autorzy umieścili je w zeszyście ćwiczeń – sądzę jednak, że z punktu widzenia ucznia, praktyczniej byłoby mieć taką listę w książce). Lepiej byłoby też, aby zestawienie różnych funkcji języka (*Functions Bank*) i wskazówek dotyczących pisania (*Writing Bank*), znajdujące się w zeszyście ćwiczeń (s. 94-95 i 96-97), przenieść do książki ucznia. Konstrukcja podręcznika byłaby wówczas bardziej logiczna i spójna. Całość liczy 139 stron.



Ocena poprawności merytorycznej i dydaktycznej podręcznika

Autorzy podręcznika słusznie wyszli z założenia, że uczniowie posługujący się językiem angielskim na poziomie średniozaawansowanym najlepiej doskonalą swoje umiejętności w zakresie posługiwania się językiem, gdy mają z nim do czynienia w interesującym i pełnym znaczenia kontekście. Gwarantuję im to trafnie dokonany wybór tematów w *Matura Solutions Pre-Intermediate* – uczniowie mają do dyspozycji całą gamę ciekawych dla nastolatków haseł, jak np. człowiek, sport, miasto, rozrywka, zakupy i pieniądze, nowe technologie, różnice kulturowe czy globalizacja. Tematyka podręcznika obejmuje również istotne dziś kwestie ekologii, wzrostu postępu cywilizacyjnego, rosnącej przestępczości, a więc problemy ważne i warte naświetlenia szczególnie w przypadku młodzieży szkół średnich. Dodatkowym walorem doboru tematów jest to, że w sposób zasadniczy wzbogacają one wiedzę uczniów o otaczającym ich świecie i wspomagają kształcenie z innych przedmiotów, takich jak: historia literatury, kino, przedsiębiorczość, nauka o społeczeństwie, technologie informacyjne, geografia, historia sztuki czy muzyka. Warto też zauważyć, że wybór tematów i typy zadań,

w obrębie których są sprawdzane poszczególne sprawności i umiejętności szczegółowe, są zgodne z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* (w zakresie nauczania języków obcych nowożytnych w szkole średniej) opracowaną przez MENiS (DzU z 1999r. Nr 14, poz. 129) oraz *Standardami wymagań egzaminacyjnych* opisanymi w *Informatorze maturalnym z języka angielskiego*.

Podręcznik posiada też oczywiście program gramatyczny. Struktury gramatyczne, wokół których jest zbudowany kurs, są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany. Zastosowano zasadę spirali – struktury, które uczniowie poznali wcześniej są powtarzane i rozszerzane o kolejne jej zastosowania. Przyjęta kolejność wprowadzania i utrwalania struktur gramatycznych pozwala uniknąć błędów typowych dla polskiego ucznia. Gramatyki uczy się indukcyjnie, co promuje samodzielność ucznia, domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania. W *Matura Solutions Pre-Intermediate* jest zachowany przyjęty schemat kolejności działania obowiązujący w przypadku nauczania gramatyki: wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa). Wprowadzając konkretną strukturę, autorzy pamiętają także, że pełni ona określoną funkcję językową. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel, klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by dla ucznia jasny był sens działania. Ogromną rolę w nauczaniu gramatyki odgrywa zeszyt ćwiczeń – bez niego program *Matura Solutions* nie mógłby być należycie zrealizowany.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. Na etapie szkoły średniej u młodych ludzi dominuje już pamięć logiczna nad mechaniczną i myślenie abstrakcyjne nad konkretnym. Dlatego w *Matura Solutions Pre-Intermediate* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Użyto do tego języka polskiego, co z pewnością ułatwi uczniom pracę.

Zgromadzony w podręczniku materiał zapewnia uczniom aktywną naukę, polegającą na komunikowaniu się w sposób celowy oraz mobilizuje uczniów do aktywnego i konstruktywnego podejścia

do własnej nauki, w której język stanie się narzędziem do przekazywania znaczących dla nich treści. Prowadzi to do rozbudowania ich wiedzy i wizji świata, oraz przyczynia się do ogólnego rozwoju. Uczniowie pogłębiają znajomość technik uczenia się – zdobywają umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą i strategii uczenia się, co jest niezwykle ważne. Ćwiczą też techniki egzaminacyjne w pełni odpowiadające wymogom egzaminu maturalnego. Zgodnie z najnowszymi trendami obowiązującymi w glottodydaktyce uczniowie uczą się w sposób świadomy, wykorzystują różne procesy kognitywne ułatwiające przyswajanie języka, np. szeregują informacje, tworzą listę pomysłów czy rozwiązań danego problemu, porównują, omawiają, rozwiązują problemy wymagające zaangażowania intelektualnego, wymieniają poglądy, negocjują, przekonują do swych racji, dedukują, wyciągają wnioski itp. Uczestnicząc w procesie uczenia, który z założenia ma być dla nich przyjemny i ciekawy, uczniowie zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego. Zadania, które otrzymują, w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Proces nauczania i uczenia się przyczynia się do wypełnienia bardziej ogólnych zadań edukacyjnych, jeśli uczniowie otrzymują zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i kultury, a także zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z innymi. *Matura Solutions Pre-Intermediate* w pełni spełnia oba założenia. Autorzy mają świadomość, że nauka języka obcego jest procesem złożonym i czymś znacznie więcej niż nauką reguł nim rządzących oraz sprawności językowych – obejmuje empatię w zakresie kultury, zachowania ludzi nim władających i ich sposobu życia. Dlatego elementem kursu jest kształcenie kulturowe (sekcja C – *Culture*).

Matura Solutions Pre-Intermediate umożliwia uczniom opanowanie innych niż gramatyka podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Przy nauce wymowy nadrzędnym celem jest ułatwienie uczącym się naturalnego naśladowania dźwięków i stworzenie podstaw, które

pomogą im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów młodzież zapoznaje się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczy się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W każdym module znajduje się w jednej z lekcji część poświęcona odrębnemu problemowi związanemu z wymową angielską, np. trenuje się intonację różnych typów zdań, wymowę końcówki czasu przeszłego –ed, *the* przed samogłoskami, formy słabe, *will-won't*, czy akcent wyrazowy. Na towarzyszących książce płytach CD uczniowie znajdą angielszczyznę w wykonaniu rodzimych użytkowników języka – modelową wymowę.

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego uczniowie będą mogli używać mówiąc o sobie, najbliższym otoczeniu i komentując omawiane problemy. Słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, w kontekście, czasami za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. W książce znajdziemy też różnorodne techniki nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, aktywne odgadywanie nowego słownictwa, podawanie synonimu czy antonimu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa niepasującego do danej grupy (tzw. *one-odd-out*), czy krzyżówki. Uczniów wdraża się w odgadywanie znaczenia słów z kontekstu i wyłapywanie słów kluczowych dla zrozumienia czytanych lub słuchanych tekstów. Uczą się kolokacji angielskich słów, poznają zasady słowotwórstwa i czasowniki frazowe, pokazuje się im różne strategie uczenia się słówek. W trakcie pracy nad początkowymi częściami każdego modułu podręcznika uczniowie poznają/opanowują wystarczającą ilość słownictwa, by potem bez problemów radzić sobie z zadaniami językowymi, czekającymi na nich w dalszych jego częściach.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Sprawności receptywne są ćwiczone przed produktywnymi. Ćwiczenia konstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając zawsze mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Wprowadza się ich w słuchanie/czytanie selektywne i wdraża w korzystanie z domysłu językowego i orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli

szerokie spektrum technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po nich, np. szeregowanie zdarzeń według kolejności ich występowania, dopasowywanie tytułów do tekstów lub akapitów, zadania typu *prawda-fałsz*, uzupełnianie tekstu brakującymi zdaniami/ wyrazami, robienie notatek, odpowiadanie na pytania czy wielokrotny wybór. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację, czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości (*skimming*) lub szczegółowe tekstu (*scanning*). Szkoda, że autorzy nie zamieścili na końcu podręcznika skryptu rozmów służących do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Pozwoliłoby to szczególnie uczniom słabszym pracować nad nimi samodzielnie w domu (skrypt znajduje się w książce nauczyciela).

Sprawność rozumienia ze słuchu jest trenowana na obfitym materiale nagrany na dwie płyty kompaktowe. Uczniowie słuchają audycji radiowych, rozmów telefonicznych, wywiadów, nagranych wiadomości, dialogów prowadzonych przez rówieśników itp. Szkoda, że wykorzystano zasadniczo jedynie brytyjską odmianę języka (na szczęście w różnych jej odmianach). W dobie globalizacji osłuchanie tylko z jedną odmianą angielskiego może nie wystarczyć, także do poprawnego rozwiązywania zadań egzaminacyjnych.

Teksty, z którymi spotykają się użytkownicy książki wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Autorzy uwzględnili różne rejestry językowe, styl formalny i nieformalny. Uczniowie czytają, m.in. notatki, ogłoszenia i artykuły prasowe, broszury reklamowe, ankiety, e-maile, wywiady, przewodnik turystyczny itp. Sprawność czytania jest rozwijana przez ćwiczenia w wydobywaniu głównej myśli tekstu, wyszukiwaniu w nim potrzebnej informacji, domyślaniu się znaczenia nieznanych wyrazów, odróżnianiu faktu od opinii, czy porządkowaniu tekstu. Metodyka pracy nad tą sprawnością nosi więc cechy nauki samodzielnego i krytycznego myślenia, co w sytuacji uczniów szkół średnich jest szczególnie ważne. Tak jak w przypadku słuchania użyto całej gamy zadań, podobnych do tych, używanych na egzaminie maturalnym.

Sprawność mówienia jest rozwijana przez liczne atrakcyjne tematycznie ćwiczenia o charakterze

dialogowym i monologowym, oparte na bogatym materiale ilustracyjnym, który ma zachęcać uczniów do spontanicznego wypowiedzania się. Pojawiają się one w każdym rozdziale i dodatkowo w zwiększonej ilości w sekcji *F* – w całości poświęconej rozwijaniu tej sprawności. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie uczniom rzeczywistych sytuacji, które narzucają konieczność użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Służyć temu mają odgrywane w parach dialogi według podanej instrukcji lub wzoru, opisanie historyjki przedstawionej na obrazkach czy przeprowadzenie wywiadu. Przyjęta konwencja ćwiczenia dialogów wydaje się jednak nietrafiona – obie strony widzą instrukcje, tj. zapomniano o istotnej roli, jaką w tego typu ćwiczeniach pełni tzw. luka informacyjna. Uważam, że należałoby rozdzielić treść instrukcji – *student A*, *student B* i umieścić je na końcu książki, najlepiej w różnych miejscach. Zupełnie też nie rozumiem, dlaczego autorzy pod szyldem *Speaking* proszą uczniów o napisanie dialogu, a potem o odczytywanie go (cw. 9, s. 80) – trudno takie ćwiczenie zaklasyfikować do grupy zadań pozwalających uczniom trenować mówienie. Dlaczego ćwiczenia przeznaczone do pracy w parach lub grupie, np. *role plays* i symulacje, których obecność w książce zwiększa liczbę i częstotliwość naturalnych wypowiedzi ucznia w klasie zamieszczono w książce nauczyciela? Będzie to wymagało od niego niepotrzebnej pracy, tj. kserowania. Nie ma też w książce żadnych projektów – tego typu zadania umożliwiają czynne używanie języka i stymulują uczniów do ćwiczenia różnych sprawności językowych. Rozwijają też autonomię, dając uczącemu się narzędzia samokształcenia językowego – niezwykle istotne w dobie edukacji trwającej całe życie. Z pewnością dobrym pomysłem jest zestaw zdjęć, które mają być dla uczniów impulsem do wypowiedzania się, tym bardziej, że taką formułę przyjęto w ustnej części egzaminu maturalnego. Sądzę jednak, że lepiej byłoby zamieścić je też w książce, a nie w materiałach dla nauczyciela.

Sprawność pisania jest ćwiczona w podręczniku dobrze. Służy temu zawsze ostatnia część danego modułu – uczniowie są dobrze przygotowani, aby na podstawie poznanych wiadomości tworzyć podobne, sterowane najpierw, a potem coraz bar-

dziej samodzielne teksty w języku angielskim, np. piszą notatkę o sobie (s. 8), składają gratulacje/kondolencje (s. 21), piszą pocztówkę z podróży (s. 31), konstruują kwestionariusz (s. 41), e-mail o obejrzanym filmie (s. 43), plakat-ogłoszenie (s. 81), list formalny – skargę (s. 61), list do kolegi (s. 51), list z informacją o przeczytanej książce (s. 101). Zgodnie z aktualnymi tendencjami w dydaktyce języków obcych pisanie potraktowano jako proces – użytkownicy *Matura Solutions Pre-Intermediate* uczą się wykorzystywać informacje z tabel, zestawień itp. w celu przeprowadzania burzy mózgów, pomocnej w generowaniu argumentów potrzebnych do napisania pracy, uczą się planowania akapitu, robienia notatek, pisania na brudno, poznają techniki sprawdzania napisanej przez siebie pracy pod kątem treści, poprawności gramatycznej i ortograficznej. Zwraca się też szczególną uwagę na użycie spójników, które pozwalają na produkowanie spójnych tekstów.

Autorzy recenzowanego podręcznika dobrze poradziły sobie z integracją sprawności językowych – uczniowie czytają np. tekst o wyścigach drużyn kajakarskich Oxfordu i Cambridge (s. 16), po czym słuchają audycji radiowej o historii tych wyścigów (1.15, s. 16). Po serii tekstów czytanych i wysłuchanym programie radiowym na temat przestępczości, piszą e-mail, w którym opisują podobne zdarzenie, którego byli świadkami (s. 91). Usłyszany lub przeczytany dialog często jest punktem wyjścia do prowadzenia podobnych interakcji. Warto też zwrócić uwagę na trzy piosenki (s. 9, 36, 99) tematycznie związane z czytanim tekstem. Szczególnie uczniowie z rozwiniętą inteligencją muzyczną docenią taką możliwość przyswajania języka. Dla pozostałych będzie to inny, atrakcyjny sposób uczenia się.

Matura Solutions Pre-Intermediate, zgodne z wytycznymi Rady Europy oraz podstawą programową, umożliwi użytkownikom dokonywanie samooceny i wprowadza elementy promowanego obecnie nauczania autonomicznego. Po każdym module znajdują się wspomniane na początku recenzji sekcje powtórzeniowe (*Language Review, Skills Round-Up, Get Ready for Matura*). W książce na początku każdego rozdziału uczniowie poznają stawiane im cele, a w zeszycie ćwiczeń na końcu każdego modułu odhaczają, co już potrafią. Tu też znajduje się sekcja *Self-Check*, pozwalająca

uczniom sprawdzić, w jakim zakresie opanowali materiał i ćwiczone sprawności językowe.



Podsumowanie

Pomimo drobnych usterek omówionych w recenzji, *Matura Solutions Pre-Intermediate* jest podręcznikiem skonstruowanym logicznie i spójnie, napisanym zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego na poziomie szkoły średniej. Umożliwia realizację celów określonych w podstawie programowej, tak pod względem treści, jak i procedur nauczania. Jest poprawny zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Należy podkreślić, że podręcznik jest adresowany do polskiego odbiorcy i uwzględnia specyfikę nauczania w polskiej szkole. Koncepcja książki uwzględnia aktualny stan wiedzy w zakresie szeroko pojętej dydaktyki nauczania języka obcego, m.in. koncepcję inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera (wspomnianą przy okazji zawartych w podręczniku piosenek) czy elementy programowania neuro-lingwistycznego (NLP). Wyraźnie dominują ćwiczenia interakcyjne, dialogowe i komunikacyjne, nacisk położono na rozwijanie czterech sprawności językowych. W przypadku ćwiczeń monologowych dużą wagę przywiązuje się do autoekspresji. Podręcznik uczy sposobów uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania, interpretowania ilustracji i wyrażania własnych opinii, prowadzenia dyskusji i prezentowania wybranych tematów, rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, formułowania różnego typu wypowiedzi pisemnych oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych. Książka zawiera specjalne ćwiczenia oraz sekcje rozwijające umiejętności językowe i strategie egzaminacyjne niezbędne do zdawania egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Regularnie wprowadzane ćwiczenia egzaminacyjne nie tylko wpływają na zwiększenie kompetencji językowej i komunikacyjnej przyszłych maturzystów, ale już od pierwszych zajęć kształtują strategie pozwalające radzić sobie w trudnej sytuacji egzaminu. Forma przekazu nie powinna stanowić przeszkody dla opanowania zawartych w podręczniku treści.

Materiał faktograficzny zawarty w *Matura Solutions Pre-Intermediate* nie kształtuje negatywnych stereotypów dotyczących innych kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem (znaczną rolę pracy w parach i grupach) i rozwija kompetencję interkulturową, niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym.

Kurs zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów. Całość wydana jest bardzo starannie. Uwagę przykuwa obfitość materiału ilustracyjnego, bogactwo kolorystyki, zróżnicowanie czcionki, odmienność każdorazowego łamania tekstu i jego grafiki, co niewątpliwie będzie miało wpływ na zwiększenie koncentracji ucznia na materiałach nauczania i przyczyni się do wzrostu skuteczności samej nauki.

Motywację zdecydowanie zwiększa też żywy charakter ćwiczeń grupowych i prowadzonych w parach, wielość ćwiczeń opartych na wypełnianiu diagramów i krzyżówek, wielostronność materiałów wizualnych i audialnych. Istotną rolę w utrzymaniu atrakcyjności *Matura Solutions Pre-Intermediate* odgrywa ich tematyka – ukierunkowana silnie realioznawczo, kulturoznawczo i edukacyjnie, prezentowana w sposób interesujący dla młodych ludzi. Wprowadzono też element samooceny. Podręcznik wdraża uczniów do wykorzystywania w nauce nowych technologii i multimediów (wspomniany już CD-ROM). Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – całość jest nie tylko przyjazna uczniom, ale i nauczycielowi. Kurs powstał z myślą o konkretnym odbiorcy, w konkretnym kontekście edukacyjnym – uczniu polskiej szkoły średniej. Należy więc sądzić, że sprawdzi się na polskim rynku.

(luty 2007)

Renata Rybarczyk¹⁾
Poznań

Słownik *Partner polsko-niemiecki i niemiecko-polski*

Wydany w roku 2006 **Słownik Partner polsko-niemiecki, niemiecko-polski** został opracowany przez Zespół Redakcyjny Wydawnictwa Langenscheidt. Głównymi jego adresatami są przede wszystkim uczący się języka niemieckiego w Polsce, od poziomu podstawowego do zaawansowanego. Na ponad 1000 stronach zaprezentowano w porządku alfabetycznym około 70000 starannie zredagowanych haseł, utartych fraz i zwrotów. Oprócz tego w słowniku nie zabrakło dodatkowych elementów, które powinny sprawić, iż praca z nim będzie przyjemna i bardziej efektywna. Na wyróżnienie zasługują zatem okienka encyklopedyczne z informacjami kulturo- i krajoznawczymi, wskazówki językowe oraz pola semantyczne. Dla przykładu jednym z takich okienek jest:

matura – Matura

Rzeczownik **Matura** używany jest w Austrii i Szwajcarii i oznacza (podobnie jak polskie słowo **matura**) egzamin dojrzałości. W Niemczech używa się w tym znaczeniu wyrazu *Abitur*. W języku polskim **matura** to także świadectwo zdania tego egzaminu (w języku niemieckim *Reifezeugnis*)²⁾.

Dzięki takim informacjom użytkownicy słownika mogą szybciej poszerzać swoją wiedzę ogólną i uczyć się jakich np. wyrażań używa się prowadząc rozmowy telefoniczne³⁾ albo pisząc SMS-y⁴⁾.

Dużym atutem prezentowanego słownika są całostronicowe, kolorowe ilustracje, które uczą pogłębienie leksyki z danego zakresu tematycznego, a po odpowiednim powiększeniu mogą być wyko-

¹⁾ Dr Renata Rybarczyk jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Słownik *Partner polsko-niemiecki niemiecko-polski* (2006), Warszawa: Langenscheidt, s. 179.

³⁾ *Ibid.*, s. 392.

⁴⁾ *Ibid.*, s. 354.

rzystane przez nauczających języka niemieckiego jako dodatkowy materiał wizualny na lekcjach. Wszystkie wyżej wymienione elementy odróżniają prezentowane opracowanie od innych słowników i stanowią jego bezsprzeczną wartość.

Recenzowany słownik składa się z dwóch części. Część polsko-niemiecka ma zdaniem autorów pełnić funkcję aktywną, ma stanowić pomoc przy formułowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych w języku docelowym. W części tej przy ekwiwalentach niemieckich opracowano liczne przykłady ilustrujące użycie słów w kontekście. Części niemiecko-polskiej przypisano funkcję pasywną. Jej nowoczesne słownictwo ma umożliwić użytkownikom recepcję współczesnych tekstów niemieckich. Obie części, choć różniące się pod względem funkcji, doskonale spełniają rolę narzędzia łatwego w użyciu, niezawodnego i skutecznego, do czego przyczynia się, choć rozbudowana, to bardzo czytelna struktura haseł. Główne wyrazy hasłowe zostały wyróżnione prostą, pogrubioną czcionką, co ułatwia ich wyszukiwanie. Wszelkie konteksty zapisano pogrubioną kursywą, zaś idiomy oraz inne stałe zwroty frazeologiczne, poprzedzone znakiem •, umieszczono na końcu artykułu hasłowego i podano za pomocą pogrubionej kursywy. Przytoczmy dla przykładu jedną ze struktur artykułu hasłowego:

choroba Krankheit *die* (-, -en), Erkrankung *die* (-, -en), Beschwerde *die* (-, -n); **choroba zakaźna** ansteckende Krankheit; **choroba morska** Seekrankheit *die*; **cierpieć na chorobę** an einer Krankheit leiden • **o choroba!** *pot verdammt!*⁵⁾

W części polsko-niemieckiej dużą wagę przypisano opisowi ekwiwalentów niemieckich. W hasłach rzeczownikowych przy ich niemieckich odpowiednikach zostały podane formy liczby mnogiej, natomiast przy hasłach czasownikowych, jeśli niemieckie ekwiwalenty należą do grupy czasowników nieregularnych są prezentowane formy podstawowe wraz z informacją o czasowniku posiłkowym. Na duży plus zasługuje opatrzenie rekacji czasownika prostymi przykładami zdań. Wszystkie hasła przymiotnikowe i przysłówkowe opisano odpowiednim skrótem *przym*

(przymiotnik) *przys* (przysłówek). Ich niemieckie odpowiedniki podano w formie podstawowej, natomiast w przypadku, gdy stopniuje się je nieregularnie użytkownik znajdzie przy nich formy stopnia wyższego i najwyższego.

Część niemiecko-polska składa się z haseł zawierających szczegółowe informacje gramatyczne. Przy hasłach rzeczownikowych występuje rodzajnik w pełnej formie, końcówki dopełniacza liczby pojedynczej i mianownika liczby mnogiej, np.:

Schule *die* (-, -n) **1.** *tylko lp* (instytucja) szkoła; **in die/zur Schule gehen** chodzić do szkoły; **die Schule schwänzen** chodzić na wagary **2.** *tylko lp* (= *Unterricht*) lekcje, szkoła; **heute habe ich keine Schule** dzisiaj nie mam lekcji **3.** (= *Schulgebäude*) budynek szkolny, szkoła • **aus der Schule plaudern** wygadać się⁶⁾

Hasła czasownikowe podano z formami podstawowymi, natomiast wszystkie hasła przymiotnikowe i przysłówkowe wzbogacono formą stopnia wyższego i najwyższego. Do wszystkich trudniejszych wyrazów dołączono transkrypcję fonetyczną.

Warta osobnej wzmianki jest zamieszczona na końcu przedstawianego słownika, a stanowiąca niejako jego uzupełnienie *Krótką gramatyka języka niemieckiego*. W ogólnym zarysie na stronach 981–1005 zostały przedstawione najważniejsze zagadnienia gramatyczne języka niemieckiego, zilustrowane konkretnymi przykładami.

Aby umożliwić użytkownikom umiejętne korzystanie ze *Słownika Partner* – co należy do kluczowych umiejętności, podlegających kształceniu w procesie nauki języka obcego – Wydawnictwo Langenscheidt umieściło na stronie www.langenscheidt.pl/comp/brosz_part.pdf materiał autorstwa Renaty Nadobnik *Wörterbuch dein Partner in Deutsch. Training sprawności językowych*. Ten mający charakter przewodnika leksykograficznego zestaw praktycznych ćwiczeń jest adresowany zarówno do nauczycieli, jak i uczniów korzystających z recenzowanego słownika. Zaproponowane ćwiczenia, nastawione na działania językowe są oparte na zakresach tematycznych zawartych w większości dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka niemieckie-

⁵⁾ Ibid., s. 57.

⁶⁾ Ibid., s. 856.

go. Osoby zainteresowane treningiem sprawności słownikowych znajdują tu m.in. gry i zabawy językowe, zadania polegające na odnalezieniu w słowniku *Partner* właściwego słowa, ćwiczenia wspierające trening sprawności językowych, przede wszystkim sprawności pisania, czy tzw. słownikowy trening pamięci. Do występujących w słowniku *Partner* frazeologizmów dopasowano odpowiednie techniki ćwiczeń, mające na celu naukę ich sprawnego odnajdowania i stosowania w zdaniach. Ponadto zamieszczono tu *Karty Pracy*, które uczniowie mogą wykorzystać podczas samodzielnej nauki w domu.

Na oddzielną uwagę zasługuje część z testami sprawnego użytkownika słownika I, II i III stop-

nia. Trzeba zaznaczyć, że do wszystkich proponowanych zadań użytkownicy znajdą propozycje rozwiązań w *Kluczu do ćwiczeń*, zamieszczonym na końcu broszurki.

Reasumując należy stwierdzić, iż *Słownik Partner polsko-niemiecki i niemiecko-polski* wraz z *Wörterbuch dein Partner in Deutsch. Training sprawności językowych* to wartościowe opracowania leksykograficzne, stanowiące doskonały materiał wspierający proces nauki języka niemieckiego. Wypada tylko życzyć użytkownikom, by *Słownik Partner polsko-niemiecki i niemiecko-polski* stał się dla nich niezawodnym PARTNEREM w dalszych kontaktach z językiem niemieckim.

(październik 2006)

Piotr Iwan¹⁾
Katowice

Dzieje kultury niemieckiej²⁾

Wydana w październiku 2006 r. praca zbiorowa jest pomyślana jako podręcznik akademicki przeznaczony dla studentów filologii germańskiej, słuchaczy nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz szerokiego kręgu odbiorców zainteresowanych kulturą i historią krajów niemieckiego obszaru językowego. W książce zostały przedstawione w sposób chronologiczny i syntetyczny najistotniejsze nurty i zjawiska kulturowe, które zaistniały w krajach niemieckojęzycznych na przestrzeni dziejów od późnej starożytności poczynając, a na czasach nam współczesnych kończąc. Praca składa się z 13. rozdziałów obejmujących poszczególne epoki dziejów kultury niemieckiej – od rozdziału I (średniowiecze do około 1400 roku) po rozdział XIII (ikony zjednoczenia). Autorzy przedstawiają w poszczególnych rozdziałach doniosłe, ale też mniej znane wydarzenia z dziedziny literatury, architektury, sztuk plastycznych, teatru, edukacji i życia społecznego zarówno w kontekście spektakularnych wydarzeń z życia

politycznego, jak też dnia codziennego poszczególnych epok historycznych.

Rozdział I (*Średniowiecze do około 1400 roku*) jest poświęcony charakterystyce zjawisk kultury od początków chrześcijaństwa po schyłek średniowiecza i obejmuje literaturę, architekturę, sztukę, filozofię, rozwój miast i osadnictwo niemieckie, jak też mistykę, inkwizycję i wybrane wydarzenia z życia politycznego i społecznego na tle szeroko pojętej epoki średniowiecza. Szczególną uwagę poświęcono wyjaśnieniu pojęć: antyk, chrześcijaństwo, świat germański oraz przedstawieniu epoki Karola Wielkiego jako kolebki kultury niemieckiej.

W rozdziale II (*Humanizm 1400-1517*) zostały przedstawione założenia humanizmu i jego kierunki. Wyróżniono i opisano dwa główne kierunki humanizmu: matematyczno-przyrodniczy i literacko-stylistyczny. Przedstawiono też w zarysie rozwój poezji, muzyki, architektury i sztuki renesansowej w obszarze niemieckojęzycznym.

¹⁾ Dr Piotr Iwan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ Czesław Karolak, Wojciech Kunicki, Hubert Orłowski (2006), *Dzieje kultury niemieckiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rozdział III (*Reformacja 1517-1624*) ukazuje historyczny kontekst reformacji, działalność Marcina Lutra, kulturę mieszczańską i jej przeobrażenia, malarstwo i architekturę oraz przejście literatury z epoki renesansu do doby baroku. Szczególną uwagę poświęcono przekładowi Biblii oraz rozwojowi nowych form piśmiennictwa i muzyki kościelnej. Osobny podrozdział stanowi przedstawienie życia i twórczości Martina Opitzta.

Rozdział IV (*Barok 1600-1700*) obrazuje historyczne ramy epoki baroku, struktury społeczne i style w sztuce, kulturę dworską, zjawiska społeczne i filozoficzne, nowe kierunki w edukacji, rozwój literatury barokowej z podziałem na lirykę, dramaty i teatr oraz prozę.

Rozdział V (*Oświecenie 1700-1800*) przedstawia epokę w zarysie historycznym, główne prądy filozoficzne i teologiczne (pietyzm, teologię fizykalną, deizm, radykalny deizm, neologię), styl rokokowy w architekturze i sztuce, rozwój instytucji edukacyjnych, działalności wydawniczej i społecznej. Rozdział ten stanowi również szczegółowe omówienie charakterystycznych dla epoki zjawisk w dziedzinie literatury niemieckiej, muzyki, teatru oraz przedstawienie osiągnięć wybitnych twórców epoki działających w takich centrach kultury jak Drezno i Berlin.

Rozdział VI (*Okres „burzy i naporu” 1770-1785*) jest próbą przedstawienia znaczenia okresu „burzy i naporu” dla kultury przez ukazanie założeń i osiągnięć tego kierunku w literaturze niemieckiej i unaocznienie jego doniosłości dla następnych pokoleń twórców.

W rozdziale VII (*„Czas siodła” 1750-1815*) zostały przedstawione oddziaływania idei Rewolucji Francuskiej na społeczeństwo niemieckie, rozwój nowych kierunków i wykształcanie nowych wartości w dziedzinie edukacji, literatura piękna klasycyzmu weimarskiego, jak też rozwój kultury muzycznej i stowarzyszeń studenckich oraz kultury fizycznej.

Rozdział VIII (*Romantyzm 1795-1850*) jest próbą ukazania romantyzmu niemieckiego na tle wydarzeń historii powszechnej, jak również spektakularnych wydarzeń kulturalnych i towarzyskich z epoki. Przedstawiono główne prądy i osiągnięcia w dziedzinie literatury, filozofii, muzyki, malarstwa, jak też romantyczną religijność, antyżydowskość oraz odkrycie kultury poprzednich epok.

Rozdział IX (*Biedermeier (Vormärz) 1815-1848*) obejmuje niemiecką kulturę oficjalną i prywatną

oraz literaturę okresu biedermeieru na tle sytuacji politycznej związanej z początkami liberalizmu, jak też życie literackie i artystyczne epoki.

Rozdział X (*Wiek nacjonalizmu i rozwoju cywilizacyjnego 1848/1849-1914/1918*) ukazuje rozwój państwowy, społeczny, ekonomiczny i kulturalny w krajach niemieckojęzycznych od połowy XIX wieku do pierwszej wojny światowej. Wychodząc od rewolucji 1848/1849 prezentowane są kwestie polityczne, rozwój cywilizacyjny, wartości mieszczańskie, rozwój oświaty, kultury, ruchów robotniczych, ale też liberalizm, „Kulturkampf”, prądy filozoficzne, rozwój muzyki, pluralizm modernistyczny w dziedzinie literatury i sztuki.

Rozdział XI (*Wiek ideologii i społeczeństwa masowego 1914/1918-1946/1949*) ukazuje rozwój historyczny i kulturalny krajów niemieckojęzycznych od I wojny światowej do końca II wojny światowej. Szczególną uwagę poświęcono rozwojowi społeczeństwa masowego, urbanizacji i „amerykanizacji”, złotym latom dwudziestym w literaturze, architekturze i sztuce oraz kulturze muzycznej pierwszej połowy XX wieku. Przedstawiono ideologię, literaturę, teatr i sztukę Republiki Weimarskiej i III Rzeszy oraz perspektywę kultury po klęsce Niemiec w II wojnie światowej.

Rozdział XII (*Po powstaniu dwu państw niemieckich*) jest poświęcony polityce kulturalnej w NRD i RFN (związkom twórczym, czasopiśmiom, mediom, szkolnictwu, roli kościołów) oraz rozwojowi wybranych zjawisk kultury, jak teatr, muzyka, malarstwo, architektura i sztuki użytkowe w obu państwach niemieckich do roku 1990.

Rozdział XIII (*Ikony zjednoczenia*) jest krótką próbą nakreślenia perspektyw na przyszłość dotyczących zjawisk kulturowych zachodzących po zjednoczeniu Niemiec, które dokonało się w roku 1990.

Książka jest próbą syntetycznego ukazania dziejów kultury krajów niemieckiego obszaru językowego, jakiej do tej pory było brak na polskim rynku wydawniczym. W dość zwężonej formie autorzy ukazali szerokie spektrum zjawisk kultury w ujęciu chronologicznym, poświęcając więcej uwagi zjawiskom szerszym i bardziej spektakularnym, a przedstawiając w zarysie lub jedynie sygnalizując marginalne zjawiska kulturowe w poszczególnych epokach historycznych. Praca ta jest znakomitym podręcznikiem akademickim z licznymi odsyłaczami do źródeł, a jej lektura może stanowić doskonałą

inspirację do sięgnięcia do obszerniejszych i bardziej szczegółowych opracowań z zakresu szeroko pojętego kulturoznawstwa.

Integralną część książki stanowi bibliografia opracowań, antologii źródłowych, wydawnictw encyklopedycznych i słownikowych oraz stron internetowych, do których jest odsyłany czytelnik zainteresowany pogłębieniem i ugruntowaniem swojej wiedzy merytorycznej. Publikacja została również zaopatrzona w alfabetyczny indeks nazwisk postaci historycznych, co ułatwia czytelnikowi poruszanie się w tekście poszczególnych rozdziałów i szybkie znajdowanie informacji w sposób selektywny. Barwne fotografie przedstawiające wybrane miejsca historyczne, twórców oraz ich dzieła zwiększają atrakcyjność książki wspierając werbalny przekaz treści przekazem wizualnym wybranych elementów. W książce są również mapy historyczne: Niemcy około 1050 r., Niemcy 1648 r., Niemcy 1815-1871 oraz mapa fizyczna współczesnych Niemiec. Ułatwia to czytelnikowi

wiązanie poszczególnych wydarzeń z dziedziny kultury z rozwojem terytorialnym i państwowym krajów niemieckiego obszaru językowego.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że praca jest napisana w języku polskim, co niewątpliwie powoduje zwiększenie kręgu jej odbiorców i przyczynia się do propagowania kultury niemieckiej wśród osób nieznających języka niemieckiego na poziomie umożliwiającym im recepcję publikacji, dotyczących kultury wydanych w krajach niemieckiego obszaru językowego.

Dzięki szczegółowemu podziałowi na rozdziały i podrozdziały publikacja stanowi kompendium wiedzy na temat wybranych zjawisk kultury i historii krajów niemieckiego obszaru językowego, które może być wykorzystywane do samokształcenia, jak też do przygotowywania zajęć dydaktycznych dla uczniów, studentów, uczestników kursów językowych, w których niezwykle istotne są elementy kultury kraju nauczanego języka obcego.

(luty 2007)

Ewa Rysińska¹⁾
Warszawa

Tingo, zechpreller, areodjarekput i inne niezwykle słowa

„I'm trying to celebrate the joy of foreign words”.

Adam Jacot de Boinod

Wydawnictwo Penguin wydało książkę *The Meaning of Tingo*²⁾, która od razu wzbudziła zainteresowanie. Niewątpliwą jej zaletą jest połączenie nauki i zabawy. Czytać ją można od środka, od końca i na wrywki. Autor, Adam Jacot de Boinod zabawiał się słowami i stworzył rzecz pouczającą i arcyciekawą. Przejrzał ponad 280 słowników i 140 stron internetowych. Szukał słów niezwykłych, specyficznych dla danego języka, które można przetłumaczyć tylko opisowo i które nie mają bezpośrednich odpowiedników w innych językach. Ze 154 języków wybrał słowa i wyrażenia, które opisują postawę człowieka wobec jedzenia, ciała czy walki płci.

Każdy, kto zna obcy język, zdaje sobie sprawę, że w różnych językach podobne myśli można wyrazić na odmienne sposoby. To samo można powiedzieć zupełnie inaczej. Bywa i tak, że trzeba powiedzieć zupełnie inaczej, żeby było tak samo. Zarówno słownictwo, jak i gramatyczne zwroty są głęboko zakorzenione w kulturze narodu czy narodów, które tym językiem posługują się. Kulturę narodu poznajemy szybciej, ucząc się języka.

Nikogo nie dziwi, że żyjący w śnieżnym otoczeniu Eskimosi mają 110 określeń śniegu. W hawajskim 108 słów opisuje słodkie ziemniaki, 67 sieci rybackie i 47 banany. W języku albańskim jest ponad 27 nazw dla wąsów i 27 dla brwi. 18

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Adam Jacot de Boinod (2005), *The Meaning of Tingo and Other Extraordinary Words from around the World*, London: Penguin Books.

słów w języku wietnamskim oznacza angielskie „you” – wszystko zależy do kogo i jak (formalnie, nieformalnie) się zwracamy.

Moje ulubione wśród przykładów de Boinoda to:

aviador – osoba na państwowej posiadzie, pojawiająca się w pracy tylko wtedy, kiedy płacą pieniądze – hiszpański, używany w Ameryce Łacińskiej,

koszatnik – handlarz kradzionymi kotami, rosyjski, *torschlussspanik* – obawa przed zmniejszaniem się

możliwości w miarę starzenia się, niemiecki, *zechpreller* – osoba, która wychodzi z kawiarni

nie płacąc rachunku, niemiecki,

age-otori – wyglądać mniej atrakcyjnie po obcięciu włosów, po japońsku,

areodjarekput – wymieniać się żonami tylko na kilka dni, język Eskimosów,

mokita – prawda znana każdemu, ale nikt o niej nie mówi, Papua Nowa Gwinea,

dakat – mówić ciągle tak, rosyjski,

kapusta – pieniądze, po rosyjsku,

ataoso – człowiek, który wszędzie widzi problemy, hiszpański używany w Środkowej Ameryce

I wreszcie, tytułowe *tingo* – pożyczać przedmioty z domu przyjaciela, aż nic mu nie zostanie, pochodzi z języka, którym posługują się mieszkańcy Wyspy Wielkanocnej. Autor przytacza rozsądnie brzmiące wytłumaczenie, dlaczego Francuzi mają własne słowo na komputer, *ordinateur*, gdy w większości języków istnieje słowo przejęte z angielskiego.

De Boinod cytuje hebrajskie onomatopeiczne *bakbuk* oznaczające butelkę. Zamieścił mnóstwo innych słów opisujących dźwięki. Czy „słyszać” ich znaczenie? Przykładowo:

ata-ata – śmiać się, z Wyspy Wielkanocnej,

bakbak – gadatliwy, arabski,

kapkap – klaskać, maltański,

karkara – chrapać, arabski,

kekek-kekek – chichotać, malajski,

pes pes – szeptać, pasztuński, używane w Afganistanie i Pakistanie.

Różnice występują też tam, gdzie można by spodziewać się jednolitości. Takie są dźwięki wydawane przez zwierzęta i ptaki. Jak ćwierkają ptaki? Różnie, po arabsku *tlit, tlit*, po hebrajsku

cwits, cwits, po angielsku *koł, koł*, po koreańsku *dzi-dzi-ba-ba*. Polak będzie szukał przykładów polskich. Pięknie brzmi nasze polskie ćwierkanie, *pohukiwanie, miauczenie i mruczenie*, nie mówiąc już o *szeleszczeniu, trzaskaniu, chichotaniu, chrapaniu czy wzdychaniu*. Tych słów nie ma jednak w książce. W ogóle autor podaje niewiele polskich przykładów. Jest *rover*, jako *false friend*. Autor zauważa, że *bank* i *hotel* są pisane w taki sam sposób i mają takie same znaczenie w wielu językach, także w polskim. Tak samo jest z *taxi* czy *sauną*, ale tego de Boinod nie wie. Dużo więcej jest przykładów z bliskiego nam czeskiego. Warto sprawdzić samemu.

Znaczącą część rozważań zajmują refleksje nad językami wymierającymi. Czytelnik powinien być świadomy, że co dwa tygodnie gdzieś na świecie przestaje istnieć język. De Boinod podaje przykład jednego z języków używanego obecnie przez 10 osób w Australii (aborygeński), który nie ma szansy przetrwania najbliższego dziesięciolecia. Jak sam mówi, chciał na moment przenieść kulturowy środek ciężkości. Podkreśla, że angielski z pewnością jest wspaniałym językiem, ale są też inne, które pozwalają wyrazić takie myśli, wobec których angielski pozostaje całkowicie milczący. De Boinod zachwyca się tym bogactwem, jednocześnie nie dokonuje osądu obcych języków. Nie zastanawia się, dlaczego wyrażenia są takie, jakie są.

Adam Jacot de Boinod pracując nad książką odwiedzał antykwariaty. Opowiada, że błąkał się na ich tyłach, czołgał na kolanach w piwnicach zapomnianych bibliotek i prywatnych zbiorów. Szukał różnorodnych słowników. W przypadku języków egzotycznych udało mu się znaleźć słowniki zawierające transkrypcje literami łaćcińskimi. Przyznaje, że nie jest ekspertem od języków, mógł wykorzystać tylko te źródła, które zostały zapisane alfabetem łaćcińskim. Przeczytał je wszystkie od początku do końca, uważa, że jest to wspaniały sposób na poznanie innych kultur.

Książka Adama Jacot de Boinoda, pokazuje, że słowa i zwroty językowe mogą określać charakter narodu. Widać, jak ludzie żyją, jakie emocje nimi targają. Wniosek? Słowniki mówią więcej o kulturze danego narodu niż przewodniki. Warto przeczytać. Dla anglisty jest to książka rewelacyjna.

(listopad 2006)

KONKURS 2007

Szanowni Państwo,

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. Tym razem dotyczy szkolnej codzienności, czyli zastępstw. Narzekają na nie wszyscy. Niewielu jest nauczycieli, którzy lubią zastępstwa, bo zwykle są to lekcje trudne do przeprowadzenia. Uczniowie są niezbyt chętni do pracy z nauczycielem, który nie jest ich nauczycielem. Nauczyciel też wolałby odpocząć w pokoju nauczycielskim, poczytać coś, posprawdzać klasówki, a nie prowadzić lekcję z klasą najczęściej niesfornych uczniów, których nie zna i których najczęściej ma zmusić do pracy wbrew ich woli.

Zastępstwo obnaża też bezliłość nauczycielskie błędy w prowadzeniu lekcji. Zazwyczaj są to lekcje improwizowane – często nudne, źle zaplanowane, chaotycznie przeprowadzone, pełne niepotrzebnych dygresji, zwracania uczniom uwagi, że zajmują się czymś innym. Minuty do dzwonka liczą i uczniowie i nauczyciel – zazwyczaj są to lekcje zmarnowane.

Tymczasem uczniowie wiedzą, że muszą znać języki. Mają motywację, chcą się uczyć, nie zawsze jednak starcza im wytrwałości i nie zawsze udaje im się pokonać własne lenistwo. Zawsze jednak narzekają, że mają za mało lekcji języka w tygodniu. Czas już więc potraktować zastępstwa jako dodatkowe lekcje, które trzeba wykorzystać i na których należy uczyć tak samo dobrze jak na swoich planowych lekcjach.

Zatytułowaliśmy nasz konkurs:

Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować.

Już w tym numerze podpowiadamy, jak przeprowadzać takie lekcje. Lekcje z artykułu Gabrieli Czarnik – *Spizarnia z lekcjami błyskawicznymi* – to gotowe pomysły również na lekcję zastępczą. Z artykułu Magdaleny Kalety-Kuzińskiej – *PowerPoint na ćwiczeniach z języka obcego* – można wyciągnąć wniosek, że prezentacje, które gromadzimy w swoich komputerach, mogą doskonale wypełnić lekcję zastępczą. Jarosław Sarzała z kolei w artykule – *Stacje edukacyjne – czyli, jak w interesujący sposób przeprowadzić lekcję zastępczą?* – już rozwija temat konkursowy. Pomysłów jest jednak znacznie więcej i liczymy, że będą one przedstawione w pracach konkursowych. Pamiętajmy tylko, że na lekcji zastępczej rutynowa lekcja na ogół się nie udaje i pamiętajmy też, że uczniów trzeba ciągle zachęcać do pracy. Najłatwiej ich zachęcić interesującymi lekcjami.

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

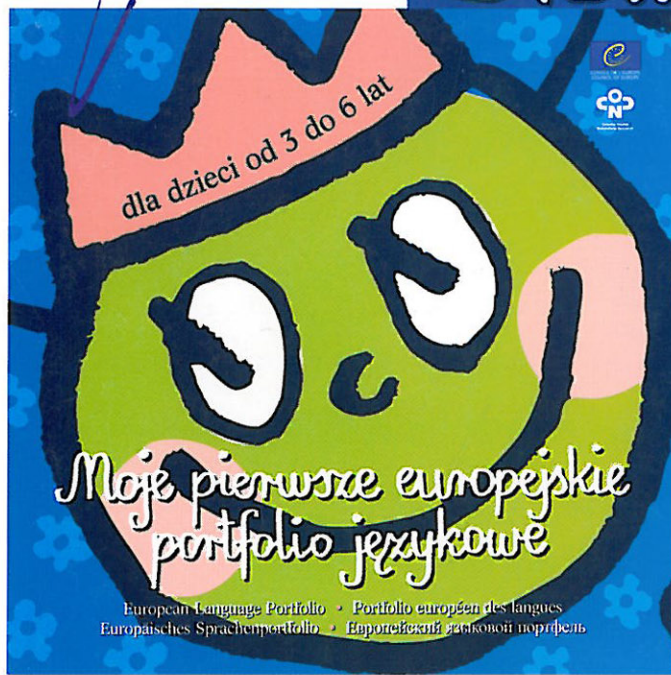
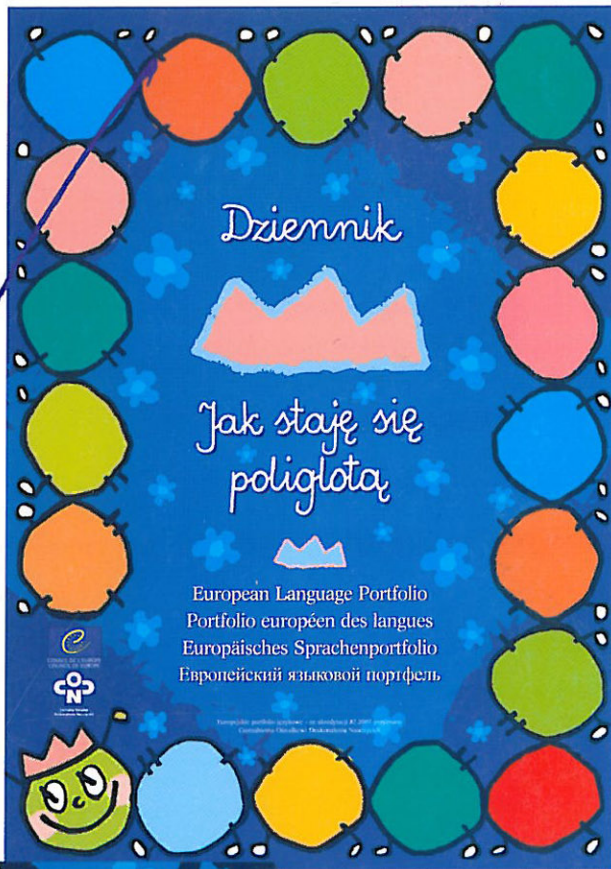
Zespół Redakcyjny

Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę ze swoimi danymi (imię, nazwisko, adres i numer telefonu),
- prace prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2007 roku.

Jury konkursu jest powoływane przez redakcję czasopisma. Niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace są drukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie są wypłacane według obowiązujących stawek.

Ważny do nowego portfolio!



► Księgarnia Nauczycielska CODN