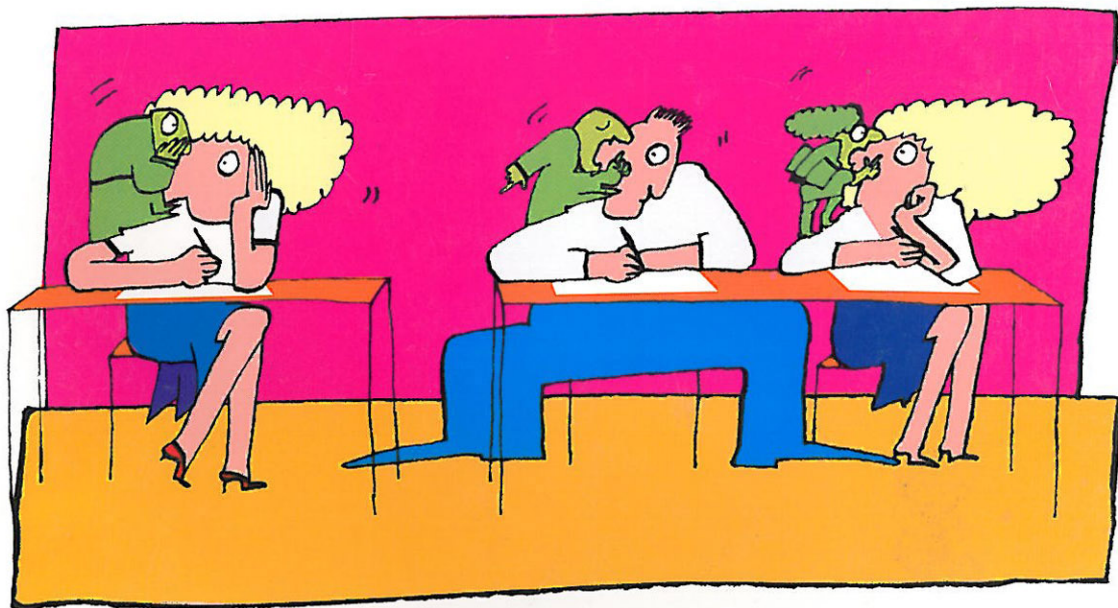


Języki Obce w Szkole



EUROPEAN
LABEL



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

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 uczymy 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 2 3 4
Numer 2006 1 2 3 4 5

Cena każdego – numeru 16 zł.

Numer 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 uczymy 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 5 ÷ 6 – 24 zł do 20 listopada 2007 r.

Prenumerata 2008

Numer 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2008 r.

Numer 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2008 r.

Numer 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2008 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

Spis treści

Od Redakcji 3

JĘZYK, KULTURA, HISTORIA

Krystyna Miłułka – Wpływ dowcipów na rozpowszechnianie i utrwalanie stereotypów narodowych 5

Zygmunt Borowski – Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim 16

Joanna Ewa Daniel – Frekwencja jednostek leksykalnych a nauczanie języka obcego na przykładzie języka rosyjskiego 24

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Iwona Janowska – *Europejski system opisu kształcenia językowego* – początek nowej ery w dydaktyce językowej? 30

Ewa Turkowska – Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych 37

METODYKA

Agata Hofman – Indywidualizacja procesu nauczania a akwizycja drugiego języka u najmłodszych 45

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – Różnice indywidualne w klasie językowej a nauczanie kompozycji 49

Katarzyna Jaworska-Biskup – Poznawanie świata na lekcji języka obcego. Kilka słów o nauczaniu języków obcych uczniów niewidomych 56

Z PRAC INSTYTUTÓW

Magdalena Szpotowicz – Zanim powstanie podstawa programowa nauczania języka obcego w kształceniu zintegrowanym 59

Barbara Kujawa – Naucz mnie, jak mam się uczyć – czyli o losach *Europejskiego portfolio językowego* w Szwajcarii 63

Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska – European Language Label 2007 66

Jadwiga Zarębska – Powszechność naukania języków obcych w roku 2006/2007 77

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Klara Małowiecka – Przykłady, przykłady, przykłady... *Drugie życie* 84

Joanna Wrycza – Praca indywidualna z obcojęzycznym tekstem elektronicznym 86

Elżbieta Harenda, Justyna Niebieszczańska-Tkaczuk – Prezentacja PowerPoint w realizacji standardów wymagań egzaminów maturalnych na przykładzie języka angielskiego i francuskiego 95

Janusz Leśniak – Kilka problemów związanych z ocenianiem zadań tłumaczeniowych za pomocą komputera 100

Renata Czaplikowska – Kurs online *Multimedia-Führerschein* dla nauczycieli języka niemieckiego – doświadczenia tutora 103

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Maja Dobkowska – O dobrej współpracy z rodzicami przedszkolaków 108

Anna Malinowski – Projekt jako jedna z otwartych form nauczania języka obcego . 113

Elżbieta Gajewska – Mapy myśli – jak pomóc naszej pamięci w nauce języka obcego 117

Julia Magdalena Różewska – Lekcja palcem po mapie 119

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Karolina Ekes – Wstęp do lekcji o retoryce (na łacinie) 122

Anna Zeler – Ciceror orator clarus	126
Halina Sz wajgier – Dyskusja – niezbędny element w procesie nauczania języka obcego.....	128
Ewa Górczak – Prezentacja limeryków.....	130
Dorota Kwiatkowska – Po obejrzeniu filmu <i>Bridget Jones's Diary</i>	133
Janusz Leśniak – Kiedy uczniowie technikum krytykują sposób nauczania czasów.....	136
Paulina Herbik – Język angielski zawodowy w szkole gastronomicznej.....	140
Katarzyna Czubała – Hospitowana lekcja języka rosyjskiego.....	142

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Dariusz Langhoff – Kwizy i inne zagadki w nauce języka angielskiego.....	146
Dorota Iwasieczko – School Jokes	151
Dorota Kwiatkowska – Pigmalion	157

KONKURSY

Romuald Hassa – English through Customs and Traditions	159
Anna Papińska – Konkurs wiedzy o Francji.....	166

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

Walentyna Zalewska – Rosyjska leksyka kinematograficzna i teatralna	170
Lubow Prokop – Niepełnosprawni – Инвалиды.....	174

CZYTELNICY PISZĄ

Katarzyna Baumann – Motywacja do nauki języka obcego	177
Karolina Horak – Pochwała czy zachęta ...	180
Ewa Grodecka, Renata Królikowska – O świadomości językowej uczniów	181
Joanna Zagrobelny – Rodzaje tekstów i techniki czytania.....	184
Emanuela Fiksa – Komunikacja to nie wszystko	186

SPRAWOZDANIA

Teresa Mastalerz – II powiatowy konkurs języka angielskiego dla szkół podstawowych w powiecie chrzanowskim.....	188
Dorota Iwasieczko – Dzień Edukacji Narodowej to święto radosne	189
Małgorzata Korczyńska – Żart, humor i satyra w literaturze rosyjskiej.....	190
Anna Papińska – Język francuski zawodowy.....	192
Ewa Rysińska – Nowoczesne technologie i nie tylko.....	193
Joanna Kijewska – Wymiar europejski w edukacji	194

RECENZJE

Paweł Sobkowiak – New Adventures Pre-Intermediate.....	198
Renata Czaplukowska – Fokus Grundschule.....	202



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

Od Redakcji

Szanowni Państwo

Rok szkolny 2007/2008 jest dla kształcenia językowego w Polsce bardzo ważny. Siedmiolatki zaczynają obowiązkową naukę języka obcego. Jeszcze nie w każdej szkole, bo nie wszystkim udało się zatrudnić nauczyciela języka obcego, ale każda szkoła podstawowa już wie, że powinna wprowadzić obowiązkową naukę języka obcego od pierwszej klasy.

Na tych łamach drukowaliśmy wiele artykułów o korzyściach, jakie przynosi wczesna nauka języków. Warto przypomnieć tę, naszym zdaniem najważniejszą, nauka języka obcego wspiera ogólny rozwój dziecka. Pod jednym wszakże warunkiem – że nauczyciel jest dobrze przygotowany do lekcji i wie, jak uczyć małe dzieci. W naszym numerze specjalnym z 2000 r. „Nauczanie wczesnoszkolne” pisaliśmy (cytuując prof. Marię Wysocką), że „dzieci powinno się uczyć tak samo (dobrze) jak dorosłych, a nawet lepiej”¹⁾. Podawaliśmy w nim wiele praktycznych wskazówek, jak uczyć, by dziecko nie zwątpiło, że odniesie sukces. Wszystkie są do dziś aktualne i choć minęło prawie 7 lat od ukazania się tego numeru, warto do niego ponownie zajrzeć. By nie zaprzepaścić tej szansy, jak jest dana siedmiolatom – nauczyć ich, jak się uczyć, rozbudzić w nich pasję do nauki i zainteresowania. Pokazać im, że nauka języka to kształtowanie wartości i postaw, roszszerzanie ich horyzontów, przekazywanie tradycji i kultury – to poznawanie świata, w którym w przyszłości mają być aktywni, mądrzy i szczęśliwi.

Gdybyśmy dzisiaj przygotowywali numer o nauczaniu wczesnoszkolnym, położylibyśmy większy akcent na samodzielność ucznia. Od przedszkola zaczyna się dzisiaj uczyć małe dzieci samodzielności, pokazuje im się różne sposoby uczenia się, zwraca się uwagę na cele działania i uczy się ich samoceny. W kształceniu językowym też jesteśmy do tego przygotowani. Znowu z uporem przypomnę *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat* i *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat* – pomoce dydaktyczne dla uczniów, nauczycieli i rodziców, z których naprawdę warto korzystać. Pomogą one nauczycielom budować w dzieciach motywację do nauki i pokażą, jak poczuć smak sukcesu i jak uczyć się z radością – dla siebie, dla własnej satysfakcji i jak wzmacnia to poczucie własnej wartości.

Bardzo ważna jest rola nauczyciela. Doskonale uczący nauczyciel, z pasją i zaangażowaniem, to prawdziwy skarb dla szkoły. Żyjemy w takich dziwnych czasach, w których się dużo krytykuje, mało chwali i ciągle niedocenia pracy nauczyciela. A to nauczyciele właśnie tonują ciągle dziecięce i młodzieżowe napięcia (ostatnio mundurkowe), spokojnie uczą, umiejętnie przekazują wiedzę, budzą zainteresowania uczniów i zachęcają ich do aktywności. Niezwykle budujące są opisy pracy szkół i instytucji oświatowych nagrodzonych European Language Label²⁾. W następnym numerze przedstawimy też nauczycieli, którzy otrzymali indywidualne nagrody European Language Label. Ich działania i aktywność ich szkół pokazują, że ciągle szukamy nowych rozwiązań, ciągle szkolimy się i ciągle staramy się być innowacyjni, by nasi uczniowie dążyli do osiągnięcia sukcesu. A sukces rodzi motywację, motywacja jest zachętą do pracy, systematyczna praca rodzi następny sukces.

W naszych szkołach ciągle jeszcze nie ma idealnych warunków do nauki. Różnie jest z pracowniami i ich wyposażeniem, komputery są często stare a oprogramowanie przestarzałe, Internet chodzi jakoś

¹⁾ Krzysztof Strzemeski (2000), *Refleksje z ogólnopolskiej konferencji na temat nauczania dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2000, *Nauczanie wczesnoszkolne*, s.175.

²⁾ Patrz s. 66-77 w tym numerze.

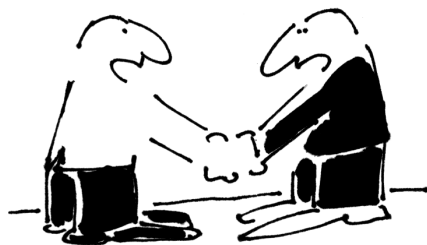
wolno, magnetofony się psują, książki są drogie. Nasi uczniowie są zmienni – jednego dnia porzygotowani, innego nie. Ciągłe potrzebują zachęty i uznania. Warto przeczytać w tym numerze artykuł Karoliny Horak – *Pochwała czy zachęta*³⁾ i zastanowić się, jak my traktujemy swoich uczniów. Warto też pamiętać o tym, że wszyscy uczniowie, czy to w przedszkolu czy na uczelni, zawsze dostrzegą nieprzygotowanie nauczyciela do lekcji. Z tą myślą ogłosiliśmy nasz konkurs 2007 – *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*. Przypominamy o nim i czekamy na Państwa prace. Pierwsze już wpłynęły.

Szanowni Państwo, nowy rok szkolny i akademicki to znowu ogrom pracy przed nami i przed naszymi uczniami. Z roku na rok coraz ciekawszej, ale i coraz trudniejszej, wymagającej coraz większej wiedzy i większego nakładu własnej pracy. Język obcy, zwłaszcza angielski, zewsząd nas otacza. Lekcje w gazetach, w radiu, informacje z Internetu są łatwo dostępne. Im więcej mamy informacji, tym łatwiej rodzą się nowe pomysły – nasze i naszych uczniów. Podchwytujemy je. Każdy nowy pomysł to ciekawsza lekcja – interesująca dla uczniów i wzbudzająca w nich zapał do pracy, a nas bawiąca. I choć przygotowanie do niej zabiera nam więcej czasu, bądźmy innowacyjni, bo warto usłyszeć od przedszkolaka i od studenta pochwałę „fajna lekcja” i widzieć ich uśmiechniętych i zadowolonych na następnych zajęciach.

Entuzjazmu i pasji w nauczaniu życzymy Państwu przez cały rok 2007/2008.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

³⁾ Patrz s. 180-181 w tym numerze.



Krystyna Miłułka¹⁾
Chełm

Wpływ dowcipów na rozpowszechnianie i utrwalanie stereotypów narodowych

„Aliena vitia in oculis habemus, a tergo nostra sunt”
Seneka²⁾



Wprowadzenie

Pomysł napisania tego artykułu pojawił się w dość nietypowych okolicznościach. Otóż pewnego dnia, stojąc na przystanku autobusowym, słyszałam, jak grupka młodzieży (z gimnazjum, a może z liceum) opowiadała sobie dowcipy o Niemcach i śmiała się do rozpuku. Przysłuchując się tym dowcipom, które w większości nawiązywały do II wojny światowej i wyglądu Niemców, zdałam sobie sprawę, że są naszpikowane stereotypami i w rezultacie znacznie fałszują obraz niemieckiej rzeczywistości. Jednak ci młodzi ludzie sprawiali wrażenie, iż zupełnie nie zdają sobie sprawy z tego, że oczerniają inną nację (w tym wypadku Niemców), obrażają uczucia jej przedstawicieli przez bezmyślne rozpowszechnianie o niej negatywnych stereotypów. Te osoby nie były chyba również świadome tego, że często na podstawie informacji pojawiających się w dowcipach kształtują się w naszych umysłach określone (najczęściej znacznie odbiegające od prawdy) opinie na temat innych ludzi. Reakcja na każdy dowcip była podobna – najpierw śmiech, a niejednokrotnie jeszcze potwierdzenie, że faktycznie tak jest, bo gdzieś to widzieli albo słyszeli,

albo kolega kolegi tak mówił, bo gdzieś usłyszał. Szczególnie rażące było zachowanie tej młodzieży podczas opowiadania dowcipów o więźniach obozów koncentracyjnych – zupełnie pozbawione empatii i współczucia. Ci młodzi ludzie śmiali się tak, jakby chodziło o jakąś błahą rzecz, nie zdając sobie sprawy, że to, co ich śmieszy, jest dla innych związane z bólem i cierpieniem.

Przyglądając się tej całej sytuacji, zdałam sobie sprawę, że trzeba zareagować, tzn. trzeba podjąć próbę uświadomienia innym (uczniom, studentom), iż stereotypy o innych nacjach istnieją i są bardzo krzywdzące, a następnie spróbować uwrażliwić tych uczniów/studentów na obcą kulturę, a przez to zmniejszyć, choć minimalnie, wydźwięk negatywnych sądów i opinii o innych narodach.

Niniejszy artykuł jest skierowany w pierwszej kolejności do nauczycieli języków obcych, gdyż właśnie na lekcji języka obcego ma miejsce (przynajmniej powinno mieć) uwrażliwianie na kulturowo obcą rzeczywistość. I to właśnie nauczyciele języków obcych powinni, przytaczając swoim uczniom niektóre dowcipy dotyczące kraju, którego języka się uczą, pokazać im, jak bardzo krzyw-

¹⁾ Dr Krystyna Miłułka jest asystentką w Zakładzie Filologii Germańskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie.

²⁾ M. Dubiński (2005), *Sentencje łacińskie*, Warszawa: Świat Książki, s. 530.

dzące mogą być dowcipy i jak bardzo wypaczają one obraz rzeczywistości tego kraju.

Dowcipy są rozpowszechnione w każdym społeczeństwie, gdyż chyba każdy lubi pośmiać się z pewnych absurdów czy zabawnych sytuacji. Każdy dowcip składa się z wprowadzenia w konkretną sytuację i z puenty, która wywołuje bądź przynajmniej powinna wywołać śmiech u odbiorcy. Dowcipy przekazywane w obrębie społeczeństwa dadzą się przyporządkować do różnych grup, jak np. dowcipy o lekarzach, nauczycielach, blondynkach, zajączku itp., które są rozpowszechnione w różnych krajach i które często pojawiają się w rozmowach między przedstawicielami różnych kultur (państw). Oprócz wyżej wspomnianych grup dowcipów, które możemy uznać za dowcipy uniwersalne, istnieją również dowcipy o różnych grupach etnicznych i narodowych, w których są wyśmiewane pewne „typowe” dla danej grupy cechy czy zachowania. Owe opinie są najczęściej dość mocno przejawione i często odbiegają znacznie od rzeczywistych cech danej grupy. Te dowcipy bazują więc na stereotypach, na sztywnych, utartych opiniach o danej grupie etnicznej czy narodowej, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie i które między innymi z tego powodu są tak głęboko zakorzenione w naszych umysłach.

Dowcipy o grupach etnicznych i narodowych spełniają dwie funkcje. Pierwsza z nich polega na rozbawieniu odbiorcy (chodzi więc o funkcję, którą spełniają lub powinny spełniać wszystkie dowcipy), druga to funkcja negatywna, gdyż owe dowcipy przyczyniają się do utrwalenia stereotypowych sądów i opinii o innych nacjach w obrębie danego społeczeństwa.

W niniejszym artykule przybliżam pojęcie stereotypu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na stereotypy etniczne i narodowe oraz na funkcje, jakie pełnią. Podejmuję również próbę ukazania stereotypu Polaka w niemieckich i stereotypu Niemca w polskich dowcipach³⁾.



Stereotyp – próba przybliżenia pojęcia

Słowo stereotyp pochodzi od greckiego słowa *sterós*, tzn. sztywny, nieruchomy, niezmienny, stały i pojawiło się najpierw w psychologii i medycynie na określenie bezsensownego powtarzania pewnych wyrażań językowych i czynności. Początkowe znaczenie słowa stereotyp zostało poszerzone w latach 20. XX wieku przez dziennikarza W. Lippmanna o wariant drukarsko-techniczny, znajdując tym samym wejście do psychologii społecznej. Zakłada się więc, iż korzenie badań nad stereotypami sięgają roku 1922, ponieważ wówczas została opublikowana w Nowym Jorku książka W. Lippmanna *Public Opinion*, w której autor poddał krytyce selektywne postrzeganie świata przez media. W. Lippmann (1922)⁴⁾ próbował wyjaśnić znaczenie stereotypów na podstawie teorii społecznej, podkreślając tym samym, iż stereotypy, które nazywał „obrazami w głowie”, mają duży wpływ na nasz sposób postrzegania rzeczywistości. Dla W. Lippmanna (1964)⁵⁾ stereotypy to uporządkowany, bardziej lub mniej trwały obraz świata, któremu są przyporządkowane nasze przyzwyczajenia, nasz smak, nasze umiejętności i nasze nadzieje. Stereotypy nie oferują wprawdzie pełnego obrazu świata, lecz obraz jakiejś możliwej rzeczywistości, na którą my się nastawiamy. W tym świecie ludzie i rzeczy mają swoje ściśle ustalone i wszystkim znane miejsce i zachowują się tak, jak się tego od nich oczekuje. Czujemy się w nim jak w domu, gdyż pasujemy do niego, do niego należymy i wiemy o nim wszystko.

Aby ukazać naturę stereotypów, M. Löschmann (1998:14) wskazuje ich najważniejsze cechy, takie jak: generalizacja, kategoryzacja, odniesienie do konkretnej grupy, utwalone szablony, stabilny i stały charakter, najczęściej negatywna, ale też neutralna i pozytywna ocena, połączenie charakteru kognitywnego i emocjonalnego, brak poprawności, irracjonalność, działanie na podświadomość.

³⁾ W tym miejscu chciałabym podziękować grupie studentów II roku filologii germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, biorącej udział w prowadzonych przeze mnie zajęciach specjalizacyjnych, za zaangażowanie w pracę nad projektem, jak również za zebranie tak dużej liczby polskich i niemieckich dowcipów, które poddaje analizie w dalszej części artykułu.

⁴⁾ B. Popovic (1998), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft*, w: M. Löschmann, M. Stroinska (red.), „Stereotype im Fremdsprachenunterricht”, s. 208.

⁵⁾ K. Dorfmueller-Karpusa (1994), *Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen*, w: „Deutsch als Fremdsprache”, 31(1994)3, s. 34.

Stereotypy bazują więc, zdaniem M. Löschmanna (1998), na generalizacji, zniekształconych sądach, nielogicznych związkach, prostackich uproszczeniach, przesadności, plotkach, bezmyślnym rozpowszechnianiu anegdot i dowcipów [podkr. – K. M.]. B. Popovic (1998), podobnie jak M. Löschmann, podkreśla, iż stereotypy są rezultatem uproszczenia kompleksowych stanów rzeczy i zbyt szybkiej generalizacji pojedynczych doświadczeń. Istotny jest również fakt, że stereotypy zawierają komponenty wartościujące i są mocno związane z emocjami.



Stereotypy narodowe

Stereotypy składają się z osobistych cech, które są przypisywane całej grupie lub poszczególnym jej członkom, by móc oddzielić się w ten sposób od innej grupy. Stereotypy odgrywają więc istotną rolę w procesie tworzenia i utrzymywania tożsamości społecznej. Przekonanie, że jest się lepszym niż inni, nawet wtedy, gdy nie można tego udowodnić, scala całą grupę i umożliwia jej wyjaśnienie czy usprawiedliwienie jej negatywnego zachowania w stosunku do członków innych grup.

W świadomości każdej nacji szczególnie wiele miejsca zajmują stereotypy etniczne i narodowe, które są mocno nacechowane emocjami. W. Wrześniński (1994:61) postrzega stereotypy etniczne jako trwałe wyobrażenia, ukształtowane przez długotrwałe społeczne procesy komunikacyjne, opierające się na doświadczeniach wielu pokoleń i właściwie fałszujące rzeczywistość. Stereotypy etniczne i narodowe odgrywają niezwykle ważną rolę w stosunkach codziennych między narodami, ponieważ odzwierciedlają panującą między nimi siłę emocji. Są one również szczególnie trwałe, gdyż raz ukształtowane, stają się częścią życia codziennego danej nacji. Istota stereotypów etnicznych i narodowych polega na tym, że dają się one raczej sprowadzić do przywar i złych nawyków danej nacji niż do jej cech pozytywnych i plusów. Stereotypy powstają najczęściej w sytuacjach konfliktowych, gdy interesy polityczne, gospodarcze i społeczne danych krajów znacznie się od siebie różnią.

Stereotypy narodowe mogą mieć – zdaniem J. Kleina (1994:124) – mocniejszą lub słabszą wymowę. Im ściślejsze i bardziej obciążone są kontakty historyczne, tym wyrazistsze powstają stereotypy. Tak jest właśnie w przypadku Polski i Niemiec.



Funkcje stereotypów

Mimo iż stereotypom zostały dowiedzione pewne cechy negatywne, jak np. uogólnienie i skostniałość, to H. Bausinger (1988:161) twierdzi, iż nie można zapomnieć o pewnych pozytywnych cechach, które również posiadają. Stereotypy:

- ▶ pełnią ważną funkcję orientacyjną, gdyż porządkują obszerne informacje o danej nacji, sprowadzając je do zaledwie paru cech,
- ▶ zapewniają możliwość identyfikacji,
- ▶ zawierają w sobie najczęściej jakieś ziarno prawdy, ponieważ powstają nierzadko z uogólnienia prawdziwych cech danej jednostki.

M. Wintermantel (1994:87-88) przypisuje stereotypom pięć funkcji:

- ▶ separacja – oddzielenie własnej grupy od grupy obcej – tutaj jesteśmy my, tam jesteście wy, nie pasujemy do siebie,
- ▶ dystansowanie – pomiędzy nami i nimi tworzy się dystans, który jest utrzymywany, by się do siebie za bardzo nie zbliżyć – stworzenie i utrzymanie dystansu jest łatwiejsze, gdy można wykorzystać fakty historyczne,
- ▶ akceptowanie – podkreślane są różnice między grupą własną a obcą, a ignorowane podobieństwa między nimi,
- ▶ ewaluacja – dewaluacja – trzymana na dystans grupa jest negatywnie oceniana na podstawie stworzonego uprzedzenia,
- ▶ jednoznaczne określenie osób należących do obcej grupy – osoba należąca do danej grupy nie jest postrzegana jako jednostka, posiadająca swoje własne, indywidualne cechy, lecz jako członek tej grupy; dlatego są jej przypisywane stereotypowe cechy tej grupy, podczas gdy jej cechy indywidualne nie są już brane pod uwagę⁶⁾.

⁶⁾ Na inne funkcje stereotypów zwraca uwagę G. Keller (1983:149-150) wymieniając funkcję wiedzytwórczą, społeczno-psychologiczną funkcję rozumienia (postrzegania), funkcję komunikacyjną i konatywną.



Polacy i Polska w analizowanych niemieckich dowcipach

Poddałam analizie 70 niemieckich dowcipów o Polakach⁷⁾, które zaszerogowałam do następujących kategorii:

Tabela 1.

Kategoria	Liczba w procentach
kradzież	68,5
głupota	11,4
niechęć do Polski/ Polaków	5,7
brak higieny	2,9
bieda w Polsce	2,9
lenistwo	2,9
nieuczciwość, alkoholizm, lenistwo, kradzież ⁸⁾	2,9
alkoholizm	1,4
rozwiązły tryb życia Polek	1,4

Kategorie te są dość ogólne, gdyż zebrane w ich obrębie dowcipy obrazują wspomnianą cechę w różnorodny sposób.

W analizowanych niemieckich dowcipach Polacy zostali ukazani jako złodzieje, zaś Polska jako kraj, w którym kradzież wydaje się być na porządku dziennym. Czytając te dowcipy, można odnieść wrażenie, że Polacy to ludzie, którzy są w stanie ukraść wszystko – od samochodu poczynając, zaznaczając jednocześnie, że ten samochód to własność jakiegoś Niemca („Co dostaje Polak na 18-stkę? – Twój samochód!”, „Nie śmieć się, gdy jadący samochodem Polak uderzy w drzewo! To może być Twoje auto!”, „Jaka jest pierwsza lekcja w polskiej szkole nauki jazdy? Otwierać drzwi przy pomocy klamki!”), przez rower („Dlaczego nigdy nie powinieneś przejechać polskiego rowerzysty? Bo on może jechać na Twoim rowerze!”, „Polski triathlon: piechotą na basen, przepłynąć jedną długość, wrócić na rowerze!”), radio

samochodowe („Turek podróżuje po autostradzie w Niemczech. Nagle złapał kaptura i właśnie zaczyna zmieniać oponę, gdy zjawia się Polak, wskakuje do samochodu i wrywa radio. Turek krzyczy: ‘Hej chyba żartujesz?’ Na to Polak: ‘Pssst! Ja radio, ty opony!’”), piasek na pustyni („Co się stanie, gdy wszyscy Polacy zostaną przesiedleni na Saharę? Siedem lat nic, ale później zaczną brakować piasku!”), rozżarzone węgle („Podczas grillowania rozmawia dwóch kanibali. ‘Nie obracaj tak szybko, bo nie będzie dostatecznie dobrze wypieczony’. Drugi odpowiada: ‘Nie szkodzi. To przecież Polak. Jak będę wolno obracał, to ukradnie węgiel!’”), a na Knoppersie kończąc („Godzina 9.30 w Polsce? Gdzie jest mój Knoppers?!!”). Z dowcipów można wywnioskować, że Polak nawet po śmierci, gdy jest już w niebie, nie rezygnuje z kradzieży: „Po czym można poznać, że Polak jest już w niebie? W dużym wozie brakuje kół!” Okazuje się również, że już nawet polskie noworodki kradną: „Dlaczego polskie noworodki dostają dwa klapsy? Pierwszy jak zwykle, a drugi, żeby oddał położonej zegarek!”. Przedstawieni w dowcipach Polacy to złodzieje, którzy są w stanie ukraść wszystko, niejednokrotnie więcej, niż są w stanie udźwignąć: „Dwóch policjantów wyłowiło z Dunaju martwego Polaka, który miał zakneblowane usta, jego ciało było obwiązane ciężkim żelaznym łańcuchem, a stopy zacementowane. ‘Typowe’ – mówi jeden z policjantów – ‘kradną zawsze więcej niż są w stanie udźwignąć!’”. Polacy wydają się być postrzegani jako osoby, którym lepiej nie ufać. Wyjątek stanowią ci, którzy nie mają rąk: „Kto to jest Polak bez rąk? Osoba godna zaufania!”. W towarzystwie Polaków można się czuć również bezpiecznie, gdy jest dość zimno: „Jaki jest plus zimnej pogody? Polacy trzymają ręce w swoich własnych kieszeniach!”. W dowcipach zwraca także uwagę fakt, iż najbardziej popularne w Polsce imię męskie to Klau’s, które można zinterpretować dwojako, z jednej strony chodzi o imię, z drugiej zaś (ich) klau’s znaczy tyle co kradnę. Na podstawie właśnie tego, w Niemczech dość popularnego dowcipu, powstała przypuszczalnie reklama sieci

⁷⁾ Analizowane dowcipy pochodzą z następujących stron internetowych: www.bind-bond.de, www.fan-forum.de, www.geocities.com, www.onlygame.de, www.patrickwagner.de, <http://www.sprueche-index.de>, <http://www.Witze-Archiv.de>, <http://www.witze-welt.de>, z okresu 1.03.-15.05.2007.

⁸⁾ W tej kategorii zostały ujęte dowcipy skupiające wszystkie wyszczególnione cechy.

sklepów Media Markt, wyemitowana w niemieckim radio w ubiegłym roku⁹⁾.

Polska została ukazana w analizowanych dowcipach jako kraj, w którym wszystko ginie: „Dlaczego David Copperfield musiał odwołać swoje tournée po Polsce? Nikt nie był zainteresowany jego show. W Polsce to nic nadzwyczajnego, gdy coś nagle zniknie!”, „Spotykają się piloci: angielski, francuski i polski i rozmawiają na temat nawigacji przy zerowej widoczności. Anglik mówi: ‘Nie ma problemu. Gdy nie wiem, gdzie jestem, wystawiam rękę przez okno. Gdy czuję Big-Ben, wiem, że jestem w Londynie’. Na to Francuz: ‘To żaden problem, ręka przez okno, o, jest wieża Eiffla, jestem w Paryżu’. ‘Dla mnie to też żaden problem’ – mówi Polak – ‘ręka przez okno, ręka z powrotem do środka, nie ma zegarka, O.K., jestem w Warszawie!’”. O tym, że w Polsce wszystko ginie, wiedzą nawet Rosjanie: „Dlaczego Rosjanie kradną zawsze dwa samochody?”. Bo muszą przecież przejechać przez Polskę!”. Zaś kierowcy podróżujący po Polsce nie muszą się wcale martwić, gdy parkują w miejscu niedozwolonym, bo i tak nie dostaną mandatu: „Parkowanie w miejscu niedozwolonym? Żaden problem, zanim przyjedzie policja, samochód już dawno będzie ukradziony!”. O tym, że w Polsce jest dużo samochodów ukradzionych w Niemczech (tak przynajmniej można wywnioskować z dowcipów), świadczą „oferty” dotyczące urlopu w Polsce: „Proszę przyjechać do Polski! Pańskie auto czeka już tam na pana!”. W dowcipach zostało podkreślone, iż Polacy trudniący się przestępczością nie są na szczęście bezkarni, gdyż są łapani przez policję: „Trzech Polaków siedzi w jednym aucie. Kto jedzie? Policja!”.

W analizowanych dowcipach wielokrotnie zwracano uwagę na to, co by powstało, gdyby tak skrzyżować Polaka z Holendrem, Rumunem, Rosjaninem i „Wschodniakiem” (mieszkańcem byłego NRD). Otóż w pierwszym przypadku urodziłby się złodziej, który nie potrafiłby prowadzić samochodu, a w trzech kolejnych dziecko, które jest zbyt leniwe, by kraść. W tych dowcipach napiętnowani zostali nie tylko Polacy, ukazani jako

złodzieje, ale i inne nacje – Holendrzy nie potrafią jeździć autem, a Rosjan, Rumunów i „Wschodniaków” charakteryzuje lenistwo. Warto zauważyć, że lenistwo to cecha, która w dowcipach pojawia się również jako domena Polaków: „Najkrótszy dowcip o Polakach? Spotyka się dwóch Polaków przy pracy ...”, „Zdanie składające się z 10 wyrazów, w którym są 4 błędy? Uczciwy Polak jedzie trzeźwy swoim własnym samochodem do pracy!” [podkr. – K. M.]. W powyższym dowcipie zostały uwidocznione dwie kolejne polskie przywary, tj. Polak jest nieuczciwy oraz nie stroni od alkoholu. „Jaka jest w Polsce różnica między weselem a pogrzebem? Na tym ostatnim jeden mniej jest pijany!”.

Dowcipy obrazują również, jak duża niechęć do Polaków panuje w Niemczech: „Po czym można poznać, że zbyt wielu Polaków jest w Niemczech? Nawet Cyganie zaczynają ubezpieczać swoje domy!”, „W szpitalu na poród syna czeka Afrykańczyk, Niemiec i Polak. Pielęgniarki pomyliły jednak karteczki z nazwiskami i nie wiadomo, które dziecko jest czyje. Pielęgniarki proszą ojców na salę, by zobaczyli dzieci i sami zdecydowali. Niemiec od razu podchodzi do czarnego dziecka i bierze je. Pielęgniarka na to: ‘Do kogo należy to dziecko, jest przecież jasne, do pana z pewnością nie!’. A Niemiec odpowiada: ‘Dopóki nie wiadomo, które jest polskie, wybieram TO!’”.

W niemieckich dowcipach wielokrotnie zwracano uwagę na głupotę Polaków, nawiązując być może do dość rozpowszechnionego w Niemczech ale i bardzo obraźliwego określenia „der dumme Polacke”, czyli głupi Polaczek¹⁰⁾. Głupi Polak to osoba, która jest bezmyślna, niespecjalnie bystra i niezbyt rozgarnięta: „Gdy Polak rzuci w Ciebie granatem, nie panikuj! Złap granat, wyciągnij zawleczkę i odrzuć z powrotem!”, „Trzech mężczyzn stara się o posadę detektywa: Włoch, Izraelczyk i Polak. Po teście obowiązkowym egzaminator pyta: ‘Kto zabił Jezusa Chrystusa?’ ‘No pewnie, że to byli Rzymianie!’ – twierdzi Izraelczyk. ‘To byli Żydzi’ – zawołał Włoch. Polak natomiast powiedział: ‘Dziś w domu zastanowię się nad tym’. W domu żona zapytała go, jak poszedł mu egzamin, a Polak odpowiedział:

⁹⁾ „W spocie radiowym reklamującym sieć supermarketów prezydent łączy się z fanem z Polski i pyta: ‘Jak brzmi pańskie imię?’ ‘Ich Klaus!’ (czyli ‘ja Klaus’ – to jedno znaczenie, drugie zaś to ‘ja kradnę’), ‘Co kradniesz?’ – pyta Niemiec oburzoną głosem. ‘Ja Klaus Michalek’ – odpowiada Polak. I wszystko robi się jasne, a na wszelki wypadek niemiecki radiowiec dodaje, że przy tak niskich cenach w Media Markt kraść się nie opłaca” (Gazeta Wyborcza, 28.03.2006: 10).

¹⁰⁾ „Der Polack(e)”, czy też „der dumme Polacke” to przezwisko, które ma podwójne znaczenie, gdyż chodzi o osobę polskiego pochodzenia, która właśnie z racji swego pochodzenia jest traktowana pogardliwie.

‘Świetnie, dostałem tę pracę. Właśnie pracuję nad pierwszą sprawą o morderstwo!’.

Polacy zostali ukazani nie tylko jako osoby niezbyt inteligentne, ale również nagminnie łamiące przepisy: „Dwóch polskich kierowców dojeżdża ciężarówką do mostu, przed którym widnieje napis 2,20 m. Zatrzymali się i zastanawiają się, co zrobić. ‘Hm, nasza ciężarówka ma 2,80 m. Co teraz zrobimy?’. Drugi kierowca rozgląda się na wszystkie strony i woła: ‘Chrzań to, w pobliżu nie ma policji!’”. W jednym z analizowanych dowcipów została wyeksponowana nie tylko głupota Polaków, ale i rozwiążyły tryb życia Polek: „Dlaczego Jezus nie urodził się w Polsce? Ponieważ w Polsce nie ma ani trzech mędrców ani jednej dziewczicy!”.

Na koniec chciałabym przedstawić dowcipy, w których zwrócono uwagę nie tylko na głupotę Polaków, ale również na biedę panującą w Polsce i na brak higieny wśród Polaków: „Dwóch Polaków wybrało się po raz pierwszy pociągiem do Warszawy. W korytarzu pociągu sprzedawca sprzedawał banany, których Polacy nigdy dotąd nie widzieli. Obaj kupili po jednym i zaczęli je obierać. Jeden z nich ugryzł właśnie banana, a w tym samym momencie pociąg wjechał do tunelu. Gdy z niego wyjechał, ten zawołał do swojego kolegi: ‘Na twoim miejscu nie jadłbym tego banana.’, ‘Dlaczego nie??’, ‘Ja go tylko raz ugryzłem i na minutę straciłem wzrok!’”, „Jak poznać, że jedziesz przez Polskę? Na sznurkach od bielizny wisi papier toaletowy!”, „Jak wygonić Polaka z wanny? Wrzucić do niej mydło!”.

Analizując cechy przypisane Polakom w powyżej zaprezentowanych dowcipach można zauważyć, że większość z nich ściśle koresponduje ze stereotypem Polaka rozpowszechnionym w Niemczech. Odwołując się do badań prowadzonych przez A. Majstrenko-Nowaka w Niemczech w 2001 r., widzimy, że aż 24% badanych postrzega Polaków jako złodziei, 18% jako osoby nadużywające alkoholu, a kolejne 18% jako osoby nieuczciwe¹¹⁾. Na uwagę zasługuje fakt,

że mimo iż Niemcy dość często mówiąc o Polakach ukazują ich jako „osoby pijące szczególnie dużo alkoholu”¹²⁾, to ten stereotyp Polaka – pijaka nie pojawił się w analizowanych dowcipach tak często, jak można się było tego spodziewać. Ciekawy jest niewątpliwie fakt, iż ankietowani Niemcy (27%) postrzegają Polaków jako osoby pilne i staranne¹³⁾, a nie jako ludzi leniwych i stroniących od jakiegokolwiek pracy, co zostało uwidocznione w prezentowanych dowcipach¹⁴⁾.

Na podkreślenie zasługuje również spostrzeżenie, iż niektóre dowcipy wydają się być dowcipami ponadczasowymi, rozpowszechnionymi, mimo iż sytuacje w nich przedstawione dotyczą przeszłości, a obecnie nie występują wcale. Mam na myśli dowcipy dotyczące braku papieru toaletowego i bananów w Polsce. Faktycznie 20 lat temu brakowało tych produktów, ale obecnie można je przecież kupić w każdym sklepie. To samo dotyczy braku higieny wśród Polaków. W tym wypadku prawdopodobnie również owo stwierdzenie sprowadza się do obrazu Polaków wyjeżdżających w latach 80. XX wieku do pracy lub na handel na „Zachód”, spośród których wielu rzeczywiście nie dbało o czystość – tygodniami nie myli się, spali w samochodach, a swoje potrzeby załatwiali w krzakach¹⁵⁾. W analizowanych niemieckich dowcipach o Polakach można zaobserwować, iż Polak nie zna języka niemieckiego, bo w jego wypowiedziach aż roi się od błędów – „Kali jeść, Kali pić”. W ten sposób został uwidoczniiony fakt, że Polacy przyjeżdżający do Niemiec, by tam np. podjąć pracę, wcale nie znają języka niemieckiego, który tak naprawdę dopiero umożliwia im komunikację z Niemcami.

Chciałabym poruszyć w tym podsumowaniu jeszcze jeden aspekt – dotyczy on tego, że Niemcy są w pewnym stopniu uprzedzeni do Polaków i niejednokrotnie nie kryją swojej niechęci. Dowcip ukazujący trzech mężczyzn na porodówce oczekujących na swoje dziecko, potwierdza, że dla tego

¹¹⁾ A. Majstrenko-Nowak (2002), *Badanie stereotypu Niemca, Polaka i Rosjanina w ocenie Niemca*, w: J. Jarco, G. Dolińska, „Polskie stereotypy i uprzedzenia”, s. 134.

¹²⁾ K. Miłułka (2005), *Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy, na przykładzie stosunków polsko-niemieckich*, w: „Neofilolog”, 26(2005), s. 133.

¹³⁾ A. Majstrenko-Nowak (2002:133).

¹⁴⁾ Więcej informacji na temat rozpowszechnionego w Niemczech stereotypu Polaka można znaleźć w następujących źródłach: Dolińska X., Fałkowski M. (2003), Miłułka K. (2005), (2006).

¹⁵⁾ *Der Spiegel*, 19.06.1989, 56-61.

Niemca każde inne dziecko, tj. innej narodowości niż polskiej, jest po prostu lepsze. Kryją się za tym z pewnością pewne obawy, na kogo wyrośnie to polskie dziecko dorastające w Niemczech! Można więc przypuszczać, że pewnych negatywnych cech tkwiących w Polakach nie jest w stanie wyeliminować nawet niemieckie wychowanie.

Jak widać, dowcipy o grupach narodowych i etnicznych ukazują pewien obraz kraju i jego mieszkańców, jednak jest to obraz mocno zniekształcony, przerysowany, bazujący na negatywnych cechach, przywarach, wadach i często niemający prawie nic wspólnego z rzeczywistością panującą w kraju, będącym przedmiotem dowcipu.

Osoba czytająca ten artykuł pewnie jest zdegustowana, a może i trochę wzburzona tym, iż zostaliśmy tak negatywnie ukazani w niemieckich dowcipach. Może nawet na usta ciśnie się pytanie: Jak oni mogli?! Od razu Państwa „uspokoję”, że Niemcy w polskich dowcipach wcale nie zostali przedstawieni w lepszy sposób, co obrazuje poniższa analiza.

Niemcy w analizowanych polskich dowcipach

Przeanalizowałam 87 polskich dowcipów o Niemcach¹⁶⁾, które zaszerogowałam do następujących grup:

Tabela 2.

Kategoria	Liczba w procentach
II wojna światowa	21,9
głupota	19,6
wygląd Niemców (szczególnie Niemek)	12,7
brak wykształcenia (niski iloraz inteligencji)	9,2
niemiecka sztuka, nauka, filozofia	6,9
stawianie Polski i Polaków w lepszym świetle niż Niemców	4,6
nieporozumienia językowe między Polakami a Niemcami	4,6

niechęć, uprzedzenia w stosunku do Polaków i innych nacji (rasizm)	3,4
przesadny porządek lub jego brak	3,4
aktualne wydarzenia, wpływ reklamy	2,3
brak poczucia humoru	2,3
stosunki międzyludzkie	2,3
kradzież (w nawiązaniu do II wojny światowej)	2,3
bitwa pod Grunwaldem	2,3
lenistwo	1,4

Prawie jedna czwarta analizowanych dowcipów dotyczy problemu II wojny światowej, przy czym w obrębie tego tematu można wydzielić dwie zasadnicze grupy. Otóż część dowcipów dotyczy bezpośrednio II wojny światowej, np. „Okupacja na Kielecczyźnie, noc, rozlega się pukanie do drzwi. ‘Kto tam?’, ‘Partyzanci!’, ‘A ilu was?’, ‘Zweiundzwanzig!’”, „Obóz koncentracyjny – Hans mówi do Żydów: ‘Dziś w ramach nagrody zagracie w piłkę nożną! Żydzi się cieszą, a Hans dodaje. ‘Na polu minowym numer 4!’”, „Gdzie leżą Niemcy? Pod Stalingradem!”. Warto zauważyć, iż w jednym z dowcipów została ukazana niechęć nie tylko do Niemców, ale również do Rosjan: „Dlaczego polski żołnierz najpierw zastrzelił żołnierza niemieckiego, a potem rosyjskiego? Najpierw obowiązek, później przyjemność!”. Inne dowcipy ukazują zaś obecną sytuację, w której jednak pojawia się dość jednoznaczne odniesienie do II wojny. W tej grupie dowcipów dominują te, w których Niemcy zostali przedstawieni jako osoby popierające politykę Hitlera i III Rzeszy: „Niemiec mówi do Polaka: ‘Mój dziadek też zginął w Oświęcimiu!’, ‘Tak???’ ‘Tak, potknął się i spadł z wieży wartowniczej’”, „Na spotkaniu niemieckiej rodziny dziadek ogląda w wnuczkiem stare fotografie. Wnuczek co chwila pyta o jakąś osobę na zdjęciu. Wnuczek: ‘A kto to jest?’. Dziadek: ‘To jest wujek Hans’. W: ‘A to?’. Dz: ‘A to jest ciocia Helga’. W: ‘A ten pan na trybunie w mundurze i z takim śmiesznym wąsikiem?’ Dz: ‘To jest bardzo zły człowiek, uczynił bardzo, bardzo dużo złego na świecie’. W: ‘Dziadku, a to chyba ty maszerujesz z podniesio-

¹⁶⁾ Poddane analizie dowcipy pochodzą z następujących stron internetowych: www.4jokes.pl, www.dowcipnis.info, www.forum.wprost.pl, www.frazpc.pl, www.humorki.pl, www.humor.wabi.pl, www.jocke.org.pl, www.kopnet.pl, www.superhumor.pl, www.taki-jeden.blogspot.com, www.warlock24.googlepages.com i zostały znalezione w okresie 01.03.-15.05.2007.

ną ręką? Chyba coś krzyczysz?’ Dz: ‘Tak, tak... Hola, hola, zły człowieku, hola, hola!’”.

Motyw podniesionej ręki, używany jako pozdrowienie w III Rzeszy, pojawia się również w innym dowcipie, nawiązującym do wydarzeń teraźniejszych: „Dlaczego japoński sędzia nie uznał bramki Krzynówka? Bo z przyzwyczajenia na widok Niemców podniósł rękę do góry!”. W innym dowcipie widać ewidentne nawiązanie do przeszłości papieża Benedykta XVI, który jako chłopiec należał do Hitlerjugend: „II wojna światowa. Niemiec mierzy do Polaka. Pojawia się Matka Boska i mówi: ‘Nie zabijaj go. On w przyszłości będzie papieżem!’, ‘O.K., ale ja zaraz po nim!’”.

W analizowanych dowcipach Niemcy zostali również przedstawieni jako złodzieje, którzy podczas II wojny światowej złupili i zniszczyli Polskę: „Jedźcie do Niemiec! Majątek waszych dziadków już tam jest!”¹⁷⁾, „Dwaj pracownicy niemieckiego Media Marktu stoją i rozmawiają. Jeden mówi do drugiego: ‘Wiesz, ci Polacy to nie są wcale takimi złodziejami. No patrz, mam tu jeszcze zegarek z pozytywką, jeszcze mi go nie ukradli’. ‘Oooo’ – mówi drugi – ‘jest nawet dedykacja – Z okazji MATURY! Warszawa 1939!’”¹⁸⁾.

Innym wydarzeniem historycznym pojawiającym się w dowcipach jest bitwa pod Grunwaldem: „W maju 2006 do Polski przyleci Benedykt XVI. Na miejsce spotkania papieża z wiernymi wybrany został Grunwald – tradycyjne miejsce spotkań Polaków i niemieckiego duchowieństwa”¹⁹⁾. Pojawienie się motywu bitwy pod Grunwaldem w dowcipach nie jest moim zdaniem przypadkowe, gdyż Grunwald to miejsce dość symboliczne dla Polski, bo właśnie tam zostały rozgromione oddziały krzyżackie, a wojsko polskie odniosło wielkie zwycięstwo.

W innych analizowanych dowcipach Polacy są ukazani jako lepsi od Niemców i to w różnych dziedzinach, a polskie towary (szczególnie żywność) są jakościowo lepsze w porównaniu z niemieckimi: „Niemieccy piłkarze są jak niemieckie jedzenie, żeby byli dobrzy, muszą być przywiezieni z Polski”. Nawet niemiecki kraj został przedstawiony jako znacznie gorszy od Polski: „Wiecie, jak powstały Niemcy? Otóż siedział sobie Pan Bóg nad rzeką Odrą i mocząc nogi w płynącej wodzie z gliny lepił nasz piękny kraj. A to, co mu nie wyszło, wyrzucał za siebie”.

Ponad 19% analizowanych dowcipów stanowią te, w których zwrócono szczególną uwagę na głupotę Niemca, który w porównaniu z Polakiem jest mniej rozgarnięty, zaradny i – co gorsza – zawsze ma pecha. Chodzi mi o powszechnie znany cykl dowcipów z serii – „Był sobie Polak, Rusek i Niemiec ...”, w których są ukazywane różne sytuacje od zabawnych po wręcz drastyczne, z których to Polak zawsze wychodzi obronną ręką, bo jest pomysłowy i towarzyszy mu szczęście, a Niemiec, tak jak wspomniałam, ma po prostu pecha. „Diabeł kazał Polakowi, Ruskowi i Niemcowi przynieść coś czarnego. Polak przyniósł czekoladę, Rusek węgiel. Diabeł kazał teraz zjeść to, co przynieśli. Polak zjadł, a Rusek beczy i się śmieje. ‘Rusek, czego beczysz?’, ‘Bo nie mogę zjeść węgla.’, ‘A czemu się śmiejesz?’, ‘Bo Niemiec niesie ze sobą bandę Murzynów!’”.

Analizując zebrane dowcipy można zauważyć, iż Niemcy zostali w nich ukazani jako ludzie posiadający niski iloraz inteligencji („Dlaczego narodowy test inteligencji Niemców wypadł tak słabo? Bo pisali ludzie, a nie krasnale ogrodowe!”, „Billy Gates, najbogatszy Amerykanin, czekając na przeszczep mózgu, miał do wyboru trzy: Polaka,

¹⁷⁾ W tym dowcipie widać jednoznaczne nawiązanie do używanego w Niemczech sloganu – *Przyjeżdż do Polski, twoje auto już tam na ciebie czeka!*

¹⁸⁾ Ten dowcip, niezwykle aktualny, można uznać za ripostę skierowaną do Niemców po wyemitowanej w zeszłym roku bardzo obraźliwej dla Polaków reklamie sklepu Media Markt. „*Polscy klienci wyjeżdżają ze sklepu z pełnymi koszykami, ale na bramce czeka na nich czujna ochrona. I właśnie wtedy rozpoczyna się przyjemna polsko-niemiecka konwersacja. Polacy bowiem zachwalają sklep (po niemiecku, ale z bardzo wyraźnym polskim akcentem). Rozmowa szybko schodzi na temat piłki nożnej – jeden z Polaków cieszy się, że polska i niemiecka drużyna spotkają się na boisku podczas zaczynających się za kilka miesięcy mistrzostw świata. Potem Polacy rzucają się Niemcom na szyję i po chwili oddalają się w swoją stronę. ‘Ci Polacy to jednak sympatyczni ludzie’ – mówi jeden z pracowników. – ‘Jeszcze mam zegarek’ – mówi i pokazuje przegub. Ale niestety kamera pokazuje, że po wizycie gości znad Wisły zostali bez spodni. ‘Ich bin doch nicht blöd – Nie jestem głupi (niemiecka wersja hasła „Nie dla idiotów”) – komentują na koniec Polacy’* (Gazeta Wyborcza, 28.03.2006, 10).

¹⁹⁾ Można domniemać, iż dowcip ten powstał przed zesłoroczną pielgrzymką papieża do Polski. Jednak w niezmienionej wersji można go również obecnie znaleźć na stronach internetowych.

Rosjanina i Niemca. Wybrał Niemca. Dlaczego? Bo był nieużywany!"), którzy spędzają pół życia na studiach, których niejednokrotnie nie kończą („Mimo wszystko Niemiec lubi się uczyć – dlatego nie zdziw się, spotykając Niemca na uniwersytecie, który w wieku 35 lat na 28 semestrze powoli, powoli przygotowuje się do obrony pracy dyplomowej z np. socjologii albo pedagogiki. Rekordzista 4 lata temu (nie znam aktualnych danych) był studentem fizyki w Kolonii na 64 semestrze! To nie żart!”) i którzy są postrzegani przez Polaków jako idioci („Wchodzi dwóch Polaków do Media Marktu i jeden mówi do drugiego: ‘Ty, to jest niemiecki sklep?’, ‘Tak’, ‘To dlaczego nie widzę tu żadnego Niemca?’, ‘Bo to sklep nie dla idiotów!’”²⁰).

W dowcipach są dyskredytowani nie tylko obecni żyjący Niemcy, ale są umniejszane również niemieckie osiągnięcia w dziedzinie nauki i sztuki: „Trzech największych naukowców niemieckich? Einstein, Zweistein, Dreistein!”, „Na czym opiera się niemiecka myśl filozoficzna? Na Kancie i Niczem!”, „Jak nazywa się ten Niemiec, który mi ciągle chowa okulary? Alzheimer, dziadku!”.

W analizowanych dowcipach są wyśmiewane zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne cechy Niemców. Jeśli zaś chodzi o tę ostatnią grupę, to najczęściej uwagi poświęcono Niemkom, ale są i wyjątki: „Jak wygląda typowy Niemiec? Wysoki jak Göbbels, szczupły jak Göring i blondyn jak Hitler”. Niemki zostały przedstawione w polskich dowcipach jako szczególnie brzydkie kobiety: „Jak jedziesz autem i nagle krowy są ładniejsze od kobiet, to znak, że jesteś w Niemczech!”, „Ulicą idą dwie kobiety – jedna brzydka, a druga też Niemka!”. W dowcipach została nawet podjęta próba wyjaśnienia, dlaczego w Niemczech jest tak niski przyrost naturalny („Dlaczego Niemcy mają tak mało dzieci? Bo nie chcą ryzykować, że ich dzieci odziedziczą urodę po matce!”), albo dlaczego właśnie w tym kraju tak prężnie rozwija się przemysł samochodowy („Jak to jest, że w Niemczech produkują tyle dobrych samochodów? Jak się ma takie brzydkie żony, to czymś trzeba się zająć!”). Jednak na podstawie dowcipów można wywnioskować, iż nie tylko Niemki, ale i Niemcy nie są szczególnie atrakcyjni: „Podczas Halloween większość Niemców nie musi zakładać masek!”.

Nie tylko uroda Niemców jest wyśmiewana w dowcipach, ale również słabe więzi rodzinne („Niemiec bardzo ceni swoich członków rodziny, dlatego chętnie załatwia babci i dziadkowi trwałe odpoczynki od obowiązków i stresów rodzinnych, czyli dom starców. Dom starców musi leżeć na północy Niemiec, jeśli Niemiec mieszka na południu lub na odwrot, żeby dziadkowie czasem nie wpadli na głupi pomysł i nie przyjechali na obiad. Babcia i dziadek są jednak regularnie odwiedzani, to znaczy raz na rok, bo trzeba sprawdzić, czy czasami nie zmienili testamentu!”) i przyjacielskie („Dlaczego Niemcy nie zarażają się HIV-em? Bo nie mają przyjaciół!”).

Niemców cechuje również brak poczucia humoru („Jaka jest najcieńsza książka świata? Tysiąc lat humoru niemieckiego!”), przesadny porządek, który przestaje być zaletą, a staje się wadą („Co robi Niemiec, jak otworzy puszkę rybną? Najpierw wszystkie ryby układa – porządek musi być!”) czy wręcz przeciwnie – brak porządku, chodzi o to, że Niemcy wcale tak nie dbają o czystość, jakby się mogło wydawać („Dlaczego w Bawarii jest świeże powietrze? Bo Bawarczyści nie otwierają okien!”).

W polskich dowcipach nawiązano również do faktu, iż obcokrajowcy (w tym także Polacy) nie są w Niemczech mile widziani i niejednokrotnie można zaobserwować wynikającą z tego faktu niechęć do Polaków, ale i innych nacji w Niemczech: „Jedzie Polak, Niemiec i Turek pociągami. Polak wyrzuca przez okno flaszkę i mówi: ‘Mamy tego za dużo w kraju’. Turek wyrzuca kebaba mówiąc: ‘Mamy tego za dużo w kraju’. Niemiec wyrzuca współtowarzyszy mówiąc: ‘Za dużo tego u nas w kraju!’”.

W analizowanych dowcipach zwracano również uwagę na to, że Polakom i Niemcom ciężko się z sobą dogadać, z czego wynikają różne zabawne sytuacje: „Dwóch Polaków przejeżdża granicę. Wsiadają do niemieckiej taksówki i mówią: ‘Do centrum proszę!’, a Niemiec się odzywa: ‘Was???’’, a Polacy na to: ‘Tak, nas, nas!’”. „Stoi pijany Polak na warcie, podchodzi do niego Niemiec i mówi: ‘Guten Morgen!’, ‘Butem w mordę?’ pyta Polak, zdejmuje but i uderza Niemca w twarz. ‘Was ist das?’, ‘Jeszcze raz??’”.

²⁰ Widzimy tutaj wyraźne nawiązanie do sloganu reklamowego sieci sklepów Media Markt – „Media Markt – nie dla idiotów!”.

Na szczególną uwagę zasługują moim zdaniem dowcipy aktualne, tj. nawiązujące do bieżących wydarzeń czy obecnie emitowanych spotów reklamowych, które mogą być właściwie zinterpretowane tylko przez członków grupy, w obrębie której owe wydarzenia mają miejsce lub są emitowane dane reklamy: „*Niemiec prawie jak człowiek, prawie robi wielką różnicę!*” [podkr. – K. M.] (nawiązanie do reklamy piwa Żywiec), „*Telewizor 1000 pln, piwo 3 pln, ..., zobaczyc płaczących Niemców – BEZCEN-NE!*” [podkr. – K. M.] (nawiązanie do reklamy karty płatniczej Master Card). Warto wspomnieć w tym miejscu dowcipy dotyczące sklepu Media Markt, które cytowałam powyżej.

Porównując pojawiające się w polskich dowcipach cechy i przywary Niemców z wynikami badania przeprowadzonego wśród 200 Polaków przez M. Popławskiego (2002:103-105), można zaobserwować, iż wadami powtarzającymi się są uprzedzenia (niechęć) oraz brak poczucia humoru. Warto zaznaczyć, iż mimo że w analizowanych dowcipach wielokrotnie sugerowano, iż Niemiec jest głupi, nieinteligentny i niewykształcony, to te cechy znalazły się w profilu cech przypisywanych Niemcom dopiero na 55 (głupi), 64 (nieinteligentny) i 76 miejscu (niewykształcony), podczas gdy cechy będące przeciwieństwem tych wyżej wspomnianych, jak wykształcony, inteligentny, znalazły się na 11 i 12, a mądry na 22 miejscu²¹⁾.

Analizując polskie dowcipy o Niemcach można zauważyć szczególnie wyraźne dwie tendencje. Pierwsza z nich dotyczy nawiązania do II wojny światowej, co w zasadzie nie powinno dziwić, bo w 2004 roku co trzeci ankietowany Polak kojarzył z Niemcami właśnie II wojnę światową, a co piąty nazwisko Hitlera²²⁾. Jednak pewne cechy przypisywane Niemcom podczas wojny są nadal w użyciu, jak np. zbrodniczość, okrucieństwo czy bezwzględność, co obrazuje dowcip: „*Dlaczego Niemcy nie radzą sobie z powodziami? Bo nie można ich rozstrzelać!*”. W analizowanych dowcipach podkreślano wielokrotnie, iż wielu Niemców brało czynny udział w II wojnie światowej, popierało Hitlera, a niektórzy dzisiaj starają się od tego odciąć (sytuacja z dowcipu, w którym dziadek ogląda z wnuczką stare rodzinne fotografie).

Druga zaobserwowana przeze mnie tendencja pojawiająca się w polskich dowcipach dotyczy tego, iż zarówno Niemcy jako kraj, jak i jego mieszkańcy zostali ukazani jako gorsi w porównaniu z Polską i Polakami, ponieważ:

- ▶ Polacy pojawiający się w dowcipach są stawiani zawsze w lepszym świetle niż Niemcy, bo są bardziej zaradni, pomysłowi, są tak dobrymi fachowcami w różnych dziedzinach, że to Niemcy powinni się od nich uczyć, a najlepsi piłkarze grający w niemieckiej reprezentacji czy niemieckich klubach mają właśnie polskie korzenie,
- ▶ osiągnięcia niemieckich filozofów i naukowców zostały ukazane w polskich dowcipach jako nic nadzwyczajnego, jako osiągnięcia, które nie wniosły niczego w rozwój naukowy i kulturowy świata,
- ▶ zaś Niemcy jako kraj wydają się być również gorsze od Polski, bo powstały z resztek, odpadków, których Pan Bóg nie potrzebował budując Polskę (nawiązanie do dowcipu zaprezentowanego wyżej).

Stawianie swojej grupy w lepszym świetle niż obcej jest postawą powszechnie znaną, bo członkowie danej grupy chcą swoją pozytywnie oddzielić od grupy obcej. Odbyna się to w ten sposób, iż swojej grupie przypisują cechy pozytywne, a obcej negatywne. Warto zauważyć, iż w tym procesie często ma miejsce tzw. podwójne fałszowanie rzeczywistości, gdyż swojej grupie przypisujemy nierzadko takie pozytywne cechy, których ta grupa nie posiada. Zaś obca grupa zostaje oceniona za bardzo negatywnie, co również nie jest zgodne z prawdą. Tak negatywne ukazanie Niemców w dowcipach – „*Niemiec jest głupi, niewykształcony, nieinteligentny...*” jest być może próbą podniesienia samooceny wśród Polaków, by ci wreszcie pozbyli się kompleksów, uwierzyli w siebie i w to, że też mogą być tak przedsiębiorczy i zaradni jak Niemcy.

Na uwagę zasługują moim zdaniem dowcipy, w których pokazano, iż Niemcom i Polakom ciężko się z sobą porozumieć. Otóż z jednej strony ani Polacy, ani Niemcy ukazani w dowcipach, nie chcą zadać sobie odrobiny trudu, by nauczyć się

²¹⁾ J. Błuszkowski (2005), *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Elipsa, s. 152.

²²⁾ K. Miłułka (2005:33).

języka sąsiada choć na poziomie podstawowym. Druga przyczyna ma trochę głębsze podłoże, bo Polacy już przed wiekami nie mogli dogadać się z Niemcami, tzn. nie mogli porozumieć się z nimi w żadnym słowiańskim języku, jak z Czechami czy Rusinami. Niemcy już wtedy byli dla Polaków bardziej obcy niż Czesi czy Rusini. I dlatego byli określani przez Polaków mianem „niemych ludzi”²³⁾.

Podobnie jak Polacy w niemieckich, tak Niemcy w polskich dowcipach zostali ukazani w sposób negatywny. A obraz Niemiec i Niemców powstały na podstawie analizowanych dowcipów znacznie odbiega od rzeczywistego obrazu tej nacji, bo pewne cechy i zachowania ukazane w dowcipach są mocno przerysowane i uogólnione. Biorąc pod uwagę obie analizy widać, że Niemcom w polskich dowcipach zostało przypisanych więcej negatywnych cech niż Polakom w niemieckich. Na podkreślenie zasługuje moim zdaniem fakt, iż w analizie polskich dowcipów o Niemcach żadna cecha nie została tak jednoznacznie uwidoczniiona, jak kradzież jako domena Polaków (68,5%) w niemieckich dowcipach o Polakach.



Zakończenie

Powyższe analizy ukazały, mam nadzieję w dość wyraźny sposób, iż dowcipy oferują nam jedynie mocno sfalżowany obraz danego kraju i jego mieszkańców. Dlatego przed opowiedzeniem komuś dowcipu o innej grupie etnicznej czy narodowej, należy dobrze zastanowić się, czy ów dowcip przypadkiem nie rani uczuć i nie obraża godności osób należących do tej grupy.

Jeśli choć kilka osób dzięki temu artykułowi stanie się bardziej wrażliwymi na obcą kulturę, to cel, który postawiłam sobie przed jego napisaniem, zostanie osiągnięty.

Bibliografia:

Bausinger H. (1988), „Stereotypie und Wirklichkeit“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 157-169.

- Błuszkowski J. (2005), *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Elipsa.
- Dolińska X., Fałkowski M. (2003), „Polska – Niemcy. Wzajemny wizerunek”, w: Kolarska-Bobińska L. (red.), *Obraz Polski i Polaków w Europie*, Warszawa: Wyd. Instytutu Spraw Publicznych, 203-266.
- Dorfmüller-Karpusa K. (1994), „Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen”, w: *Deutsch als Fremdsprache*, 31(1994)3, 33-38.
- Keller G. (1983), „Didaktische Analyse eines neuen kulturkundlichen Unterrichts auf lern- und sozialpsychologischer Grundlage“, w: Raasch A., Hüllen W., Zapp F.-J., *Beiträge zur Landeskunde im FU*, 144-153.
- Klein J. (1994), „Mechanismy językowe tworzenia uprzedzeń narodowych”, w: F. Grucza i in., *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992*, 123-139.
- Lipski J.-J. (1998), *Wir müssen uns alles sagen... Essays zur deutsch-polnischen Nachbarschaft*, Warschau: Deutsch-Polnischer Verlag.
- Löschmann M. (1998), „Stereotype, Stereotype und kein Ende“, w: Löschmann M., Stroinska M., (red.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, 7-33.
- Majstrenko-Nowak A. (2002) „Badanie stereotypu Niemca, Polaka i Rosjanina w ocenie Niemca”, w: Jarco J., Dolińska G., *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, 129-138.
- Mihułka K. (2005), „Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy, na przykładzie stosunków polsko-niemieckich”, w: *Neofilolog*, 26(2005), 29-35.
- Mihułka K. (2006), „Jak nas widzą? Jak o nas piszą nasi zachodni sąsiedzi? Obraz Polski i Polaków w Niemczech w latach 1989-2006”, w: *Języki Obce w Szkole*, 6(2006), 258-267.
- Popławski M. (2002), „Stereotyp i postawy Polaków wobec siebie i innych nacji”, w: Jarco J., Dolińska G., *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, 103-108.
- Popovic B. (1998), „Stereotype im Fremdsprachenunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft“, w: Löschmann M., Stroinska M. (red.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, 205-224.
- Wintermantel M. (1994), „Stereotypy i uprzedzenia z punktu widzenia psychologii społecznej”, w: F. Grucza i in., *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992*, 81-88.
- Wrześciński W. (1994), „Sąsiad czy wróg. Ze studiów nad stereotypem Niemca w Polsce w XIX i XX wieku”, w: F. Grucza i in., *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992*, 61-74.

(czerwiec 2007)

²³⁾ Słowo „Niemcy” znaczy tyle co „niemi ludzie” (J.-J. Lipski 1998:25).

Niemieckie czasowniki prefiksalne o znaczeniu przestrzennym i ich ekwiwalenty w języku polskim

Czasowniki prefiksalne tworzą odrębną klasę typów słowotwórczych w językoznawstwie niemieckim obok „kompozycji” i „derywacji”²⁾. Tego rodzaju czasowniki (wraz z czasownikami sufiksalnymi i prefiksalnie-sufiksalnymi odimiennymi)³⁾ należą w polskiej literaturze językoznawczej do „derywacji”, której produktem są tzw. derywaty, a więc wyrazy mające określoną budowę słowotwórczą, zwane dalej dla obu języków „formacjami”. Prefiksy modyfikują mniej lub bardziej znaczenie leksykalne czasowników podstawowych aż do utworzenia nowych leksemów, czyli tworzą modyfikację semantyczno-leksykalną. Uwydatnia ona między innymi różne przypadki przestrzennego przebiegu czynności – tzw. rodzaje czynności – co jest tematem niniejszego artykułu.

Analiza semantyczna obejmuje formacje słowotwórcze o znaczeniu przestrzennym utworzone od czasowników oznaczających ruch w języku niemieckim i polskim, z wyłączeniem czasowników czynnościowych, które nawiązują do relacji przestrzennych, np. *kleić, ciąć, łamać* itd. Poniżej przedstawiam wybrane czasowniki podstawowe oznaczające ruch w języku niemieckim i polskim, u których cecha immanentna – znaczenie leksykalne, czyli wewnętrzna zawartość znaczeniowa czasowników podstawowych – ma wpływ na potencję derywacyjną prefiksów przy tworzeniu czasowników pochodnych. Sygnalizują one:

- ▶ ruch poziomy: *gehen, fahren, laufen, fliegen, rennen, kriechen, reiten, kommen* (kierunek docelowy) itd.

Uwaga: w połączeniu z prefiksoidami mogą wyrażać ruch pionowy, z wyjątkiem czasownika *schwimmen*, np. *hinaufgehen, herabkommen*. Nie istnieje czasownik złożony, np. *herabschwimmen* itd.

- ▶ ruch pionowy: *steigen, fallen, klettern, springen* itd.

Uwaga: w połączeniu z prefiksoidami mogą konotować ruch poziomy, np. *herausspringen, hineinfallen, hineinsteigen*. Nie istnieje czasownik złożony, np. *hinauffallen* itd.

Warto zwrócić uwagę, że język niemiecki nie dysponuje – w przeciwieństwie do języka polskiego – parami leksemów, np. iść: chodzić, jechać: jeździć, biec: biegać itd. Tu występuje opozycja semantyczna – ruch jednokierunkowy: ruch wielokierunkowy. Na przykład:

On biegnie do parku/ *Er läuft in den Park*:
On biega po (w) parku/ *Er läuft im Park herum* (umher).
Znaczenie: w różnych kierunkach, tam i z powrotem, bez określonego celu – w przestrzeni zamkniętej.

Połączenie: „przyimek + rzeczownik”, np. do parku, po parku, w parku, przez park, z parku, przy parku, po schodach, po drabinie itd. jest konstrukcją syntaktyczną, ściślej okolicznikiem miejsca.

Inne znaczenie posiadają następujące konstrukcje syntaktyczne:

Chodzić po drzewach.	Auf den Bäumen herumklettern.
Wałęsać się po ulicach.	Auf den Straßen herumbummeln.
Latać po schodach.	Auf den Treppen herumlaufen.
Chodzić po polach i łąkach.	In den Feldern und Wiesen umherstreifen.
Jeździć po obcych krajach.	In fremden Ländern herumreisen.
Latać po gospodach.	Sich in Gastwirtschaften herumtreiben.
Biegać po sklepach.	Die Läden ablaufen.
Chodzić po sąsiadach.	Nachbarn besuchen.

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Fleischer W. (1976). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, s. 325.

³⁾ Borowski Z. (2006). *Derywaty czasownikowe odimienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim*, w: „Języki Obce w Szkole”, 6/2006, s. 23-27.

Podane przykłady oznaczają: „*obiektem (przedmiotem) ruchu są jednorodne miejsca, kolejno lub stopniowe ogarnianie ich przez ruch*”.

Należy zauważyć, że w języku niemieckim niektóre czasowniki wykazują w kontekście opozycję – jedno-kierunkowość: wielokierunkowość. Na przykład: *Er wandert durch den Wald: Er wandert im Wald hin und her, Er reist ins Gebirge: Er reist in der Welt herum.*

Powyższe przykłady świadczą o tym, że czasownikiem podstawowym w języku polskim odpowiadają czasowniki złożone w języku niemieckim, dlatego też przy konfrontacji omawianych czasowników prefiksalnych⁴⁾ językiem wyjściowym jest język niemiecki, zaś docelowym język polski.

Przeprowadzając semantyczną klasyfikację czasowników z prefiksami przestrzennymi (przeważnie są one w obu językach przyimkami), wybrałem prefiksy, które konotują kierunek ruchu poziomy, np. ab¹-, an-, aus-, durch-, ein-, über-, i um-, oraz kierunek pionowy, np. auf- (np. pozdrowienie górników: Glück auf!), ab² (pozdrowienie lotników: Glück ab!) oraz unter-.

Powyższe prefiksy łatwo wchodzą w konstrukcje semantyczne z partykułami HIN- i HER- w języku niemieckim (brak odpowiedników w języku polskim), które konkretyzują cel i rezultat czynności oraz wyrażają jednocześnie kierunek i ruch od mówiącego i do mówiącego jako obserwatora czynności. Niekiedy przywracają przestrzenność czasownikom, którą te utraciły w wyniku prefiksacji, np. *einkommen* nie znaczy: *hereinkommen*, dalej *unterkommen* i *herunterkommen*⁵⁾ itd.

W języku niemieckim, np. hin-/herauf są przysłówkami kierunku, mają status wyrazów samodzielnych (świadczą o tym synonimy, np. *hinauffahren/emporfahren/hochfahren* i np. *herein bitte!*) i w połączeniu z czasownikami tworzą tzw. *composita*⁶⁾, funkcjonują jako prefiksy, zwane dalej prefiksoidami. Nie tylko łączą się one z czasownikami ruchu, lecz także z innymi klasami czasowników, np. oznaczających wrażenia zmysłowe (*hineinsehen, herabbllicken, hinaufrufen* itd.), nadając im element znaczeniowy kierunku.

Poddaję analizie semantycznej pary czasowników, tzn. prefiksoidalne i prefiksalne, uwzględniając synonimię (wyrazy bliskoznaczne), polisemię (wyrazy wieloznaczne zachowujące związek semantyczny) i homonimię (brak związku semantycznego między wyrazami), czyli różne znaczenia leksykalne czasowników złożonych. Antonimy (wyrazy przeciwstawne) precyzują znaczenia czasowników.

Czasowniki prefiksalne i wraz z nimi korelujące przyimki przestrzenne, określają relacje przestrzenne względem obiektu (np. koń, drzewo, góra, dach itd.), powierzchni (np. schody, drabina, powierzchnia wody itd.) i obszaru jako przestrzeni zamkniętej (np. park, pokój, dom, świat, okolica itd.). Wyznaczają one kierunki ruchu⁷⁾:

- ▶ adlatywny (zbliżenie się do celu),
- ▶ ablatywny (oddalanie się od celu) i
- ▶ perlatywny (tor, droga czy trasa przemieszczania się przestrzennego na powierzchni lub w przestrzeni jako obszaru).

▼ **Kierunek ruchu adlatywny** (zbliżanie się) – sygnalizowany punkt docelowy w przestrzeni: obiekt, powierzchnia, po której odbywa się ruch lub przestrzeń zamknięta, do której odbywa się ruch.

I. Formacje allatywne

Konotacja:	„hierher, ans Ziel gelangen, sich nähern, näher kommen, sich dem Ziel nähern, das Ziel erreichen“ Kierunek ruchu poziomy do punktu położonego w pobliżu – nawiązanie kontaktu przestrzennego.
Prefiksoida:	HERAN-
Antonim:	AB-, np. <i>der Zug fährt (vom Bahnsteig) ab.</i>

Przykłady:

1) kommen	herankommen (s): Er kommt an mich heran./ On podchodzi do mnie.
	ankommen (s): Der Zug kommt (auf dem Bahnsteig)an./ Pociąg nadjeżdża/podjeżdża/przyjeżdża (Ankunft).

⁴⁾ Materiał leksykalny pochodzi ze *Słownika języka polskiego* (1979), pod redakcją Mieczysława Szymczaka, Tom I-III, Warszawa: PWN i *Deutsches Wörterbuch* (1980), pod redakcją Gerharda Wahriga, Monachium: Bertelsmann.

⁵⁾ Brinkmann H. (1962), *Die deutsche Sprache, Gestalt und Leistung*, Düsseldorf: Schwann, s. 387.

⁶⁾ Fleischer W. (1976), s. 310.

⁷⁾ Weinsberg A., (1973), *Przyimki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim, Prace Językoznawcze*, Warszawa: PAN Ossolineum, s. 23.

2) fahren	heranfahen (s): Er ist an sie herangefahren./ On podjechał do niej.
	anfahen (s): Der Zug kommt angefahren./ Pociąg nadjeżdża/ przyjeżdża (Ankunft).
3) kriechen	herankriechen (s): Der Hund kroch an seinen Herrn heran./ Pies podczołgał się/ przypełz do swego pana.
	ankriechen (s): Angekrochen kommen./ Nadejść/ przyść, czolgając się.
4) schwimmen	heranschwimmen (s): Die Schwänne schwimmen an die Kinder heran./ Łabędzie podpływają, przypływają do dzieci.
	anschwimmen (s): Wasservögel kommen angeschwommen./ Ptaki wodne nadpływają.

Powyższe pary czasowników są zwykle czasownikami polisemicznymi.

Tu można zaliczyć czasowniki z prefiksoidą: HERBEI-, które dodatkowo sygnalizują punkt wyjścia w przestrzeni.

Przykłady:

herbeifliegen (s):	Die Vögel kommen von allen Seiten herbeigeflogen./ Ptaki przylatują/ nadlatują ze wszystkich stron.
herbeitreiben (h):	Er hat das Vieh vom Feld herbeigetrieben./ Przepędził bydło z pola.
herbeilaufen (s):	Die Kinder kamen von allen Seiten herbeigelaufen./ Dzieci nadbiegły/ przybiegły ze wszystkich stron.

Warto też zwrócić uwagę, że czasowniki prefiksalne w języku polskim, które konotują moment końcowy ruchu (terminatywność) odpowiadają często w języku niemieckim czasownikom bezprefiksalnemu i posiadają znaczenie: das Ziel erreichen. Na przykład:

Dopłynął/zapłynął aż do brzegu.	Er ist bis ans Ufer geschwommen./ Er hat das Ufer erreicht.
Doszlśmy/zaszliśmy aż do jeziora.	Wir sind bis an den See gekommen./ Wir haben den See erreicht.
Doczołgał się do bramy.	Er erreichte mit Mühe das Tor.
Doszedł/dotarł do domu.	Er hat das Haus erreicht.

Podciągnęła/zaciągnęła go pod bramę.	Sie hat ihn vor das Tor geschleppt.
Zajechał/podjechał pod hotel.	Er ist vor das Hotel gefahren.
Doszedł/podszedł do mnie.	Er kam auf mich zu.
Pies doskoczył/podskoczył do mnie.	Der Hund sprang auf mich zu.

Antonimy:

Odpłynął daleko od brzegu.	Er schwamm weit vom Ufer fort/weg.
Pies odskoczył ode mnie.	Der Hund sprang von mir fort/weg.
Odciągnęła go od bramy.	Sie schleppte ihn vom Tor fort/weg.

II. Formacje illatywne

Konotacje:	„von (dort) draußen nach (hier) drinnen von (hier) draußen nach (dort) drinnen“ Kierunek ruchu poziomy: „z zewnątrz do wnętrza”
Prefiksoidy:	HER-/ HINEIN-
Antonim:	HER-/ HINAUS-

Przykłady:

1) fahren	hineinfahren (s): In die Garage./ Wjechać do garażu.
	einfahren (s): Der Zug fährt (in den Bahnhof) ein./ Pociąg wjeżdża. (Einfahrt)
	Inne znaczenie: Das Auto einfahren (h)/ Docierać samochód.
2) reiten	hereinreiten (s): Sie kamen in den Hof hereingeritten./ Wjechali konno na podwórze.
	einreiten (s): In die Stadt./ Wjechać konno do miasta (bez określonego celu).
	Inne znaczenie: Ein Pferd einreiten (h)./ Ujeżdżać konia.
3) fliegen	hereinfliegen (s): Die Mücken sind ins Zimmer hereingeflogen./ Komary wleciały do pokoju.
	einfliegen (s): Fremde Flugzeuge sind in unser Gebiet eingeflogen./ Obce samoloty wtargnęły na nasze terytorium.
	Inne znaczenie: Ein Flugzeug einfliegen (h)./ Oblatywać samolot.

4) laufen	hereinlaufen (s): Die Kinder kamen hereingelaufen./ Dzieci przybiegły (do domu).
	einlaufen (s): Das Schiff läuft (in den Hafen) ein./ Statek wpływa do portu (Einlauf).
	Inne znaczenie: Einen Motor einlaufen (h)./ Docierać silnik.

Przedstawione pary są czasownikami polisemicznymi. Czasowniki z HER-/ HINEIN- sugerują ruch do przestrzeni zamkniętej.

III. Formacje supralatywne

Konotacja:	„von (dort) unten nach (hier) oben von (hier) unten nach (dort) oben“ Kierunek ruchu pionowy ze zwrotem: z dołu do góry”
Prefiksoidy:	HER-/ HINAUF-
Antonimy:	HER- /HINAB-//HER-/ HINUNTER-

Przykłady:

1) steigen	hinaufsteigen (s): Auf den Baum, aufs Pferd, auf den Boden, aufs Dach./ Wchodzić na drzewo, konia, strych, dach.
	(auf) steigen (s): Er steigt auf den Berg, auf den Baum, aufs Pferd, aufs Fahrrad./ Wchodzi na górę, na drzewo/ wsiada na konia, rower.
2) klettern	heraufklettern (s): Er kam die Leiter heraufgeklettert./ Wdrapał się po drabinie do góry.
	hinaufklettern (s): Einen Berg, einen Baum, aufs Dach, aufs Pferd./ Wdrapać się na górę, po drzewie do góry, na dach./ Wsiąść na konia.
	lub klettern (s): Auf den Berg, auf den Baum, aufs Dach./ Wspinać się na górę, na drzewo, na dach.

Inne przykłady:

herauflaufen (s):	Er kam die Treppe heraufgelaufen./ Wszedł po drabinie do góry.
hinaufkriechen (s):	Der Zug kroch den Berg hinauf./ Pociąg ledwie podjechał pod górę.

▼ **Kierunek ruchu ablatywny** (oddalanie się) – sygnalizowany punkt wyjścia w przestrzeni: obiekt, powierzchnia, po której odbywa się ruch, lub przestrzeń zamknięta, z której odbywa się ruch.

I. Formacje elatywne

Konotacja:	„von (dort) drinnen nach (hier) draußen von (hier) drinnen nach (dort) draußen“ Kierunek ruchu poziomy: „z wnętrza na zewnątrz“
Prefiksoidy:	HER-/ HINAUS-
Antonim:	HER-/ HINEIN-

Przykłady:

1) kommen	herauskommen (s): Aus dem Zimmer./ Wyjść z pokoju.
	auskommen (s): Der Gefangene ist ausgekommen./ Więzień zbiegł
2) fallen	herausfallen (s): Aus dem Bett./ Wpaść z łóżka.
	ausfallen (s): Die Haare fallen aus./ Włosy wypadają.
3) fliegen	herausfliegen (s): Der Vogel ist aus dem Käfig herausgeflogen./ Ptak wyleciał z klatki.
	ausfliegen (s): Junge Vögel sind ausgeflogen./ Ptaszki opuściły gniazdo.
4) laufen	herauslaufen (s): Er kam aus dem Haus herausgelaufen./ Wybiegł z domu.
	auslaufen (s): Das Schiff ist (aus dem Hafen) ausgefahren./ Statek opuścił port./ Wypłynął z portu (Auslauf).
5) springen	herausspringen (s): Die Kinder kamen aus dem Hause herausgesprungen./ Dzieci szybko wybiegły z domu.
	ausspringen (s): Aus dem Gefängnis./ Uciec z więzienia.
6) steigen	heraussteigen (s): Aus dem Wasser./ Wyjść z wody.
	aussteigen (s): Er steigt (aus dem Wagen) aus./ On opuszcza pojazd./ Wsiada.
7) gehen	hinausgehen (s): Aus dem Zimmer./ Wyjść z pokoju.
	ausgehen (s): Er geht (aus dem Haus) aus./ Opuszcza dom./ Wychodzi z domu.

Podane wyżej pary są czasownikami polisemicznymi. Czasowniki z HER-/ HINAUS- podkreślają ruch z przestrzeni zamkniętej.

Inne znaczenie czasowników z prefiksoidami: HER-/ HINAUS. Na przykład:

her-/ hinaussteigen:	Zum Fenster./ Wyjść oknem, przez okno.
herauspringen:	Zum Fenster./ Wskoczyć oknem.
hinausgehen:	Zur Tür./ Wyjść za drzwi.
hinausfahren:	Zur Stadt./ Wyjechać za miasto.

Powyższe konstrukcje syntaktyczne mają znaczenie instrumentalne, tzn. okolicznik miejsca określa środek, za którego pomocą jest wykonywana czynność w ruchu na zewnątrz.

Do formacji elatywnych można zaliczyć czasowniki z prefiksoidą: HERVOR-.

Konotacja:	„von (dort) hinten nach (hier) vorn von (dort) unten nach (hier) oben“ Znaczenie ruchu: „z miejsca spoza czegoś, od miejsca pod czymś ku górze na zewnątrz”
------------	--

Przykłady:

hervorbringen (h):	Er bringt die Leiter hinter dem Hause hervor./ Wynosi drabinę zza domu.
hervorkommen (s):	Die Katze kommt hinter dem Ofen hervor./ Kot wychodzi zza pieca. Die Sonne kommt hinter den Wolken hervor./ Słońce wychodzi spoza chmur. Der Hund kommt hinter einem Gebüsch hervor./ Pies wyłazi zza krzaków. Die Maus kam aus ihrem Loch hervor./ Mysz wyszła ze swojej dziury.
hervorfahren (s):	Er fährt unter der Brücke hervor./ Wyjeżdża spod mostu.
hervorkommen (s):	Der Hund kommt unter dem Tisch hervor./ Pies wyłazi spod stołu.

II. Formacje delatywne

Konotacja:	„von (dort) oben nach (hier) unten von (hier) oben nach (dort) unten“ Kierunek ruchu pionowy ze zwrotem: „z góry na dół”
Prefiksoidy:	HER-/ HINAB-// HER-/ HINUNTER-
Antonim:	HER-/ HINAUF-

Powyższe prefiksoidy są synonimami.

1) HER-/ HINAB-. Przykłady:

1) springen	herabspringen (s): Vom Pferde, vom Baum, vom Dach./ Zeskoczyć z konia, z drzewa, z dachu.
	abspringen (s): Vom Pferde./ Zeskoczyć z konia.
	Inne znaczenie: Vom Thema abspringen (s)/ Odbiec od tematu.
2) steigen	herabsteigen (s): Vom Baum, vom Pferde, von der Leiter./ Zejść z drzewa, z konia, z drabiny.
	absteigen (s): Vom Pferde./ Zsiąść z konia.
	Inne znaczenie: Bei jdm absteigen (s)/ Zajechać do kogoś (odwiedzić).
3) fallen	herabfallen (s): Spadać/ opadać (die Blätter).
	abfallen (s): Die Blätter fallen ab./ Liście opadają.
	Inne znaczenie: Vom Kurse abfallen (s)/ Zboczyć z kursu. (das Schiff).

Wyżej przedstawione pary czasowników z HER-AB-// AB- są czasownikami synonimicznymi.

Dalsze przykłady:

1) kommen	herabkommen (s): Zejść/ schodzić na dół.
	abkommen (s): Vom Wege./ Zboczyć z drogi, zbłądzić.
	Inne znaczenie: Von der Arbeit abkommen (s)/ Oddalić się z pracy.
2) gehen	hinabgehen (s): Den Hang./ Zejść ze stoku góry.
	abgehen (s): Der Zug geht (vom Bahnsteig) ab./ Pociąg odjeżdża (Abgang).
	Inne znaczenie: Einen Platz abgehen (h)/ Obejść plac (kontrolować).
3) fahren	herabfahren (s): Zjechać/ zjeżdżać na dół.
	abfahren (s): Der Zug fährt ab./ Pociąg odjeżdża (Abfahrt).
	Inne znaczenie: Die ganze Stadt abfahren (h)/ Objechać całe miasto.

4) laufen	herablaufen (s): Zbiec na dół.
	ablaufen (s): Das Schiff läuft ab./ Statek odpływa.
	Inne znaczenie: Alle Läden ablaufen (h)/ Obejść wszystkie sklepy.
5) fliegen	herabfliegen (s): Zlatywać na dół (die Vögel).
	abfliegen (s): Das Flugzeug fliegt ab./ Samolot odlatuje (Abflug).
	Inne znaczenie: Eine Strecke abfliegen (h)/ Oblatywać trasę.

Powyższe pary czasowników z HER-/ HINAB-// AB- zachowują znaczenie przestrzenne, jednak zachodzi tu opozycja semantyczna. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z pionowym kierunkiem ruchu, zaś w drugim przypadku z poziomym. Można je nazwać czasownikami poli-semicznymi. Czasowniki podstawowe posiadają prymarnie znaczenie ruchu poziomego.

2) HER-/ HINUNTER-

Warto zwrócić uwagę na to, że w znaczeniu delatywnym używa się częściej w języku potocznym prefiksoidy HER-/ HINUNTER- niż HER-/ HINAB-. Nie podaję par czasowników z HER-/ HINUNTER-// UNTER-, gdyż między nimi występuje brak związku semantycznego, np.: untergehen/ zachodzić (die Sonne), unterkommen/ znaleźć pomieszczenie, unterlaufen/ wkraść się (ein Fehler), itd., czyli są czasownikami homonimicznymi.

Przykłady:

her-/ hinunterlaufen (s):	Er kam die Treppe heruntergelaufen./ Zszedł po schodach, schodami.
herunterkommen (s):	Er kam die Leiter herunter./ Zszedł po drabinie.
herunterklettern (s):	Er kam von der Mauer, vom Berg, heruntergeklettert./ Zszedł z muru, z góry. Einen Baum herunterklettern./ Zejść po drzewie.
herunterfallen (s):	Vom Baum, von der Mauer, von der Leiter, von der Treppe, vom Dach./ Spaść z drzewa, z muru, z drabiny, ze schodów, z dachu.

▼ **Kierunek ruchu perlatywny** (początek i koniec drogi ruchu) – sygnalizowany tor, droga lub trasa ruchu przestrzennego przez obszar lub

w obrębie obszaru jako przestrzeni zamkniętej i na powierzchni z miejsca do miejsca, oraz poza ich granicami.

I. Formacje perkursywne

Konotacja:	1) „durch etwas hindurch, in etwas hinein und wieder heraus“ Kierunek ruchu poziomy: „przez przeszkodę“.
Prefiks(oida):	(HIN) DURCH-
Antonim:	brak

Przykłady:

1) gehen	*durchgehen (s): Ich gehe (durch den Wald) durch./ Przechodzę przez las.
	**durchgehen/ abgehen (h): (kreuz und quer) Ich habe den ganzen Wald durchgangen/ abgegangen./ Przeszedłem cały las/ obszedłem/ schodziłem (wzdłuż i wszerz).
2) fahren	*durchfahren (s): Er fährt (durch die Stadt) durch./ Przejżdża przez miasto.
	**durchfahren/ abfahren (h): (kreuz und quer) Er hat die ganze Stadt durchfahren/ abgefahren./ Przejechał przez całe miasto/ objechał/ zjechał całe miasto (wzdłuż i wszerz).
3) laufen	*durchlaufen (s): Ich laufe (durch das Dorf) durch./ Przechodzę przez wieś
	**durchlaufen/ ablaufen (h): (kreuz und quer) Er hat das ganze Dorf durchlaufen/ abgelaufen./ Obszedłem wieś (wzdłuż i wszerz).
4) wandern	*durchwandern (s): Er ist durch viele Länder durchgewandert./ Przeszedł podczas wędrowki wiele krajów.
	**durchwandern/ abwandern (h): (kreuz und quer) Er hat ganz Polen durchwandert/ abgewandert./ Przewędrował całą Polskę (wzdłuż i wszerz).

Uwaga:

*Czasowniki z prefiksem DURCH- są złożone rozdzielnie i posiadają znaczenie konkretno-przestrzenne.

**Czasowniki z prefiksem DURCH- są złożone nierozdzielnie i oprócz znaczenia przestrzennego implikują znaczenie rezultatywne (ruch w przestrzeni zamkniętej).

Można je nazwać czasownikami polisemicznymi.

Konotacja:	2) „von (dort) drüben nach dieser Seite von dieser Seite nach (dort) drüben“ Znaczenie ruchu- sugeruje powierzchnię: „ponad przeszkodą“.
Prefiksoidy:	HER-/ HINÜBER-
Antonim:	brak

Przykłady:

1) fliegen	*her-/ hinüberfliegen (s): Der Ball flog über die Mauer her-/ hinüber./ Piłka przeleciała nad murem. **überfliegen (h): Eine Stadt, einen Berg./ Przelatywać nad miastem, nad górą.
2) steigen	*her-/ hinübersteigen (s): Er stieg über die Mauer her-/ hinüber./ Przeszedł przez mur. **übersteigen (h): Das Gebirge, eine Mauer./ Przejsć przez góry, przeleźć przez mur.
3) schwimmen	*her-/ hinüberschwimmen (s): Przepłynąć na drugi brzeg. **überschwimmen (h): Einen Fluß./ Przepłynąć rzekę.
4) springen	*her-/ hinüberspringen (s): Er sprang über den Graben her-/ hinüber./ Przeskoczył przez rów. **überspringen (h): Eine Mauer, einen Graben./ Przeskoczyć mur, rów.
5) klettern	*herüberklettern (s): Er ist über den Zaun herübergeklettert./ Przelazł przez płot. **überklettern (h): Einen Zaun./ Przeleźć przez płot.

Uwaga:

*Czasowniki z prefiksoidami są złożone rozdzielnie i wykazują znaczenie konkretno-przestrzenne (pokonywanie przeszkody jako obiektu, który jest w „ruchu”).

**Czasowniki z prefiksem ÜBER- są złożone nierozdzielnie i posiadają znaczenie przestrzenno-rezultatywne (czynność skierowana na obiekt, który pozostaje poza „ruchem”).

Powyższe pary czasowników są czasownikami polisemicznymi. Do czasowników homonimicznych należą na przykład:

setzen	*übersetzen (h): Er setzt ihn (über den Fluß) über./ On przeprowadza go przez rzekę.
	**übersetzen (h): Er übersetzt den Text ins Polnische./ Tłumaczy tekst na język polski.

fahren	*überfahren (h): Er hat mich im Boot übergefahren./ Przewiózł mnie na drugi brzeg.
	**überfahren (h): Er hat das Kind überfahren./ Przejechał dziecko.

Uwaga: *czasowniki złożone rozdzielnie, **czasowniki złożone nierozdzielnie.

II. Formacje cyrkumkursywne

Konotacja:	„um einen Mittelpunkt, um..... herum”
	Kierunek ruchu poziomy „dookoła punktu położonego w środku, ominięcie przeszkody”.
Prefiksoida:	HERUM (=UMHER)-
Antonim:	brak

Przykłady:

1) fahren	*herumfahren (s)/ umfahren (h): Wir sind um die Stadt herumgefahren./ Wir haben, die Stadt umfahren./ Objechaliśmy miasto. **umherfahren (s): (ziellose Bewegung, ohne Bestimmte Richtung) Wir sind ein wenig in der Stadt umhergefahren./ Pojeździliśmy troszkę po (w) mieście (przejażdżka).
2) laufen	*herumlaufen (s)/ umlaufen (h): Sie ist um den Park herumgelaufen./ Sie hat den Park umlaufen./ Obiegła park. **umherlaufen (s): (ziellose Bewegung) Sie ist (ein wenig) im Park umhergelaufen./ Pobiegała (trochę) po (w) parku/ włóczyła się.
3) reiten	*herumreiten (s)/ umreiten (h): Ich bin um den Wald herumgeritten./ Ich habe den Wald umritten./ Objechałem konno las. **umherreiten (s): (spazieren reiten) Ich bin im Wald umhergeritten./ Pojeździłem sobie konno po (w) lesie.

Uwaga:

*Czasowniki z HERUM- i UM- są synonimami, przy czym czasowniki prefiksalne z UM- posiadają znaczenie przestrzenne z odcieniem rezultatywnym i są złożone nierozdzielnie.

**Oznaczają ruch bez określonego celu w przestrzeni zamkniętej, w języku potocznym występują często z HERUM-, np. Er ist eine Weile im Park herumgelaufen. Jak widać, można też użyć okolicznika czasu „eine Weile, ein wenig”, wtedy konstrukcja syntaktyczna ma znaczenie przestrzenno-determinatywne.

Wyżej omówione czasowniki są polisemami.

Poniżej inne znaczenia czasowników prefiksalnych z UM-. Na przykład:

umfahren (h):	Er hat ein Kind umgefahren./ Jadąc, przewrócił dziecko/ przejechał.
umfahren (s)	Er ist umgefahren./ Er hat einen Umweg gemacht./ Nałożył drogi/ Zboczył z drogi.
umlaufen (h):	Sie hat ein Kind umgelaufen./ Biegając, przewróciła dziecko.
umlaufen (s)	Sie ist umgelaufen./ Idąc, nałożyła drogi.
umreiten (h):	Ich habe einen Mann umgeritten./ Jadąc konno, stratawałem człowieka.
umreiten (s)	Ich bin umgeritten./ Ich habe beim Ritt einen Umweg gemacht./ Jadąc konno, nałożyłem drogi.

Powyższe czasowniki są czasownikami złożonymi rozdzielnie i posiadają różne znaczenia leksykalne, a więc są homonimami.

Wnioski

Z opisu semantycznego czasowników prefiksalnych (głównie czasowników prefiksoidalnych w języku niemieckim) w obu językach o znaczeniu przestrzennym wynika, że wykładnikami relacji przestrzennych między wykonawcą czynności a obiektem czynności (najogólniej mówiąc) są czasowniki ruchu, dalek okoliczniki miejsca i wreszcie prefiksy, które konkretyzują znaczenie szczegółowe kierunków ruchu. Z punktu widzenia informacji semantycznej występuje w niektórych wypadkach redundantne użycie, np. okoliczniki miejsca w obu językach z czasownikami prefiksalnymi, które oznaczają: „zjawienie się w pewnym miejscu (Ankunft), lub opuszczenie go (Abgang)”. Na przykład:

Der Zug kommt (auf dem Bahnsteig) an/ trifft ein/ langt an/ kommt angefahren.	Pociąg wjeżdża (na dworzec)/ Przyjeżdża/ podjeżdża/ nadjeżdża.
Der Zug fährt (vom Bahnsteig) ab/ geht ab.	Odjeżdża/ odchodzi.

Dalsze przykłady:

Inną semantykę wyrażają czasowniki podstawowe, przy których cechą relewantną (istotną) są okoliczniki miejsca, które podobnie jak wyżej przy pochodnych (prefiksalnych) są irrelewantne (nieistotne). Na przykład:

Der Zug fährt in den Bahnhof.	vs.	Der Zug fährt (in den Bahnhof) ein.
-------------------------------	-----	-------------------------------------

Ich steige in den Zug.	vs.	Ich steige (in den Zug) ein.
Das Schiff läuft in den Hafen.	vs.	Das Schiff läuft (in den Hafen) ein.
Der Zug fährt aus dem Bahnhof.	vs.	Der Zug fährt (aus dem Bahnhof) aus.
Ich steige aus dem Zug.	vs.	Ich steige (aus dem Zug) aus.
Das Schiff läuft aus dem Hafen.	vs.	Das Schiff läuft (aus dem Hafen) aus.
Der Zug braust durch den Bahnhof.	vs.	Der Zug braust (durch den Bahnhof) durch.
Er springt über den Graben.	vs.	Er springt (über den Graben) über.

Inne przykłady:

Er hat das ganze Dorf durchlaufen.	Obszedł wieś (wzdłuż i wszerz).
Sie hat die Mauer übersprungen.	Przeskoczyła mur (powyżej).
Ich habe die Stadt umfahren.	Objechałem miasto (dookoła).

Powyższe czasowniki posiadają znaczenie przestrzenno-rezultatywne, cechami relewantnymi są prefiksy i okoliczniki miejsca wyrażone w bierniku (accusativus loci). Należą one w języku niemieckim do czasowników złożonych nierozdzielnie.

Warto też wspomnieć, że przy niektórych czasownikach złożonych pochodnych od czasowników podstawowych oznaczających np. ruch pionowy, jest możliwa stopniowa eliminacja redundancji (nadwyżka informacji semantycznej), bez istotnej zmiany znaczenia, np. steigen.

Er steigt aufs Pferd hinauf.	vs.	Er steigt vom Pferd herab.
Er steigt aufs Pferd auf.	vs.	Er steigt vom Pferd ab.
Er steigt aufs Pferd.	vs.	Er steigt vom Pferd.
(Wchodzi/ wsiada na konia).		(Schodzi/ zsiada z konia).

Inne znaczenie wykazują następujące konstrukcje semantyczno-syntaktyczne:

Er steigt die Treppe hinauf.	vs.	Er steigt die Treppe herunter.
(Wchodzi po schodach/ schodami do góry).	vs.	(Schodzi po schodach/ schodami w dół).

Okoliczniki „po schodach, schodami” są semantycznie relewantne, mają znaczenie instru-

mentalne, gdyż informują o powierzchni (w języku niemieckim okolicznik miejsca w bierniku – *accustivus instrumenti*), po której odbywa się ruch i są neutralne w stosunku do kierunku ruchu.

Bibliografia:

- Bojar B. (1979), *Opis semantyczny czasowników ruchu oraz pojęć związanych z ruchem, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Borowski Z. (2006), „Derywaty czasownikowe odmienne w języku polskim i ich ekwiwalenty w języku niemieckim”, w: *Języki Obce w Szkole*, 6/ 2006.
- Brinkmann H. (1962), *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*, Düsseldorf: Schwann.

- Gerling M., Orthen N. (1979), *Deutsche Zustands – und Bewegungsverben Eine Untersuchung zu ihrer semantischen Struktur und Valenz*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Giermak-Zielińska T. (1979), *Polskie czasowniki przedrostkowe o znaczeniu przestrzennym i ich odpowiedniki w języku francuskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Murawjowa L. S. (1983), *Die Verben der Bewegung im Russischen*, Düsseldorf: Brücken – Verlag.
- Szymczak M. (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I-III, Warszawa: PWN.
- Wahrig G. (red.) (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.
- Weinsberg A. (1973), *Przymyki przestrzenne w języku polskim, niemieckim i rumuńskim, Prace językoznawcze*, Warszawa: PAN, Ossolineum.

(grudzień 2006)

Joanna Ewa Daniel¹⁾
Warszawa

Frekwencja jednostek leksykalnych a nauczanie języka obcego na przykładzie języka rosyjskiego

Dążenie człowieka do opanowania różnych języków obserwujemy od zarania ludzkości. Przez wiele lat posługiwano się w nauczaniu języków obcych metodą gramatyczno-tłumaczeniową, jednak, jak pisze M. Cieśla w swojej monografii o nauczaniu języków obcych²⁾, już w XVIII wieku zauważono, iż jest ona mało skuteczna w nauczaniu języków nowożytnych. Zaczęto podejmować próby i obmyślać sposoby poprawienia tego stanu. Zaproponowano nauczanie języka obcego przez dostosowanie materiału do możliwości percepcyjnych ucznia, przy jednoczesnym uproszczeniu i zminimalizowaniu gramatyki, czyli posługiwanie się w nauczaniu języków metodą bezpośrednią. Zastosowanie tej nowej metody nie zakończyło poszukiwań, stało się natomiast początkiem zmian.

Przełom XIX i XX wieku to znaczna intensyfikacja poszukiwań nowych i bardziej skutecznych metod i sposobów nauczania języków obcych pod wpływem różnych zmian gospodarczo-

politycznych. Poszukiwano metody, która dawała możliwość praktycznego opanowania języka obcego w możliwie krótkim czasie. Wielu naukowców, zarówno metodyków, jak i językoznawców, starało się znaleźć odpowiedź na pytania, jakiego korpusu leksyki języka obcego należy uczyć w pierwszej kolejności oraz w jaki sposób dokonać wyboru najważniejszych wyrazów niezbędnych do opanowania języka obcego? Odpowiedź wydawała się oczywista – uznano, iż powinny to być wyrazy najczęściej używane, a sposób ich znalezienia wskazały osiągnięcia lingwistyki statystycznej. Stwierdzono wówczas, że najlepszym rozwiązaniem problemu doboru słownictwa do treści nauczania jest tworzenie i wykorzystanie słowników frekwencyjnych.

Zgodnie z przyjętymi założeniami na początku XX wieku zostało stworzonych wiele słowników frekwencyjnych dla różnych języków nowożytnych. Pierwszym chronologicznie, jak opisuje w swojej

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ M. Cieśla (1966), *Z dziejów nauczania języków obcych (do roku 1939)*, Warszawa: Wydawnictwa UW.

pracy R. M. Frumkina³⁾, był słownik języka niemieckiego F. W. Kaedinga *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*, który powstał na materiale tekstów o objętości około 11 milionów słów. Słownik ten wykorzystano w tworzeniu słownika minimum języka niemieckiego. Jednak pierwszym słownikiem frekwencyjnym stworzonym specjalnie w celu udoskonalenia metodyki nauczania języka angielskiego jako obcego był słownik R. C. Eldridge'a *Six thousand common English words* wydany w 1911 r.⁴⁾ W 1920 r. H. Kentinson opublikował słownik frekwencyjny języka hiszpańskiego *Common words in Spanish*. W drugiej połowie XX wieku powstają pierwsze słowniki frekwencyjne języka rosyjskiego – H. H. Josselona *The Russian word count and frequency analysis of grammatical categories of standard literary Russian* (1953), E. A. Szejnfeltd *Частотный словарь современного русского литературного языка* (1963), J. Markowa i T. Wiszniakowej *Русская разговорная речь: 1200 наиболее употребительных слов* (1965), N. P. Vakar, *A word count of spoken Russian. The Soviet usage* (1966), L. N. Zsorinej *Частотный словарь русского языка: Около 40 000 слов* (1977), L. Lönngrena, *Частотный словарь современного русского языка* (1993).

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie wyników zestawienia wyrazów o największej częstotliwości użycia odnotowanych w trzech słownikach frekwencyjnych języka rosyjskiego: Szejnfeltd (1963)⁵⁾, Zsorinej (1977)⁶⁾ i najnowszego – Lönngrena⁷⁾ (1993). Inaczej mówiąc, jest to próba znalezienia odpowiedzi na pytania, jakich jednostek leksykalnych używamy najczęściej oraz jaki jest skład morfologiczny zbioru wyrazów o najwyższej frekwencji.

Z tych trzech słowników frekwencyjnych języka rosyjskiego, najstarszy jest *Частотный словарь современного русского литературного языка* E. Szejnfeltd opublikowany w 1963 r. w Tallinie. W słowniku przedstawiono wyniki końcowe analizy statystycznej ówczesnej leksyki języka rosyjskiego. W celu stworzenia słownika przebadano zbiór 350 tekstów, w którym znalazły się utwory

literatury pięknej, ze szczególnym uwzględnieniem literatury dziecięcej oraz teksty publicystyczne, obejmujące łącznie 400 tysięcy użyc słów. Wyodrębniono w nich 24 229 różnych wyrazów, z których do słownika weszło 5 500 najczęstszych wyrazów (z częstotliwością użycia przynajmniej 14 razy w czternastu tekstach), pozostałe 18 729 wyrazów nie weszło do słownika z powodu ich zbyt niskiej frekwencji w badanych tekstach.

Drugi słownik to *Частотный словарь русского языка: Около 40 000 слов* pod redakcją L. N. Zsorinej, który wydano w 1977 r. w Leningradzie. Słownik powstał na materiale 1 miliona użyc słów – 40 000 wyrazów. Głównym zadaniem słownika było zebranie wystarczająco pełnych informacji o leksyce języka rosyjskiego z uwzględnieniem dyferencjacji gatunkowej. Jego autorzy przyjęli założenie, że normy języka rosyjskiego kształtują się pod wpływem czterech odrębnych sfer użycia leksyki, odzwierciedlonej w literaturze pięknej, w mowie potocznej, w języku naukowym i publicystycznym oraz w pismach urzędowych. W słowniku nie znalazły się: słowa poetyckie (uważano, że słownik poetycki jest specyficzny i często zdarzają się w nim odstępstwa od normy), utwory satyryczne (w nich ważną rolę odgrywa nadanie wyrazowi nowego znaczenia), teksty nauk ścisłych (ich słownik jest uwarunkowany specyfiką przedmiotu oraz nasycony terminami naukowymi).

Trzeci, najnowszy słownik frekwencyjny języka rosyjskiego to *Частотный словарь современного русского языка* stworzony pod redakcją L. Lönngrena w 1993 r. na Uniwersytecie w Uppsali. Słownik powstał na materiale 1 miliona jednostek leksykalnych języka rosyjskiego. Wykorzystano tu: teksty literackie (publikowane od 1960 r.), teksty publicystyczne (najwcześniejsze z 1985 r.) oraz artykuły prasowe (nie starsze niż z 1987 r.). Badaniu podlegały tylko teksty literackie pisane prozą (powieści, nowele i opowiadania), natomiast poezja i dramat, a także proza z długimi dialogami nie były włączane do korpusu słownika. Do materiałów źródłowych nie włączy-

³⁾ Р. М. Фрумкина (1964), *Статистические методы изучения лексики*, Москва, s. 5.

⁴⁾ Р. М. Фрумкина (1964), *op. cit.*, Москва, s. 6.

⁵⁾ E. Szejnfeltd (1963), *Частотный словарь современного русского литературного языка*, Таллин.

⁶⁾ L. N. Zsorina (1977), *Частотный словарь русского языка: Около 40 000 слов*, Ленинград.

⁷⁾ L. Lönngren (1993), *Частотный словарь современного русского языка*, Uppsala.

no także utworów pisarzy rosyjskich, które były wydane poza granicami Rosji oraz przekładów. Wszystkie wybrane teksty musiały być napisane przez rdzennych Rosjan.

W wyniku zestawienia 250 wyrazów z każdego z trzech słowników, czyli w sumie 750 jednostek, stworzyłam listę 353 wyrazów o największej częstotliwości użycia. Z tego 45,33 %, czyli 160 wyrazów, odnotowano we wszystkich słownikach, a pozostałe 193 wyrazy (54,67%) występują tylko w dwóch z trzech wymienionych słowników albo tylko w jednym z nich.

Zbiór 160 wyrazów odnotowanych we wszystkich analizowanych słownikach, stworzonych na podstawie tekstów z różnych lat, stanowią następujące jednostki leksykalne⁸⁾:

a (S:4074; Z:10719; L:6792), без (S:363; Z:1395; L:1131), больше (S:326; Z:868; L:509), большой (S:722; Z:2066; L:1093), бы (S:999; Z:3941; L:2486), быть (S:4186; Z:13307; L:8702), в (S:11806; Z:42854; L:30421), ведь (S:481; Z:1074; L:693), весь (S:3082; Z:5102; L:6290), взять (S:311; Z:763; L:385), видеть (S:457; Z:1504; L:560), вместе (S:244; Z:500; L:411), вода (S:263; Z:891; L:843), вопрос (S:253; Z:909; L:521), вот (S:1283; Z:2830; L:1227), время (S:647; Z:1856; L:1943), все (S:346; Z:4752; L:665), всегда (S:228; Z:641; L:563), второй (S:335; Z:644; L:397), вы (S:1964; Z:6547; L:853), выйти (S:241; Z:551; L:298), высокий (S:202; Z:549; L:683), где (S:599; Z:1037; L:1109), глаз (S:458; Z:1093; L:537), говорить (S:1012; Z:2573; L:1259), год (S:810; Z:2167; L:2648), голова (S:293; Z:849; L:384), город (S:471; Z:803; L:545), да (S:900; Z:2397; L:614), давать (S:289; Z:625; L:320), даже (S:428; Z:1299; L:1369), дать (S:263; Z:935; L:499), два (S:608; Z:1331; L:1232), делать (S:354; Z:718; L:470), дело (S:773; Z:1919; L:1366), день (S:816; Z:1345; L:929), для (S:967; Z:3254; L:2473), до (S:601; Z:2063; L:2030), должен (S:329; Z:1144; L:884), дом (S:513; Z:799; L:583), друг (S:318; Z:817; L:634), другой (S:878; Z:1895; L:2391), думать (S:423; Z:1094; L:429), если (S:613; Z:1929; L:1860), есть (S:445; Z:933; L:992), еще (S:1117; Z:2631; L:2362), же (S:1462; Z:4037; L:3333), жизнь (S:603; Z:1547; L:1404), жить (S:343; Z:853; L:465), за (S:2044; Z:5048; L:3594), здесь (S:577; Z:1161; L:759), земля (S:290; Z:1074; L:496), знать (S:926; Z:2192; L:908), и (S:14576; Z:36266; L:36038), иди

(S:633; Z:1818; L:1016), из (S:1888; Z:4598; L:4260), или (S:493; Z:1887; L:1992), к (S:2338; Z:6246; L:5776), каждый (S:587; Z:992; L:1116), казаться (S:273; Z:768; L:525), как (S:2671; Z:7425; L:6014), какой (S:897; Z:1823; L:960), когда (S:897; Z:2042; L:1756), конец (S:199; Z:591; L:490), конечно (S:261; Z:720; L:558), который (S:1225; Z:3968; L:3965), кто (S:785; Z:1568; L:933), ли (S:401; Z:1160; L:1208), лицо (S:262; Z:745; L:450), люди (S:558; Z:1655; L:1265), машина (S:317; Z:523; L:421), место (S:331; Z:979; L:907), много (S:380; Z:664; L:753), можно (S:412; Z:847; L:1068), мой (S:608; Z:1668; L:536), молодой (S:371; Z:608; L:334), мочь (S:1076; Z:3373; L:2785), мы (S:2616; Z:6220; L:3298), на (S:7343; Z:17262; L:15861), над (S:303; Z:728; L:457), надо (S:562; Z:1462; L:875), начать (S:256; Z:540; L:399), наш (S:1157; Z:2506; L:1419), не (S:6097; Z:19228; L:14986), несколько (S:264; Z:700; L:693), нет (S:763; Z:2098; L:1102), ни (S:494; Z:1436; L:1157), ничто (S:390; Z:645; L:524), но (S:1966; Z:5176; L:5157), новый (S:709; Z:1722; L:1159), ну (S:711; Z:1773; L:320), о (S:1815; Z:4156; L:3440), один (S:1356; Z:3255; L:2999), он (S:6067; Z:13143; L:7024), она (S:3019; Z:5936; L:4316), они (S:3053; Z:5712; L:4887), от (S:1114; Z:3572; L:3770), очень (S:742; Z:1415; L:956), первый (S:852; Z:1605; L:1206), перед (S:288; Z:823; L:497), по (S:1907; Z:5157; L:5448), под (S:431; Z:1484; L:1060), пойти (S:505; Z:1027; L:367), пока (S:195; Z:580; L:698), понимать (S:234; Z:734; L:328), понять (S:186; Z:643; L:337), после (S:331; Z:857; L:795), последний (S:211; Z:664; L:687), потом (S:458; Z:763; L:521), потому (S:206; Z:614; L:651), почему (S:292; Z:768; L:499), почти (S:201; Z:507; L:600), прийти (S:580; Z:543; L:315), просто (S:209; Z:553; L:417), путь (S:194; Z:619; L:354), работа (S:657; Z:1103; L:967), работать (S:473; Z:666; L:548), раз (S:496; Z:1230; L:1225), рука (S:746; Z:1596; L:679), с (S:4821; Z:12975; L:11317), сам (S:669; Z:1861; L:1328), самый (S:587; Z:1694; L:1490), свой (S:1755; Z:4204; L:3292), сделать (S:337; Z:732; L:564), себя (S:781; Z:2205; L:1765), сегодня (S:275; Z:497; L:434), сейчас (S:655; Z:1210; L:928), сила (S:245; Z:986; L:654), сказать (S:1419; Z:2909; L:1610), слово (S:459; Z:1039; L:669), смотреть (S:380; Z:818; L:317), совсем (S:273; Z:521; L:336), старый (S:234; Z:468; L:312), стать (S:707; Z:1549; L:1446), сторона (S:274; Z:616; L:765), стоять (S:373; Z:922; L:500), страна (S:330; Z:1084; L:513), такой (S:1083; Z:3230; L:5727), там (S:471; Z:1105; L:672), теперь (S:545; Z:1206; L:732),

⁸⁾ Wyrazy są podane w kolejności alfabetycznej, ponieważ ich wskaźniki częstotliwości w analizowanych słownikach są różne; w nawiasach podaje wartości tych wskaźników, a poszczególne słowniki frekwencyjne języka rosyjskiego oznaczam symbolami, gdzie S: słownik Szejnfeldt, Z: słownik Zazorinej, L: słownik Lönngrena.

то (S:1061; Z:4810; L:1579), тогда (S:288; Z:875; L:657), тоже (S:366; Z:831; L:544), только (S:1132; Z:2782; L:2399), тот (S:2005; Z:2881; L:6079), три (S:352; Z:660; L:509), труд (S:340; Z:683; L:342), тут (S:407; Z:979; L:665), ты (S:2166; Z:6475; L:755), тысяча (S:406; Z:746; L:351), уже (S:953; Z:1937; L:4866), хороший (S:337; Z:535; L:634), хотеть (S:580; Z:1295; L:474), час (S:210; Z:488; L:341), человек (S:636; Z:1677; L:1558), чем (S:186; Z:714; L:613), через (S:334; Z:841; L:687), что (S:5101; Z:13185; L:4544), чтобы (S:821; Z:1892; L:7697), этот (S:4554; Z:6061; L:9188), я (S:5242; Z:13839; L:3583).

Po wyodrębnieniu wyrazów występujących we wszystkich trzech słownikach porównałam słowniki parami, a więc słownik Szejnfeldt ze słownikiem Zasorinej, Szejnfeldt i Lönngrena oraz Zasorinej i Lönngrena. Takie porównanie słowników dowiodło, że:

1. Najwięcej wspólnych jednostek mają słowniki Szejnfeldt i Zasorinej – zbiór ten stanowi 33 wyrazy, czyli 9,35% całości zestawienia. Są to następujące wyrazy: белый (S:193; Z:471), быстро (S:192; Z:477), ваш (S:326; Z:1012), вдруг (S:263; Z:529), голос (S:226; Z:587), дверь (S:320; Z:733), дорога (S:234; Z:516), завод (S:392; Z:628), значить (S:226; Z:708), книга (S:229; Z:691), комната (S:309; Z:496), куда (S:192; Z:499), лето (S:276; Z:737), любить (S:238; Z:632), маленький (S:267; Z:487), мать (S:247; Z:564), народ (S:256; Z:984), нога (S:199; Z:496), отец (S:210; Z:605), писать (S:251; Z:578), рабочий (S:376; Z:913), сидеть (S:281; Z:527), советский (S:480; Z:1137), спросить (S:364; Z:553), стол (S:290; Z:616), так (S:1373; Z:4174), товарищ (S:496; Z:1162), у (S:2174; Z:4623), увидеть (S:209; Z:529), уж (S:236; Z:461), уйти (S:214; Z:626), уходить (S:219; Z:684), хорошо (S:413; Z:832).
2. Najmniej wspólnych wyrazów odnotowano w słownikach Szejnfeldt i Lönngrena, bo tylko 9, czyli 2,54% całości zestawienia. Są to następujące słowa: дети (S:190; L:482), многих (S:263; L:453), никто (S:205; L:361), получить (S:202; L:373), пройти (S:211; L:323), решить (S:230; L:367), сколько (S:203; L:305), сразу (S:226; L:344), школа (S:702; L:527).
3. Słowniki Zasorinej i Lönngrena mają 28 wspólnych wyrazów, czyli 7,93 % całości ze-

stawienia. Grupę tą tworzą wyrazy: более (Z:1324; L:726), важный (Z:521; L:425), великий (Z:692; L:316), вид (Z:558; L:419), война (Z:825; L:313), всякий (Z:543; L:295), главный (Z:509; L:498), его (Z:2136; L:2314), ее (Z:899; L:1135), иметь (Z:846; L:626), их (Z:823; L:1067), лишь (Z:496; L:649), между (Z:659; L:547), мир (Z:1038; L:482), нельзя (Z:506; L:376), оно (Z:522; L:729), остаться (Z:481; L:483), отношение (Z:480; L:374), полный (Z:515; L:409), пора (Z:509; L:431), правда (Z:579; L:359), при (Z:1321; L:1144), развитие (Z:535; L:327), свет (Z:1031; L:342), случай (Z:533; L:498), хотя (Z:483; L:684), часть (Z:596; L:352), это (Z:6940; L:1936).

Rozpatrując analizowany zbiór 353 jednostek leksykalnych, wyodrębniłam trzecią grupę – 122 wyrazów (34,56% zestawienia), które występują tylko w jednym z trzech słowników i nie występują w pozostałych dwóch. Najwięcej takich wyrazów odnotowano w słowniku Lönngrena – aż 48 (13,60%). Są to następujące słowa: близкий (L:389), быстрый (L:497), взгляд (L:305), воздух (L:299), возможность (L:321), вообще (L:311), давно (L:309), долгий (L:338), женщина (L:385), живой (L:340), известный (L:344), именно (L:462), иной (L:319), история (L:303), какой-то (L:484), кроме (L:308), крупный (L:306), легкий (L:412), лучший (L:508), любой (L:299), назад (L:396), называть (L:303), найти (L:350), например (L:340), начинать (L:308), некоторый (L:390), нужный (L:790), общий (L:471), однако (L:455), оказаться (L:518), особенный (L:439), поле (L:442), принять (L:312), природа (L:305), проблема (L:360), разный (L:337), решение (L:312), сильный (L:430), система (L:370), собственный (L:312), среди (L:315), СССР (L:339), считать (L:356), тем (L:366), трудный (L:305), целый (L:351), что-то (L:336), широкий (L:375).

Najmniej wyrazów odnotowanych tylko w jednym ze słowników występuje w słowniku Zasorinej – 28 wyrazów (8,22 %). Są to następujące jednostki leksykalne: американский (Z:618), армия (Z:557), бог (Z:474), борьба (Z:903), будто (Z:571), вести (Z:485), видать (Z:1218), военный (Z:485), входит (Z:656), выходит (Z:506), государство (Z:460), камень (Z:575),

наука (Z:581), ничего (Z:462), ночь (Z:486), общество (Z:472), опять (Z:491), партия (Z:532), производство (Z:500), против (Z:565), русский (Z:514), слышать (Z:569), старший (Z:726), стекло (Z:625), такое (Z:799), твой (Z:579), хозяйство (Z:462), черный (Z:473).

W słowniku Szejnfeldt odnotowano 45 jednostek leksykalnych (12,75 % całości zestawienia), które nie powtórzyły się w dwóch pozostałych słownikach. Są to następujące słowa: бригада (S:204), газета (S:186), двадцать (S:327), девочка (S:278), девушка (S:271), девятьсот (S:211), ждать (S:204), искусство (S:221), класс (S:372), колхоз (S:356), комсомолец (S:239), комсомольский (S:255), лес (S:200), лучше (S:202), мальчик (S:279), мама (S:285), минута (S:219), молодежь (S:344),нибудь (S:217), нужно (S:247), окно (S:214), организация (S:207), ответить (S:254), отряд (S:190), пионер (S:300), письмо (S:251), плавный (S:190), подумать (S:191), посмотреть (S:246), пять (S:256), пятьдесят (S:198), рассказывать (S:401), ребята (S:847), республика (S:193), слушать (S:195), снова (S:218), совет (S:188), сто (S:196), третий (S:207), улица (S:232), учиться (S:305), хотеться (S:189), художник (S:196), четыре (S:196), эстонский (S:193).

Zbiory wyrazów zarejestrowanych tylko w jednym ze słowników, odzwierciedlają wpływ sytuacji społeczno-politycznej na zasób najczęściej używanego słownictwa. Na przykład, w słowniku Szejnfeldt wśród najczęstszych odnotowano leksemy: бригада, колхоз, комсомолец, комсомольский, организация, отряд, пионер, республика, совет, oraz przymiotnik эстонский, który jest związany z miejscem doboru materiału źródłowego do powstającego słownika. U Zasorinej również pojawiają się słowa związane z obowiązującą wówczas ideologią: американский, армия, борьба, военный, государство, общество, партия, производство, против. Natomiast w słowniku Lönngrena do wyrazów o największej frekwencji należą: взгляд, возможность, нужный, общий, решение, сильный, система. Poza tym, analizując słownictwo trzech słowników frekwencyjnych języka rosyjskiego, należy pamiętać, na podstawie jakiego materiału i w jakim czasie powstawały dane słowniki.

Analizując otrzymany zbiór 353 jednostek leksykalnych pod względem ich podziału na części mowy okazało się, że znajdują się wśród nich:

- ▶ rzeczowniki – 100 (28,4%),
- ▶ przymiotniki – 45 (12,8%),
- ▶ liczebniki – 14 (4,0%),
- ▶ zaimki – 35 (9,9%),
- ▶ czasowniki – 59 (16,7%),
- ▶ przysłówki – 44 (12,5%),
- ▶ przyimki – 24 (6,8%),
- ▶ spójniki – 12 (3,4%),
- ▶ partykuły – 15 (4,3%),
- ▶ wykrzykniki – 1 (0,3%).

W celu pokazania składu morfologicznego wyrazów o największej częstotliwości użycia, poniżej wymieniam wszystkie wyrazy należące do poszczególnych części mowy. Są to⁹⁾:

1. Rzeczowniki: армия, бог, борьба, бригада, взгляд, вид, вода, воздух, возможность, война, вопрос, время, газета, глаз, год, голова, голос, город, государство, дверь, девочка, девушка, дело, день, дети, дом, дорога, друг, женщина, жизнь, завод, земля, искусство, история, камень, класс, книга, колхоз, комната, комсомолец, конец, лес, лета, лицо, люди, мальчик, мама, мать, машина, место, минута, мир, молодежь, народ, наука, нога, ночь, общество, окно, организация, отец, отношение, отряд, партия, пионер, письмо, поле, пора, правда, природа, проблема, производство, путь, работа, рабочий, развитие, ребята, республика, решение, рука, свет, сегодня, сила, система, слово, случай, совет, стекло, стол, сторона, страна, товарищ, труд, улица, хозяйство, художник, час, часть, человек, школа;

2. Przymiotniki: американский, белый, близкий, большой, быстрый, важный, великий, военный, всякий, высокий, главный, долгий, другой, живой, известный, иной, каждый, комсомольский, крупный, легкий, лучший, любой, маленький, многий, молодой, новый, нужный, общий, особенный, плавный, полный, последний, разный, русский, сильный, собственный, советский, старший, ста-

⁹⁾ Wszystkie wyrazy zaliczone do poszczególnych części mowy są podane w kolejności alfabetycznej.

рый, трудный, хороший, целый, черный, широкий, эстонский;

3. **Liczebniki:** второй, два, двадцать, девятьсот, один, первый, пять, пятьдесят, сто, третий, три, тысяча, четыре;
4. **Zaimki:** ваш, весь, все, вы, его, ее, их, какой, какой-то, который, кто, мой, мы, наш, некоторый, никто, ничего, ничто, он, она, они, оно, сам, самый, свой, себя, такое, такой, твой, тот, ты, что, что-то, этот, я;
5. **Часовники:** быть, вести, взять, видеть, видеть, входить, выйти, выходить, говорить, давать, дать, делать, думать, есть, ждать, жить, знать, значить, идти, иметь, казаться, любить, мочь, называть, найти, начать, начинать, оказаться, остаться, ответить, писать, подумать, пойти, получить, подумать, понять, посмотреть, прийти, принять, пройти, работать, рассказывать, решить, сделать, сидеть, сказать, слушать, слышать, смотреть, спросить, стать, стоять, считать, увидеть, уйти, уходить, учиться, хотеть, хотеться;
6. **Присловки:** более, больше, быстро, вдруг, вместе, вообще, всегда, где, давно, еще, здесь, как, когда, куда, лучше, много, можно, назад, нельзя, нужно, опять, очень, пока, после, потом, потому, почему, почти, раз, сейчас, сколько, снова, совсем, сразу, так, там, теперь, тогда, тоже, только, тут, уж, уже, хорошо;
7. **Примки:** без, в, для, до, за, и, из, к, кроме, между, на, над, надо, о, от, перед, по, под, при, против, с, среди, у, через;
8. **Spójniki:** а, будто, ведь, если, или, но, однако, тем, то, хотя, чем, чтобы;
9. **Partykuły:** бы, вот, да, даже, же, именно, ли, лишь, не, нет, ни, просто, это;
10. **Wykrzyknik:** ну.

Podsumowując powyższe rozważania należy zastanowić się, czy frekwencja jednostek leksykalnych języka ma wpływ na ich wybór do materiału nauczania i w jaki sposób? Odpowiedź wydaje się oczywista: częstotliwość wyrazów odnotowana w słownikach frekwencyjnych zależy od tego, jaki materiał źródłowy został wybrany do przebadania przez twórców danego słowni-

ka (rodzaj gatunków, okres powstania, autorzy). Wyniki analizy statystycznej winny być wskazówką, jakie wyrazy określonej grupy tematycznej mają pierwszeństwo w nauczaniu. Nie wystarczy bowiem wyróżnić najczęstsze wyrazy i uznać je za te, które są konieczne do opanowania przez ucznia w pierwszej kolejności, ponieważ uczeń nie poznałby wielu ważnych słów tylko dlatego, że nie odnotowano ich jako bardzo częstych w słowniku frekwencyjnym. Potwierdzeniem takiego punktu widzenia jest fakt, iż w słowniku frekwencyjnym E. Szejnfeldt odnotowano tylko niektóre nazwy dni tygodnia czy miesięcy. Ponadto, w rozpatrywanym zbiorze wyrazów można zauważyć na przykład, iż jest wyraz *мама*, ale nie ma wyrazów określających innych członków rodziny: *папа, сестра, брат, тетя, дядя, бабушка, дедушка*. Znajdujemy tu wyraz *школа*, ale brak jest innych wyrazów związanych ze środowiskiem szkolnym dziecka, takich jak: *ученик, учитель, учительница, класс, доска, парты, тетрадь* i inne. Nie ma też nazw kolorów, dni tygodnia i miesięcy. Poza tym, wśród liczebników odnajdujemy tylko niektóre z nich, np. *второй, два, двадцать, девятьсот, один*. Wśród czasowników są takie, jak: *быть, читать, говорить, жить, сидеть, стоять*, ale brak jest typowych określeń czynności dziecięcych, jak: *бежать, рисовать, читать, учить, спать, играть, мыть, чистить, дышать*.

Wszystkie te wnioski można sprowadzić do następującego stwierdzenia: w nauczaniu języków obcych należy zwracać szczególną uwagę na zawartość i spójność poszczególnych kręgów semantycznych. Ważna jest dbałość o to, aby w pierwszej kolejności nauczać wyrazów konkretnych, związanych z uczniem i jego środowiskiem.

Bibliografia:

- M. Cieśla (1966), *Z dziejów nauczania języków obcych (do roku 1939)*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- P. M. Фрумкина (1964), *Статистические методы изучения лексики*, Москва.
- L. Lönngren (1993), *Частотный словарь современного русского языка*, Уppsala.
- E. A. Szejnfeldt (1963), *Частотный словарь современного русского литературного языка*, Таллин.
- L. N. Zazorina (1977), *Частотный словарь русского языка: Около 40 000 слов*, Ленинград.

(kwiecień 2007)

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Iwona Janowska¹⁾
Kraków

Europejski system opisu kształcenia językowego – początek nowej ery w dydaktyce językowej?

Wstęp

Przegląd literatury poświęconej podejściu zadaniowemu zdefiniowanemu w *ESOKJ*²⁾ wskazuje na pewne rozbieżności w interpretacji jego założeń. Zarysowują się, ogólnie rzecz biorąc, dwa zasadnicze nurty w rozumieniu istoty dydaktyki zadaniowej, które w dużym uproszczeniu można sprowadzić do następujących stwierdzeń:

- ▶ Podejście zadaniowe nie zmienia głównych założeń metod komunikacyjnych (lub zmienia je w niewielkim stopniu). Jest ich udoskonaloną wersją.
- ▶ Podejście zadaniowe zrodziło się z aktualnych potrzeb społecznych, pod wpływem nowej ideologii społecznej. Jest to perspektywa dydaktyczna wywodząca się z metod komunikacyjnych, ale posiadająca swój własny, nowy paradygmat pojęciowy, a więc wyraźnie odcinająca się od dotychczasowej wizji kształcenia językowego.

Poniżej przedstawię główne argumenty zwolenników jednej i drugiej tendencji.

Brak istotnych różnic metodologicznych

Według opinii J. L. M. Trima – przewodniczącego zespołu redakcyjnego *ESOKJ*, redaktora

przewodnika do tego dzieła, jak również jednego z twórców „poziomów progowych”, które na początku lat 70. ubiegłego wieku lansowały w Europie podejście komunikacyjne, nowa koncepcja dydaktyczna nakreślona w *Opisie* miała być zwykłym przedłużeniem poprzedniej koncepcji.

„Uprzywilejowana perspektywa ma charakter zadaniowy. Ta orientacja cechuje prace Rady Europy poczynając od lat siedemdziesiątych: traktuje ona uczenie się języków jako przygotowanie do czynnego użycia języka w celach komunikacyjnych. „Uczenie się bazujące na zadaniu” jest, w sposób zupełnie naturalny, tendencją silną i rosnącą w ramach podejścia komunikacyjnego” (1997:11).

Na różnych stronach *Europejskiego systemu opisu* znajdujemy fragmenty wyjaśniające, czym jest w istocie ten dokument, jaka jest jego rola w uczeniu się i nauczaniu języka. *„Opis stara się być nie tylko wszechstronny, przejrzysty i spójny, lecz także otwarty, dynamiczny i niedogmatyczny” (s. 28).* W innym miejscu autorzy precyzują, iż fundamentalną zasadą przyjętą w pracach Rady Europy jest przekonanie, że najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi są takie, które okazują się *„najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym. (...) Od wielu lat Rada Europy promuje*

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa, Rada Europy, Wydawnictwa CODN. W artykule są używane skróty: *ESOKJ*, *Europejski system opisu*, *System opisu*, *Opis*.

je podejście oparte na potrzebach komunikacyjnych uczniów oraz wykorzystaniu materiałów i metod pozwalających uczącym się na zaspokojenie tych potrzeb, a także odpowiadających ich indywidualnym cechom” (s.124). Zasadniczą rolą ESOKJ „nie jest promowanie jednej metody nauczania języka, lecz prezentowanie istniejących możliwości” (s.125).

Na podstawie przytoczonych powyżej opinii można stwierdzić, że ESOKJ wyraźnie dystansuje się od narzucania, zalecania, a nawet sugerowania jakiegokolwiek konkretnej metody nauczania / uczenia się języka, pozostawiając sprawę doboru metod i środków jego użytkownikom.

Nurt ten jest również obecny w publikacjach niektórych specjalistów zainteresowanych realizacją postulatów Rady Europy w dydaktyce językowej.

Ch. Tagliante (2005:36) jest zdania, że ESOKJ, który powstał w wyniku badań takich językoznawców, jak Canale i Swain (1981), Bachman (1990), został oparty na koncepcjach charakterystycznych dla podejścia komunikacyjnego, wprowadzając jednak pewne nowe elementy do zastanej sytuacji. Zaproponował bowiem model „zadaniowy” **nieznacznie różniący się od podejścia komunikacyjnego**, o wiele bardziej skoncentrowany na działaniach, które uczący się musi wykonywać przy użyciu języka obcego.

Według Ch. Tagliante (*ibid.*) uczniowie i nauczyciele wiedzą dobrze – od lat 70. – że podejście komunikacyjne kładzie nacisk na komunikację językową, stawia ucznia w centrum procesu uczenia się, wymaga od niego aktywności, autonomii i odpowiedzialności za postępy w nauce. Podejście zadaniowe przejęło wszystkie te koncepcje charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego, dodając do nich pojęcie „zadania” do wykonania w różnych kontekstach życia społecznego, w których może znaleźć się uczeń. W podejściu zadaniowym uczący się jest traktowany jako jednostka społeczna, która potrafi zmobilizować wszystkie swoje kompetencje i wiedzę, aby dojść do wytyczonego celu, jakim jest „udana” komunikacja językowa.

Prowadząc badania nad zastosowaniem ESOKJ w praktyce szkolnej E. Rosen (2004) stwierdza, że dokument ten wpisuje się w *continuum* podejścia komunikacyjnego jako powszechnie przyjętej metodologii, a przejście od podejścia komunika-

cyjnego do ESOKJ było łagodne: podejście komunikacyjne nabrało rozmachu w latach 80., natomiast pod koniec lat 90. ujawniły się jego liczne paradoksy, m.in. tendencja do traktowania kompetencji *native speaker* jako ideału językowego, który należy osiągnąć, traktowanie kompetencji komunikacyjnej jako jednolitej, homogenicznej całości, uznanie kompetencji językowej za centralną, zaniedbanie kompetencji kulturowej i strategicznej. *System opisu* wziął pod uwagę te ograniczenia i paradoksy, określił, czym jest kompetencja wielojęzyczna i wielokulturowa, **wpisując refleksję w perspektywę zadaniową**.

J.-P. Cuq i I. Gruca (2003), autorzy dydaktyki języka francuskiego jako obcego twierdzą, że prace Rady Europy wyznaczają najnowszą historię nauczania języków obcych. Począwszy od 2000 roku pojawiają się nowe materiały nauczania skonstruowane według koncepcji zawartych w ESOKJ. To kluczowe dzieło w dziedzinie nauczania języków obcych określa nie tylko poziomy biegłości językowej, pozwalające mierzyć postępy uczniów na każdym etapie nauczania, lecz stanowi wspólną bazę, podstawę do opracowania programów i materiałów nauczania języków obcych. Propaguje podejście o charakterze zadaniowym: traktuje ono uczącego się jako członka społeczeństwa, który musi wykonać pewne zadania w ramach określonej dziedziny, w danych okolicznościach i otoczeniu.

Według J.-P. Cuqa i I. Grucy (*ibid.*), podejście zadaniowe do nauczania języków obcych i systemów ewaluacji nie pozostaje w sprzeczności, nie zrywa z podejściem komunikacyjnym, lecz jawi się jako jego uaktualniona, bardziej przejrzysta wersja.

Podsumowując powyższe refleksje należy stwierdzić, iż dydaktyka zadaniowa pojmowana jako udoskonalona, uściślona wersja podejścia komunikacyjnego stała się dość powszechna wśród teoretyków i praktyków, zwłaszcza w pierwszych latach po opublikowaniu *Europejskiego systemu opisu*. Wynika to z faktu, że **na łamach tego dokumentu nie znajdujemy konkretnych i precyzyjnych informacji na temat, jaki kształt powinna przybrać metodyka językowa**. Ch. Puren (2006 abc), podkreśla wielokrotnie w swych publikacjach, że autorzy ESOKJ zaproponowali podejście zadaniowe nie określając jasno i wyraźnie, w jakich relacjach pozostaje ono z powszechnie praktykowanym od

wielu lat podejściem komunikacyjnym. Swoboda pozostawiona użytkownikom tego dzieła w zakresie interpretacji wielu pojęć i koncepcji zaowocowała w postaci wachlarza różnorodnych propozycji, które glottodydaktycy nie zawsze i nie do końca akceptują.

Nowa era w dydaktyce językowej?

Zwolennicy pierwszego nurtu przytaczają najczęściej argument, że w *ESOKJ* nie mówi się oficjalnie o żadnej nowej metodologii, jednakże na podstawie analizy literatury glottodydaktycznej można stwierdzić, iż część specjalistów nie podziela opinii, że *System opisu* nie wprowadza dostrzegalnych i istotnych zmian do dydaktyki językowej. Poniżej przytaczam kilka argumentów wysuwanych przez dydaktyków europejskich, według których opublikowanie *ESOKJ* jest równoznaczne z pojawieniem się nowej ery w dydaktyce językowej.

Po pierwsze, zwraca się uwagę na fakt, iż *System opisu* obfituje w **nową i bogatą terminologię**, np. „użytkownik i użycie języka”, „perspektywa zadaniowa”, „działania uczenia się i działania społeczne”. Gdyby nawet potraktować podejście zadaniowe jako umocnienie się i *continuum* podejścia komunikacyjnego, jako podejście komunikacyjne w nowej uszczegółowionej wersji, powszechnie wiadomo, że wprowadzenie precyzyjnych opisów w wielu dziedzinach przedstawionych w *ESOKJ*, nowych pojęć, terminów i schematów nie może pozostać bez wpływu na dydaktykę językową. Nowy zespół pojęć pokrywa się zawsze z nową rzeczywistością konceptualną, musi więc pociągać za sobą kategoryzację dokonaną przez podmioty zależne od tej nowej rzeczywistości. A jest ona bardzo złożona (Bourguignon, 2006). Wszystkie nowo powstałe terminy i pojęcia leżą więc u podstaw nowej perspektywy nauczania i uczenia się języków obcych. Wprowadzenie do *ESOKJ* różnego typu działań językowych wiąże się automatycznie z zastosowaniem takich samych podziałów w nauczaniu/uczeniu się, wdrażaniu i ewaluacji.

Jak stwierdza F. Goullier, dokumenty europejskie proponują bardzo bogatą terminologię, którą należy możliwie jak najściślej interpretować, aby

móc się nią posłużyć w praktyce. Terminologia ta pojawiająca się coraz częściej w programach i innych materiałach nauczania nie jest dziełem przypadku; terminy te zostały skrupulatnie wypracowane, dobrane, charakteryzują się dużą spójnością i **są wyrazem specyficznego podejścia** do nauczania/uczenia się języków obcych. Jest rzeczą nieodzowną, aby każdy dydaktyk mógł dokładnie poznać, co kryje się pod tą ewolucją terminologiczną. Tylko w ten sposób można zrozumieć założenia nowego podejścia i aktywnie włączyć się w nurt dyscypliny (2005:11).

M. F. Capucho (2006) zwraca uwagę na inny aspekt *Opisu*. Stwierdza bowiem, że dokument ten, będący podstawą nauczania/uczenia się języków w Europie, rzuca nowe światło na **rolę kompetencji** w przyswajaniu języka, otwierając tym samym drogę nowej metodologii, tj. „perspektywie zadaniowej” nazywanej powszechnie „podejściem zadaniowym”. Położenie akcentu na kompetencje wiąże się z koniecznością stworzenia pewnej ramy działania sprzyjającej rozwojowi tych kompetencji. Autorka przypomina, że kompetencji ani się nie nabywa, ani nie przekazuje, kompetencję rozwija się przez działanie. Uczymy się więc działać..., działając. „Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej **specyficznych kompetencji** w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (*ESOKJ*, s. 136). Perspektywa zadaniowa wydaje się odpowiadać tej potrzebie koherencji między teorią zawartą w *Opisie* a praktyką w sali lekcyjnej; nowe refleksje teoretyczne pociągają za sobą zmiany w metodyce językowej.

Kontynuując refleksję na temat skomplikowanej problematyki nazywanej „perspektywą zadaniową”, warto przypomnieć jeszcze opinie dwóch dydaktyków francuskich, Ch. Purena (2006 abc) i J.-C. Beacco (2004), badających szczegółowo wszelkie trudności związane z interpretacją i wprowadzeniem w życie *ESOKJ*.

Zdaniem Ch. Purena uważna lektura dokumentu wskazuje wyraźnie, że *ESOKJ* dystansuje się od podejścia komunikacyjnego „poziomów progowych”, przyjmuje orientację zadaniową, ponieważ perspektywa zadaniowa wydaje się najbardziej odpowiednia, dostosowana do potrzeb językowych obywateli współczesnej Europy. Podstawowym wy-

miarem ESOKJ jest prezentacja modelu komunikacji i uczenia się w postaci działań (2006a:47).

„Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone” (ESOKJ, s. 20).

Odwołując się do przytoczonego powyżej fragmentu, Ch. Puren (*ibid.*) zwraca uwagę na trzy podstawowe różnice między podejściem komunikacyjnym a zadaniowym, które często nie są w pełni uświadamiane przez użytkowników *Systemu opisu*. Podaję je poniżej w skrócie.

- ▶ W podejściu komunikacyjnym stosuje się powszechnie zadania językowe, a wśród nich głównie **zadania komunikacyjne**, skąd zresztą pochodzi nazwa tego podejścia. Otóż w ESOKJ twierdzi się, że zadania nie są wyłącznie zadaniami językowymi, wychodzą one również **poza sferę językową**. Język jest jednym ze środków umożliwiających wykonanie zadania.
- ▶ W sposób bardzo ogólny można by powiedzieć, że na zajęciach z języka obcego uczący się zawsze realizowali różnorodne **działania** (tłumaczenie tekstów, ćwiczenia gramatyczne, odgrywanie ról itp.), jednakże działania te miały wyłącznie na celu uczenie się języka, by móc go **używać** po zakończeniu kształcenia. Ćwiczeniem, na którym bazowało podejście komunikacyjne, była **symulacja**: od ucznia w klasie wymaga się, aby postępował **tak, jakby był** użytkownikiem języka w sytuacjach społecznych (chodzi o zachowania językowe). Otóż w metodach komunikacyjnych występuje rozróżnienie na uczenie się i użycie języka, natomiast ESOKJ mówi o **uczącym się, który jest równocześnie użytkownikiem języka**. Nowa perspektywa nie rozdziela więc uczenia się i użycia języka, uczącego się i użytkownika języka.

- ▶ Dydaktyka zadaniowa jest skoncentrowana na działaniu. Działanie, o którym mówi podejście komunikacyjne, jest **oddziaływaniem na inną osobę** za pomocą języka (np. *przedstawić się, zapytać, informować* itd.): chodzi o realizację aktów mowy, którym towarzyszą niezbędne pojęcia (w tym przypadku dane osobowe, miejsce, data...). Natomiast odpowiednie działanie, zapowiedziane w tekście ESOKJ, jest działaniem **społecznym, tzn. działaniem wraz z drugą osobą** (za pomocą języka lub w inny sposób), gdzie akty mowy są tylko środkiem, a nie celem. Tak więc „umówić się telefonicznie na spotkanie” będzie implikować m.in. *określenie miejsca i czasu spotkania*, ale ten akt mowy jest tylko środkiem w służbie celu społecznego tego działania, tzn. celu: *wejść w bezpośredni kontakt z daną osobą*³⁾.

W podejściu zadaniowym bierze się pod uwagę **nowy cel społeczny** związany z realizacją projektu integracji europejskiej, który polega odłąd na przygotowaniu uczących się do pracy w ich własnym lub obcym kraju wraz z *native speakerami* różnych języków i kultur, jak to już ma miejsce w licznych przedsiębiorstwach wielonarodowościowych i na uniwersytetach, gdzie studenci różnych krajów studiują w języku nauczyciela obcokrajowca lub w języku kraju, który ich przyjmuje. Nie chodzi już więc o punktową komunikację z cudzoziemcami w celu uzyskania i udzielania informacji (jak w podejściu komunikacyjnym), ale o to, by móc pracować w systemie ciągłym z innymi (mówiącymi tym samym językiem ojczystym lub innymi językami ojczystymi) w języku obcym (Puren, 2006a:47).

Porównując podejście komunikacyjne i zadaniowe, bardzo radykalne poglądy na temat ewolucji metodycznej prezentuje J.-C. Beacco (2004): pojawienie się koncepcji zadaniowej traktuje jako **początek nowej ery w dydaktyce językowej i koniec „iluzji metodycznej”**. Trudno nie zgodzić się z tą opinią: prace nad ESOKJ i jego publikacją mają miejsce w dobie ogromnego zróżnicowania (by nie powiedzieć – chaosu) wszystkiego, co wiąże się z dydaktyką językową, od podstaw teoretycznych począwszy, na materiałach nauczania i lekcjach skończywszy.

³⁾ Akty mowy: przywitać się + przedstawić się + wyjaśniać + pytać i proponować, np. czas i miejsce spotkania + akceptować → zadanie główne, czyli cel działania językowego: wejść w bezpośredni kontakt z daną osobą.

Pytając o źródła podejścia zadaniowego wspominałam o niedomogach podejścia komunikacyjnego, o trudnościach zastosowania w praktyce jego zasad. Konsekwencją niepowodzeń metod komunikacyjnych było stopniowe odchodzenie od tych metod w kierunku eklektyzmu, który został uznany przez specjalistów za tendencję szkodliwą, niebezpieczną z punktu widzenia przyszłości dydaktyki językowej, jakkolwiek zaakceptowaną przez *ESOKJ* (np. s. 124).

Eklektyzm pozostawiał swobodę nauczycielowi w doborze celów, metod i środków w imię nie zawsze prawidłowo pojmowanego „dobra uczącego się”, a treści podręczników odzwierciedlały osobistą wizję ich autorów. Stąd zakres materiału językowego (pojęć, funkcji, struktur morfosyntaktycznych) prezentowanego w podręcznikach tej samej generacji nie był porównywalny. Ta niekontrolowana dowolność zaowocowała brakiem możliwości odwołania się do jakiegokolwiek koherentnej teorii nauczania.

W takiej sytuacji działania ekspertów Rady Europy zmierzały w kierunku uporządkowania, ujednoczenia rozbieżnych tendencji. Nie chodziło o to, by wywierać wpływ na autorów podręczników i programów narzucając im absolutnie identyczne i wyważone treści, ale taki stan nie był już do pogodzenia z końcowymi certyfikacjami i poziomami kompetencji uzgodnionymi na skalę międzynarodową, które zostały opracowane na podstawie opisów poziomów biegłości językowej *ESOKJ*. Można więc stwierdzić, że podejście zadaniowe to próba wprowadzenia ogólnej spójności w obliczu przesadnej różnorodności uznanej za motywującą uczącego się.

Jak słusznie zauważył J.-C. Beacco (*ibid.*), *ESOKJ*, którego pod żadnym względem nie można traktować jako dzieła mającego na celu opis nowego kierunku w dydaktyce językowej, **będzie miał jednak oddziaływanie metodologiczne, spowoduje ewolucję metod nauczania.**

Wszelkie rozwiązania zaproponowane przez twórców *ESOKJ* i świadczące o pojawieniu się nowej metodologii są z pewnością o wiele bardziej liczne, niż te, które zostały wymienione, a kolejne eksperymenty w kształceniu językowym wykażą inne mocne strony podejścia zdefiniowanego w *ESOKJ*.

Europejski system opisu jest materiałem źródłowym, bankiem wskaźników językowych, z które-

go mogą czerpać autorzy zadań egzaminacyjnych i wszyscy zainteresowani autoewaluacją. Ponieważ kształcenie jest procesem długofalowym, opisy poziomów biegłości językowej oraz tabela samooceny pozwalają każdemu uczącemu się dokonywać ewaluacji i porównań w czasie całego kursu, albo wyrывkowo na danym poziomie. Ten spójny dokument umożliwi uczącemu się nabywanie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej w ciągu całego życia.



Źródła rozbieżnych opinii

Niezależnie od upowszechnienia się *ESOKJ* i pozytywnych zmian, które powoduje w obszarze dydaktyki językowej, rozbieżność interpretacji założeń tego dokumentu stała się faktem. Można by próbować szukać odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego zjawiska, które z pewnością są bardzo liczne i nie do końca dają się wyjaśnić. Przedstawiam poniżej kilka sugestii.

W pierwszej kolejności należy rozważyć konsekwencje wynikające z różnych sposobów „czytania” *Systemu opisu* przez jego użytkowników. Otóż odbiór jego treści może być potencjalnie tak różny, jak różni są użytkownicy oraz ich cele, dla których sięgają po to dzieło. Pracując przez wiele lat nad koncepcją podejścia zadaniowego, autorzy *ESOKJ* postrzegali ten dokument przede wszystkim jako niedogmatyczną, ale **spójną całość** i w taki właśnie sposób powinien być odbierany i stosowany przez zainteresowane osoby i instytucje. Jednakże, jak twierdzą specjaliści, ta całościowa koncepcja dopuszcza również „czytanie selektywne”. Według C. Bourguignon (2006), to właśnie wybiórcze odwoływanie się do niektórych tylko założeń *Systemu opisu* powoduje, że jest on postrzegany jako „umocnienie się” podejścia komunikacyjnego.

Zdaniem D. Costa (2006), do *ESOKJ* można odwoływać się w różnych celach, np. po to, aby:

- ▶ szukać w nim sugestii dotyczących procedur metodologicznych,
- ▶ zapoznać się z koncepcją zadaniową komunikacji i uczenia się,
- ▶ szukać sposobów rozwijania kompetencji wielojęzycznej,

- ▶ posługiwać się wskaźnikami biegłości językowej przy definiowaniu celów uczenia się lub kryteriów ewaluacji itd.

Liczne sposoby analizowania i stosowania w praktyce tekstu *ESOKJ* (całościowo lub wybiórczo) nie pozostają ze sobą w sprzeczności. Istnieje jednak pewne niebezpieczeństwo częściowego, niepełnego wykorzystania zawartych w nim koncepcji, niezastosowania ich w całości, co w konsekwencji powoduje brak koherencji i otwartości. D. Coste (*ibid.*), współtwórca *Systemu opisu* zauważa, że nie jest to skrzynka z narzędziami, w której każdy może pogrzebać według własnych potrzeb, pozostaje otwarty dla różnych użytkowników, co z jednej strony jest jego niezaprzeczalnym atutem, z drugiej zaś bezspornym ryzykiem.

Fragmencem najczęściej analizowanym i konsultowanym są wskaźniki biegłości językowej. Ta koncentracja na nauczaniu/uczeniu się indywidualnym i indywidualistycznym nie umożliwia otwarcia się na inną osobę, na komunikację z innymi, dlatego też perspektywa zadaniowa znika z pola widzenia.

Podsumujemy ten fragment rozważań bardzo trafnym stwierdzeniem J.-C. Beacco, do którego opinii odwoływałam się już wielokrotnie w tym artykule: „*Poziomy progowe wyznaczają nową erę w dydaktyce językowej. ESOKJ i wszystkie elementy, które stanowią jego kontynuację, wydają się odgrywać tę samą rolę, która polega na wprowadzeniu większej przejrzystości w miejsce konsumpcyjnego *laisser-faire* dla większego dobra edukacji wielojęzycznej i akceptacji różnorodności językowej*” (2004:28).

Podstawowe cechy podejścia zadaniowego⁴⁾

Celem niniejszego akapitu jest krótka i podsumowująca prezentacja podstawowych założeń nowego podejścia, którego ogólnej charaktery-

styki dokonałam powyżej opierając się na opiniach kilku czołowych dydaktyków, takich jak: J.-C. Beacco, Ch. Puren, Ch Tagliante, M. F. Capucho, C. Bourguignon, prowadzących szeroko zakrojone badania nad zastosowaniem w praktyce zasad *ESOKJ*.

Mówiąc językiem Claire Bourguignon (2006:58), wraz z opublikowaniem *ESOKJ* następuje przełom epistemologiczny w dydaktyce języków i kultur. Dzieło to, które należy traktować przede wszystkim jako punkt odniesienia, materiał do konsultacji, stało się początkiem nowej tendencji w glottodydaktyce, nazywanej podejściem lub perspektywą zadaniową. **Zasadniczą cechą tego nurtu jest to, że łączy komunikację z działaniem społecznym, nie rozdzielając równocześnie procesu „uczenia się” i „użycia języka”.** Autorka jest zdania, że rozdział, odrębne traktowanie tych dwóch procesów, zakorzenione w wieloletniej tradycji nauczania języków obcych, doprowadził do kryzysu, stał się przyczyną niezadowolających wyników, bowiem obserwacja różnych zachowań społecznych wskazuje na ścisły związek uczenia się z działaniem, z potrzebą nawiązania kontaktu z innymi. To potrzeba zmusza człowieka do zabierania głosu, to działanie nadaje sens uczeniu się. Nowa orientacja dydaktyczna zainicjowana wraz z opublikowaniem *ESOKJ* burzy tradycyjne wyobrażenia o nauczaniu, uczeniu się i ewaluacji zarówno na poziomie praktyki, jak i samego procesu, dokonuje się więc zmiana paradygmatu i przejście z „ery komunikacyjnej” do „ery komunikacyjno-zadaniowej (działaniowej)”.

Różnice między podejściem zadaniowym a podejściem komunikacyjnym (a niekiedy nawet nauczaniem tradycyjnym) zarysowują się wyraźniej, jeżeli bezpośrednio zestawiamy niektóre ich cechy, dlatego też dalsze rozważania przyjmują postać tabeli, w której umieszczono charakterystykę nowego podejścia na tle poprzednich tendencji⁵⁾.

⁴⁾ W polskiej wersji tłumaczeniowej nowe podejście nazywane jest „podejściem zadaniowym” i konsekwentnie termin ten jest używany na łamach *ESOKJ*. W zachodniej literaturze glottodydaktycznej opublikowanej po wydaniu tego dokumentu pojawiają się nowe określenia (fr.: *perspective actionnelle, approche actionnelle, approche communic-actionnelle*, ang.: *action-based approach, communic-actional approach*), które można tłumaczyć jako: perspektywa zadaniowa, działaniowa, czynnościowa, komunikacyjno-czynnościowa.

⁵⁾ Charakterystykę zawartą w tabeli opracowałam na podstawie publikacji takich dydaktyków francuskich, jak: J.-C. Beacco (2004), C. Bourguignon (2006), F. Goullier (2005), Ch. Puren (2006abc).

Podejście komunikacyjne i/lub tradycyjne	Podejście zadaniowe
„Wejście” społeczeństwa do sal lekcyjnych (symulacja sytuacji i zachowań społecznych, aranżuje się komunikację w klasie na wzór tej, która ma miejsce w społeczeństwie).	Otwarcie się sal lekcyjnych na społeczeństwo (wykonywanie zadań społecznych przy użyciu języka).
Komunikując się uczymy się komunikacji.	Połączenie środowiska szkolnego ze środowiskiem zewnętrznym: komunikacja pełni rolę służebną w stosunku do działań społecznych (zadania zawierają również cel pozajęzykowy).
Komunikacja krótka, punktowa – głównie między pojedynczymi osobami – jest równocześnie środkiem i celem.	Komunikacja językowa jest tylko jednym ze środków w służbie działania kolektywnego.
Uczący się stara się zdobyć i przekazać maksimum informacji.	Zdobycie informacji nie jest celem samym w sobie, uczący się wykorzystuje w odpowiedni sposób daną informację, w zależności od tego, do czego jej potrzebuje (wyszukanie istotnej informacji, wyeliminowanie informacji zbędnej, zdobycie brakującej informacji).
Refleksja nad językiem i jego funkcjonowaniem.	Praktyczne użycie języka, liczą się przede wszystkim kompetencje.
Proces uczenia się ma charakter endogeniczny: uczenie się jest procesem indywidualnym, jest celem samym w sobie.	Uczenie się nie może być uczeniem się dla samego siebie, lecz powinno umożliwiać, ułatwiać kontakty z innymi osobami, tego wymaga komunikacja.
Skuteczne uczenie się na lekcji (wykonywanie różnorodnych zadań i ćwiczeń) umożliwi następnie skuteczne użycie języka w komunikacji. Rozdziela się uczenie się i użycie, uczącego się i użytkownika języka.	ESOKJ jest adresowany do uczącego się jako jednostki społecznej, czyli uczącego się będącego równocześnie użytkownikiem języka, a nie do uczącego się, który będzie w przyszłości użytkownikiem języka.
„Paradygmat optymalizacji” – poszukiwanie absolutnych, najlepszych procedur metodologicznych.	„Paradygmat adekwatności” – dla każdej konfiguracji: uczący się, środowisko, środki i materiały poszukuje się paradygmatu najbardziej skutecznego.
Paradygmat nauczania: konstruowanie lekcji wokół wiedzy do przekazania.	Paradygmat uczenia się: konstruowanie lekcji wokół „projektu” realizowanego w ramach lekcji.
Rozdzielanie podmiotu i przedmiotu uczenia się, refleksji i działania, uczącego się i użytkownika.	Nierozdzielanie podmiotu i przedmiotu uczenia się, refleksji i działania, uczącego się i użytkownika.

Jak twierdzi C. Bourguignon (*ibid.*), ów przełom epistemologiczny, który towarzyszy nowemu podejściu, nie wyraża się w postaci zmian pojęciowych, ale przez wprowadzenie sieci pojęciowych (komunikacja/działanie, zadania uczenia się/zadania społeczne, podmiot/przedmiot, wiedza/kompetencja), które mimo iż są przeciwstawne, nie wykluczają się lecz uzupełniają się wzajemnie i wzbogacają.

Perspektywa zaproponowana w ESOKJ jest zapowiedzią realnej zmiany, istotnej ewolucji w metodyce językowej. Jednakże nowa rzeczywistość, z którą musi się zmierzyć dzisiejsza glottodydaktyka, jest kompleksowa i trudna w urzeczywistnieniu, a dokumenty europejskie nie proponują gotowych recept.



Podsumowanie

Debata na temat istnienia lub braku różnic między podejściem komunikacyjnym a podejściem zadaniowym oraz rangi, znaczenia tych zmian w perspektywie doskonalenia systemu nauczania języków obcych w Europie będzie trwać z pewnością jeszcze przez długie lata; różne szkoły, dydaktycy wypracowują i proponują swój własny punkt widzenia, ich poglądy są częściowo zbieżne, ale w wielu przypadkach różnią się. Nie jest to zjawisko nietypowe, ponieważ każda nowa tendencja metodologiczna ma swych zagorzałych zwolenników i przeciwników.

W przypadku przejścia od metodyki komunikacyjnej do metodyki zadaniowej można stwierdzić jedno: nie burzy się, nie niweluje się do zera dorobku metod komunikacyjnych, by na ich gruzach konstruować całkowicie nową, odrębną metodę. Zmiany polegają na „**przeorientowaniu systemu i jego doskonaleniu**”, na dostosowaniu metod, środków i celów do nowych warunków i potrzeb społecznych. „Nie oznacza to, że dotychczasowe założenia są niewłaściwe i trzeba je koniecz-
nie zmienić” (ESOKJ, s. 28).

Bibliografia

- Bachmann C. i in. (1991), *Langage et communications sociales*, Paris: Hatier/Didier.
- Bange P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris: Hatier/Diddier.
- Beacco J.-C. (2004), „Le DELF et le DALF à l'heure européenne. Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation”, *Le Français dans le Monde*, nr 336.
- Bourguignon C. (2006), „De l'approche communicative à l' «approche communic-actionnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures”, w: Picardo E., (red.), *La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, Synergies Europe nr 1.
- Capucho M. F. (2006), „L'approche actionnelle – apprentissage des langues et évaluation”, *La perspective actionnelle. Tâches et projets*, Première rencontre Diffusion FLE, Barcelone.
- Coste D. (2006), „Le Cadre européen commun de référence pour de langues”, w: Picardo E. (red.), *La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, Synergies Europe nr 1.
- Cuq J.-P. (red.), (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, S.E.J.E.R.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.

- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.
- Dakowska M. (2001), *Psycholinguistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellis R., (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Goullier F. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris: Didier.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Łuczywek I. (2002), „Dwie metody – PPP i TBL”, *Języki Obce w Szkole* nr 4, Warszawa: CODN.
- Nunan D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Oxford: OUP.
- Puren Ch. (2006 a), „De l'approche communicative à la perspective actionnelle”, *Le Français dans le Monde* nr 347, septembre-octobre 2006.
- Puren Ch. (2006 b), „Les tâches dans la logique actionnelle”, *Le Français dans le Monde* nr 347, septembre-octobre 2006.
- Puren Ch. (2006 c), „La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique”, *Le Français dans le Monde*, nr 348.
- Rosen E. (2004), „Le CECRL dans le quotidien d'un Centre de FLE”, *Le Français dans le Monde* nr 336.
- Tagliante Ch. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International/SEJER.
- Trim J. L. M. (1997), *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (red.), (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, London: Longman.

(czerwiec 2007)

Ewa Turkowska¹⁾
Radom

Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych

W współczesnym świecie przekaz informacji opiera się w coraz większym stopniu na obrazie.

Jest to spowodowane z jednej strony ekspansją mediów audiowizualnych i rozwojem techniki,

¹⁾ Dr Ewa Turkowska jest wykładowcą literatury niemieckojęzycznej i dydaktyki literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

umożliwiający z coraz większą łatwością zapis ruchomego obrazu i dźwięku (telewizja, film), z drugiej zaś – chęcią ułatwienia dostępu do informacji tym członkom danej społeczności, którzy mają trudności ze zrozumieniem tekstu pisanego w danym języku. W powszechnym przekonaniu rozumienie obrazu jest łatwiejsze od rozumienia tekstu, a ponieważ dąży się do dotarcia do odbiorcy masowego, mniej wykształconego, obraz coraz bardziej wypiera tekst. Kultura wysoko rozwiniętych technicznie społeczeństw staje się kulturą obrazkową.

Konsekwencje tego stanu rzeczy obserwujemy m. im. w dziedzinie edukacji. Nie można już sobie wyobrazić lekcji z dowolnego przedmiotu w szkole jakiegokolwiek typu bez wspomagania przekazu słownego obrazem.



Wyjaśnienie wybranych pojęć

Pomoce (media) wizualne w dydaktyce w szerokim rozumieniu tego pojęcia to wszystkie nośniki informacji, które są postrzegane przez uczących się za pomocą zmysłu wzroku. Do tej szeroko pojętej definicji należałoby więc zaliczyć także podręczniki, teksty drukowane, napis na tablicy a nawet zachowanie nauczyciela. Jednakże węższy zakres tego pojęcia, przyjęty powszechnie w dydaktyce, ogranicza „pomoce wizualne” czy też „media wizualne” do pojedynczych obrazów statycznych lub serii obrazów statycznych (nieruchomych), którym nie towarzyszy przekaz dźwiękowy, oraz tablic i urządzeń technicznych służących do przekazywania obrazu, jak rzutnik czy projektor (Reinfried, 2003:416-417). Do pomocy wizualnych sensu stricto należą więc obrazki w podręcznikach, na osobnych arkuszach, rysunki czy zdjęcia z gazet, widokówki, fotografie, obrazy ścienne, obrazki na folii, mapy, przezroczka, plakaty, plansze, tzw. aplikacje (elementy do przyczepiania na tablicy flanelowej lub na innych powierzchniach za pomocą magnesów, folii samoprzylepnej) itp.

Zastosowanie pomocy wizualnych nie zawsze jest związane z koniecznością użycia osobnych urządzeń technicznych, tak jak w przypadku wymienionych poniżej mediów dźwiękowych czy

audiowizualnych. Obrazki można znaleźć w gazetach ilustrowanych, a rysunki czy schematy mogą przygotować uczniowie lub nauczyciel. Także rysunek kredą na tablicy spełnia nadal swoją rolę jako pomoc wizualna (por. Storch, 1999:276). Ta powszechna dostępność i prostota w użyciu decyduje o wielkiej popularności pomocy wizualnych na lekcji.

Obrazy ruchome, którym najczęściej towarzyszy dźwięk, są określane jako osobna kategoria: **media audiowizualne**. Należą do nich filmy (fabularne nieme i dźwiękowe, dokumentalne, reklamowe, dydaktyczne i in.) na kasetach VHS lub płytach DVD, odtwarzane na lekcji za pomocą odpowiednich urządzeń technicznych. Film jest bardzo atrakcyjną pomocą dydaktyczną, ale praca z nim jest skomplikowanym zadaniem dydaktycznym. Wymaga ona odpowiedniego opracowania materiału wyjściowego i zastosowania odpowiednich metod i technik pracy. Dlatego np. w dydaktyce języków obcych powstała w latach 80. i 90. osobna dziedzina: metodyka pracy z filmem.

Podobny rozwój obserwujemy w odniesieniu do najnowszego medium operującego przekazem obrazu w połączeniu z tekstem pisany – Internetu. **Internet** również nie jest zaliczany do pomocy wizualnych w tradycyjnym rozumieniu. Wykorzystanie Internetu w procesie nauczania jest również osobnym obszarem dydaktyki języków obcych.



Niektóre problemy teoretyczne



Rozumienie obrazu

Ponieważ w dzisiejszym świecie coraz większa część informacji jest przekazywana za pomocą samego obrazu lub w połączeniu z dźwiękiem, psychologowie i dydaktycy zwrócili uwagę na sposób rozumienia przekazu wizualnego. Zauważono, że sposób percepcji obrazu nie jest naturalny, oczywisty i dany sam z siebie, lecz zależy od wiedzy, doświadczenia, socjalizacji i kontekstu kulturowego odbiorcy – podobnie jak tekst pisany. Niesłuszne jest więc traktowanie obrazu jako łatwego medium, którego rozumienie nie wymaga wielkiego

wysiłku intelektualnego. Przeciwnie, patrzenia na obraz i rozumienia przekazu obrazowego należy się tak samo uczyć jak rozumienia tekstu pisanego (np. dokładnego patrzenia na obraz, zwracania uwagi na tło, szczegóły itp.). W dydaktyce nauczania języków obcych powstało nawet pojęcie „**rozumienia tego, co się widzi**” (niem. *Sehverstehen*), analogiczne do pojęcia „rozumienie ze słuchu” (niem. *Hörverstehen*).

Ponadto istnieje od niedawna (lata 90.) pojęcie *Hör-Sehverstehen*, czyli **rozumienie przekazu audiowizualnego**. Ten sposób rozumienia został wyodrębniony jako osobna kategoria, ponieważ informacje przekazywane za pomocą obrazu nie zawsze (a właściwie częściej nie) pokrywają się z informacjami przekazywanymi równocześnie za pomocą dźwięku. Przekaz dźwiękowy, czyli tekst czytany, podaje często inne informacje, niż pokazywany równocześnie obraz, chociaż oczekuje się na ogół, że powinny się one pokrywać i nawzajem uzupełniać. Odbiorca musi więc wykazać się specjalnym rodzajem bardziej skomplikowanej aktywności: dekodować równocześnie oba przekazy i odnosić do siebie nawzajem ich treści.

Obraz może przyczynić się do lepszego zrozumienia treści nauczania i przekazania wiedzy tylko wtedy, jeżeli zostanie właściwie zrozumiany. Kody (sposoby, techniki) przedstawiania pewnych treści za pomocą obrazu są zależne od przynależności kulturowej twórcy obrazu, a postrzeganie i interpretacja (sposób rozumienia) przedstawionych treści obrazu zależy od przynależności kulturowej odbiorcy. W kręgu kulturowym, w którym obraz powstał, twórca i odbiorca posługują się tym samym kodem i rozumienie przekazu nie nasręcza na ogół trudności. Dla przedstawicieli innych kultur może być on jednak niezrozumiały z braku znajomości realiów lub zostać zrozumiany zupełnie inaczej (Weidenmann za Heyd, 1997:95).

▼ Rodzaje obrazów

Niemiecki dydaktyk Issing rozróżnia trzy rodzaje obrazów:

1. Przedstawienia obrazowe (niem. *Abbildungen*: odzwierciedlenia, odbitki, reprodukcje). Zaliczają się do nich fotografie, rysunki, obrazy artystyczne, kolaże, piktogramy. Przedstawiają

one przedmioty świata fizycznego, przekazują ich wygląd oraz odzwierciedlają rzeczywistość nas otaczającą i zastępują ją tam, gdzie bezpośredni kontakt z rzeczywistym obiektem jest niemożliwy.

2. Obrazy analogiczne, które przedstawiają inne rzeczy (abstrakcyjne, niemożliwe do narysowania) za pomocą obrazów przedmiotów możliwych do zaobserwowania i znanych z doświadczenia. Przedstawienie rzeczy znanej służy do wysnucia analogii i wyjaśnienia dzięki temu jakiegoś pojęcia czy zjawiska.
3. Obrazy logiczne, które przedstawiają w sposób schematyczny struktury, relacje, koncepcje, teorie. Mają one często postać modelu czy diagramu i posługują się oprócz uproszczonych elementów graficznych również realistycznymi przedstawieniami (Issing za Heyd, 1997:92-93).

Wszystkie te rodzaje obrazów znajdują zastosowanie w dydaktyce, w tym także w nauczaniu języków obcych.

▼ Funkcje obrazu

Wykorzystanie obrazu we współczesnej dydaktyce zasadza się na odkryciach z zakresu psychologii uczenia się. Udowodniono mianowicie, że obraz pomaga w szybszym i skuteczniejszym zapamiętywaniu znaczeń wyrazów, informacji i powiązań między nimi.

Obrazom można przypisać wiele pożytecznych funkcji psychologicznych i dydaktycznych. Obraz:

- ▶ zwraca uwagę na przedstawiany przedmiot (temat), zwiększa dzięki temu zainteresowanie uczniów oraz angażuje ich emocje, co powoduje, że
- ▶ motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji,
- ▶ przekazuje informacje samodzielnie lub w połączeniu z tekstem,
- ▶ wspomaga zapamiętywanie nowych informacji, ich przetwarzanie i organizowanie dzięki skojarzeniom wizualnym,
- ▶ ułatwia rozpoznawanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów dzięki przedstawieniu związków między poszczególnymi elementami oraz ich funkcji (por. Issing 1983 za Heyd, 1997:93).

W nauczaniu języków obcych dodatkową, bardzo istotną funkcją obrazu jest

- ▶ skłanianie do wypowiedzi w języku obcym.

Przekaz wizualny w nauczaniu języków obcych

Współczesna lekcja języka obcego nie istnieje już bez wspomagania wizualnego. Obraz jest wykorzystywany we wszystkich zakresach nauczania języka i kultury kraju języka docelowego: w celu rozszerzenia kompetencji leksykalnej, gramatycznej, kulturowej oraz sprawności czytania, rozumienia ze słuchu, mówienia i pisania. Poniżej omówię pokrótce przykładowe zastosowanie obrazu do rozwijania wymienionych kompetencji i sprawności.

▼ **Kompetencja leksykalna (nauczanie słownictwa)** – W zakresie kompetencji leksykalnej obraz służy najczęściej do wyjaśniania znaczenia wyrazów, zwrotów, idiomów za pomocą technik tzw. demonstracji bezpośredniej lub pośredniej. Demonstracja bezpośrednia polega na pokazaniu autentycznego przedmiotu stanowiącego treść danego wyrazu lub wykonania czynności, np. wyjaśniając słówko *sich setzen* – *siadać*, nauczyciel demonstruje tę czynność. Technika demonstracji bezpośredniej napotyka w warunkach szkolnych na znaczne ograniczenia, gdyż nie sposób jest np. pokazać w klasie żywego słonia. Stąd też zastępuje się ją najczęściej demonstracją pośrednią, czyli pokazaniem przedmiotu przedstawionego na obrazku, np. znaczenie niemieckiego wyrazu *Ameise* wyjaśniamy pokazując obrazek przedstawiający mrówkę. Jest to bardzo powszechna technika, oszczędzająca czas i efektywna w zapamiętywaniu, stosowana na większości lekcji języków obcych. W tym celu są wykorzystywane głównie przedstawienia obrazowe (odzwierciedlenia) przedmiotów, czynności itp.

Wyjaśnianie znaczeń wyrazów przez obraz jest również coraz częściej stosowane w słownikach. W latach 1990-2005 ukazało się na polskim rynku ok. 20 słowników ilustrowanych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym a nawet przedszkolnym, uczących się języka niemieckiego (Lisiecka-Czop, 2006:185).

Obrazy są bardzo często stosowane do wywołania skojarzeń na dany temat (szkoła, miasto, zima, wakacje itp.) i nazwania ich w języku obcym. Procedurę tę stosuje się we wstępnej fazie lekcji dla zebrania słownictwa na dany temat. Uczniowie wymieniają słówka znane im już w języku obcym i zapisują je na tablicy wokół centralnie umieszczonego obrazu, np. jesiennego pejzażu. Skojarzenia nazwane w języku ojczystym tłumaczone są od razu na język obcy i zapisywane. Powstały w ten sposób asocjogram (mapę skojarzeń) nauczyciel uzupełnia w miarę potrzeby o nowe pojęcia.

Do zgromadzenia słownictwa na dany temat służą też obrazy logiczne, jakimi są „mapy myśli” (*mind maps*) czy *clusters*.

▼ **Kompetencja gramatyczna** – Przedstawienia wizualne służą do wyjaśniania i ułatwiania zapamiętywania struktur gramatycznych (np. budowy zdań, czasów itp.). Do tego celu są najczęściej stosowane obrazy analogiczne lub logiczne: schematy, przedstawienia graficzne, symbole. Schematy obrazujące tworzenie i zastosowanie struktur gramatycznych są stosowane we wszystkich podręcznikach do nauki języków obcych jako pomoce w celu lepszego wyjaśnienia i ułatwienia zapamiętania danej struktury gramatycznej. Powszechnie stosowane są ikony (śmieszne rysunki, wykrzykniki, ludziki itp.), mające za zadanie zwrócić uwagę ucznia na zagadnienie gramatyczne. Oznaczają one: *Uwaga, wyjaśniamy nowy materiał gramatyczny!* Atrakcyjność wizualna tych przedstawień ma także spełniać funkcję motywacyjną.

Obraz odgrywa także wiodącą rolę w komunikacyjnym podejściu do nauczania gramatyki (koncepcja komunikacyjna, lata 90. XX wieku). Polega ono na ćwiczeniu zastosowania struktur gramatycznych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, zdarzających się w rzeczywistości, a nie w oderwanych od kontekstu pojedynczych zdaniach w ćwiczeniach. Rolą obrazu jest przedstawienie sytuacji, w których należy zareagować językowo, używając danej struktury gramatycznej (czasu przeszłego, trybu przypuszczającego, przyimka z odpowiednim przypadkiem itp.).

Techniką wizualną, używaną do ćwiczenia obu rodzajów kompetencji, zarówno gramatycznej, jak i leksykalnej, jest „dyktando obrazkowe”.

Ćwiczenie to jest wykonywane przez uczniów w parach. Jeden uczeń opisuje możliwie najdokładniej w języku obcym obrazek, który trzyma przed sobą, tak aby partner go nie widział (np. pokój, ulica, osoba itp.). Zadaniem partnera jest narysowanie tego, co usłyszy w opisie pierwszego ucznia. Rysunek i oryginał są porównywane po zakończeniu zadania. Potem uczniowie dostają inny obrazek i zamieniają się rolami.

▼ **Kompetencja kulturowa** – Obraz spełnia niezwykle ważną rolę w zakresie przekazywania wiedzy o kraju języka docelowego. Ten obszar wiedzy o kraju lub obszarze językowym jest nazywany realizmizmem lub kulturoznawstwem. Obrazy służą do przedstawienia wiedzy z geografii, historii i kultury: krain geograficznych, regionów turystycznych, krajobrazów, miast, zabytków architektury, malarstwa i innych sztuk plastycznych itp. Obraz informuje też o przejawach życia codziennego, typowych dla danego obszaru językowego i kulturowego: zwyczajach, świętach, scenach obyczajowych, charakterystycznych przedmiotach, sposobie mieszkania, jedzenia itd. Przekaz wizualny następuje za pomocą fotografii, przezroczyc, zdjęć z gazet lub Internetu. Obraz spełnia tu funkcję informacyjną: przekazuje lub uzupełnia wiedzę z danego zakresu. Obecnie prawie nie spotyka się już w podręcznikach i innych materiałach do nauki języka tekstów realizmizmych, którym nie towarzyszą obrazy. Obraz jest w tym zakresie tak samo ważny, a czasem nawet ważniejszy niż tekst. Rola obrazu wzrosła szczególnie w nowszych koncepcjach metodycznych – zwłaszcza w koncepcji interkulturowej (od końca lat 80. ubiegłego wieku), w której dokonuje się porównań między własną kulturą a kulturą kraju języka docelowego.

Obrazy statyczne są coraz częściej uzupełniane lub zastępowane przekazem audiowizualnym, gdyż szkoły dysponują obecnie odpowiednim wyposażeniem technicznym, potrzebnym do pokazu filmów (wideo lub DVD), a możliwości pozyskania odpowiednich nagrań z telewizji w języku niemieckim czy angielskim są w tej chwili praktycznie nieograniczone. Wzrosła też znacznie oferta filmów dydaktycznych, przeznaczonych specjalnie do użytku na lekcji języka obcego. Filmy krajoznawcze zajmują tu znaczącą pozycję.

▼ **Sprawności receptywne: rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego** (praca z tekstem słuchanym lub czytany) – W ćwiczeniu sprawności receptywnych wizualizacja ma na celu ułatwienie zrozumienia treści tekstu słuchanego lub czytanego. Obrazek lub sekwencja obrazów są prezentowane jednocześnie z tekstem przeznaczonym do słuchania lub czytania. Obrazy ułatwiają zrozumienie sytuacji lub przebiegu wydarzeń dzięki porównaniu tekstu z przedstawieniem wizualnym. Dzięki obrazom można też sprawdzić zrozumienie wysłuchanego czy przeczytanego tekstu przez uczniów, jeśli poleci im się ułożyć obrazki w kolejności odpowiadającej przebiegowi wydarzeń w tekście lub wybrać spośród kilku obrazków ten właściwy, odpowiadający treści tekstu czy przedstawiający sytuację z danego tekstu.

Obrazy są w nowoczesnej dydaktyce nie tylko obiektem obserwacji, ich rola nie kończy się na tym, że uczeń je obejrzy. Istnieje wiele pomysłów, jak wykorzystać obraz do działań interaktywnych, np. do pracy metodą projektów. Jednak chyba najwięcej uwagi glottodydaktyka poświęca wykorzystaniu obrazu do działań produktywnych: produkcji tekstów mówionych czy pisanych przez uczniów. Obraz jako bodziec do mówienia i pisanego jest w dydaktyce języków obcych jedną z podstawowych funkcji wizualizacji.

▼ **Sprawności produktywne: mówienie i pisanie** – Obraz stanowi obecnie najważniejszy czynnik skłaniający do wypowiedzi ustnej lub pisanej. W każdym podręczniku dialogowi towarzyszy obecnie obrazek lub zdjęcie przedstawiające sytuację, w której dany dialog się odbywa.

Obrazy mają za zadanie skłonić ucznia do dłuższej wypowiedzi w języku obcym. Aby to nastąpiło, obraz musi być „otwarty”, tzn. niedopowiedziany, niedookreślony, posiadający „lukę informacyjną” i przez to skłaniający do przypuszczeń. „Otwartość” obrazu może realizować się w czterech kategoriach:

- ▶ przestrzennej – co znajduje się poza obrazkiem?
- ▶ czasowej – co wydarzyło się wcześniej niż przedstawiona scena, co może stać się później?
- ▶ społecznej – jakiego rodzaju powiązania czy stosunki społeczne zachodzą między przedstawionymi osobami?

- komunikatywnej – o czym rozmawiają przedstawione osoby? (Eichheim, Wilms za Storch, 1999:277).

Ta kategoria obrazów jest też nazywana „mówiącymi obrazami”. Obrazy te wprowadzają na lekcję fragment rzeczywistości, który pobudza do komentarza, przedstawienia własnego zdania, hipotezy, opisu. „Mówiący obraz” powinien być poza tym prowokujący lub zaskakujący, zawierać sprzeczności, wieloznaczności wymagające wyjaśnienia, niespotykane konstelacje, np. co wspólnego mają dwie starsze panie z tym dużym, ciężkim motorem? (Storch, 1999:277).

Dydaktyka języków obcych wypracowała też specjalne techniki prezentacji obrazu. Jedną z najpowszechniejszych, również stosowaną w celu pobudzenia do mówienia, jest pokazywanie obrazka nie w całości od razu, lecz po kawałku, część po części. Służy do tego „przesłona”: spora kartka czystego papieru z wyciętym w środku otworem. Uczniowie widzą tylko tę część obrazu, która znajduje się w otworze. Pytanie brzmi: co jest przedstawione na obrazku? Uczniowie wypowiadają przypuszczenia w języku obcym. Nauczyciel przesuwa otwór w inne miejsce, pokazując inną część obrazka, uczniowie snują dalsze przypuszczenia aż do odgadnięcia treści obrazka.

Wizualizacja w praktyce nauczania języków obcych

Dobrą orientację w aktualnym stanie praktyki nauczania języków obcych daje lektura jedyne w Polsce czasopisma dla nauczycieli o ogólnokrajowym zasięgu *Języki Obce w Szkole*. Autorami większości artykułów są nauczyciele ze szkół podstawowych i średnich, dlatego ich przegląd pozwala zorientować się, na ile nowe trendy dydaktyki dotarły do świadomości nauczycieli.

Wizualizacja jest elementem od dawna wykorzystywanym w nauczaniu języków obcych, więc artykuły jej poświęcone są już od dawna publikowane na łamach tego pisma. Dla celów niniejszego artykułu poddałam analizie roczniki 2004 (numer 1-6), 2005 (numer 1-6) oraz 2006 (numer 1-2).

W roku 2006 ukazały się 2 artykuły na temat wizualizacji (w tym jedna recenzja słownika ilu-

strowanego, cytowana powyżej). W roku 2005 – również 3 artykuły oraz 1 o wystawie wykorzystującej elementy wizualne. W roku 2004 – 3 artykuły o lekcji z obrazkami i 2 artykuły o lekcji z filmami wideo. Ponadto publikowano kilka artykułów o wykorzystaniu Internetu. Nie dotyczyły one jednak wyłącznie materiałów wizualnych, lecz kompleksowego wykorzystania tego medium.

Tematy artykułów dotyczących pracy z obrazami były typowe dla stanu aktualnej wiedzy: obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania (Pędzisz, 2006), wykorzystanie map myśli (Osoba, 2004, Przychodzeń, Zgrzebniak, 2005), portret jako impuls do charakterystyki człowieka (Prokop, 2005), praca z obrazkami na folii wykonanymi przez ucznia (Gorczyńska, 2004).

Niektóre propozycje pracy z materiałami wizualnymi są szczególnie interesujące i zasługują na bliższe przedstawienie. Na przykład H. Szwałgier (2005) przeprowadziła lekcję o atrakcjach turystycznych znanych miast europejskich. Uczniowie mieli za zadanie wyszukać na stronach internetowych zdjęcia zabytków i atrakcji turystycznych miast w Niemczech lub innych krajach i informacje o nich oraz opracować przewodnik turystyczny po Europie w języku niemieckim. Podczas prezentacji swoich prac uczniowie wykorzystywali też pocztówki, prospekty, pamiątki z wakacji (miniaturka wieży z Pizy, miś z Berlina itp.). Propozycja takiej lekcji jest wartościowa dydaktycznie dzięki wykorzystaniu najnowszego medium – Internetu, elementów wizualnych, metod aktywizujących, autentycznej sytuacji komunikacyjnej.

J. Wilga i K. Krawcewicz (2005) opisują działalność poznawczą uczniów na wystawie multimedialnej Instytutu Goethego *Herzliche Grüße*. Prezentowano tam zjawiska językowe w pawilonach o określonych kolorach, z których każdy był poświęcony osobnemu tematowi lub doznaniom jednego zmysłu (wzrok, słuch, dotyk). Przekazowi wizualnemu był poświęcony pawilon szary. Zawierał on sceny ze spektakli teatralnych, znanych filmów, wideoklipy, fragmenty programów telewizyjnych, zdjęcia znanych osób, dzieła malarstwa współczesnego i klasycznego. Uczniowie zwiędzali wystawę z opracowanymi przez nauczycielki „kartami pracy”, zawierającymi pytania, na które trzeba było znaleźć odpowiedź podczas zwiedza-

nia wystawy, np. jakiego koloru jest w Niemczech skrzynka na listy?

Bardzo ciekawy przykład nauczania międzyprzedmiotowego (zintegrowanego) prezentują nauczycielki języka angielskiego, francuskiego i historii z Liceum Ogólnokształcącego w Sulechowie (Kouhan, Rogińska, Karpowicz, 2004). Lekcja była poświęcona bitwie pod Waterloo i wielkim postaciom z historii Anglii (Sir Arthur Wellesley, książę Wellington). Makieta przedstawiała stan bitwy o godz. 19 i miejsce, w którym toczyły się walki z zaznaczeniem dróg i miejscowości. Oprócz makiety prezentowano plansze przedstawiające plan kampanii belgijskiej z 1815 r., uzbrojenie i mundury wojsk, portrety dowódców (Napoleon, Wellington, Blucher) oraz szczegółowy plan działań wojskowych pod Waterloo. Prezentacji plansz i makiety towarzyszył szczegółowy opis działań militarnych. Podsumowaniem lekcji był kwiz historyczny.

Elementy wizualne są również wykorzystywane przy opracowaniu gazetek ściennych w pracowniach przedmiotowych oraz z okazji imprez kulturalnych, np. organizacji dnia kultury niemieckiej czy angielskiej w szkołach. Uczniowie wykonują m.in. prace plastyczne związane z krajem i kulturą danego języka, często w ramach lekcji wychowania plastycznego. Jest to udany przykład nauczania międzyprzedmiotowego, modnego obecnie trendu dydaktycznego.

Literatura dotycząca wizualizacji na gruncie polskim

Dydaktyka języków obcych w Polsce czerpie swoją myśl rozwojową w znaczącej mierze z krajów języka docelowego. Metodyka nauczania języka angielskiego jako obcego opiera się głównie na publikacjach autorów brytyjskich czy (w mniejszym stopniu) amerykańskich, metodyka nauczania języka niemieckiego zawdzięcza najwięcej autorom niemieckim itd. Z tych krajów pochodzi też większość prac na temat wykorzystania pomocy wizualnych w nauczaniu języków obcych.

Do każdego z wymienionych powyżej obszarów zastosowania obrazu w nauczaniu języków

obcych istnieje literatura teoretyczna oraz zbiory praktycznych materiałów dla nauczycieli. Literatura ta w języku niemieckim i angielskim jest niezmiernie obszerna, zarówno jeśli chodzi o różne aspekty wiedzy teoretycznej, jak i materiały pomocnicze dla nauczycieli do wykorzystania na lekcji języków obcych w szkole. Wiele z tych publikacji stanowi obowiązkową literaturę przedmiotu w nauczaniu metodyki na studiach nauczycielskich. Biblioteki w instytucjach kształcenia nauczycieli dysponują na ogół wieloma publikacjami na temat wizualizacji. Znamienne jest, że są to publikacje zagraniczne – angielskie, niemieckie czy francuskie²⁾.

Rozpowszechnienie literatury fachowej dotyczącej wykorzystania pomocy wizualnych w glottodydaktyce wśród czynnych zawodowo nauczycieli pozostawia natomiast wiele do życzenia. Za przykład niechaj posłuży sytuacja w Radomiu, mieście, w którym jest 9 liceów, 4 kolegia nauczycielskie, w tym 3 kolegia języków obcych: jedno państwowe i dwa prywatne oraz wydział nauczycielski na Politechnice Radomskiej. W zasobach bibliotecznych Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej znajdują się tylko dwie monografie polskich autorów na omawiany temat: Brzeziński, 1980 oraz Jagodzińska, 1991. Obie prace prezentują stan wiedzy sprzed wielu lat. Praca prof. Brzezińskiego, cenionego (zmarłego już) glottodydaktyka z UMCS w Lublinie opiera się na literaturze z lat 50., 60. i 70. XX wieku; praca M. Jagodzińskiej prezentuje wiedzę z lat 60. 70. i 80. ubiegłego wieku. Nie oznacza to zapewne, że polscy naukowcy nie badają tej tematyki, ale piśmiennictwo naukowe (szczególnie w dziedzinach humanistycznych) przeżywa obecnie głęboki kryzys. Na rynku wydawniczym brak jest publikacji dla nauczycieli z teorii i praktyki nauczania wszystkich przedmiotów, bowiem wydawnictwa koncentrują się wyłącznie na produkcji dochodowych podręczników. Można więc uznać za prawdopodobne, że monografie z zakresu dydaktyk szczegółowych, jeśli powstają, nie znajdują wydawców. Nowszych badań (z ostatnich 10 lat) należy szukać w artykułach publikowanych w periodykach akademickich, dostępnych jedy-

²⁾ W zasobach biblioteki NKJO w Radomiu znajdują się wyłącznie publikacje angielskie i niemieckie. Przez 16 lat istnienia Kolegium nie dotarła do biblioteki żadna informacja o polskiej publikacji na temat wizualizacji w nauczaniu języków obcych.

nie wąskiemu gronu specjalistów. Inną przyczyną niedostępności aktualnych publikacji może być niedofinansowanie bibliotek pedagogicznych, które mają bardzo mało środków na zakup nowych pozycji. Sytuacja ta powoduje, że w praktyce nauczania języków obcych większość nauczycieli zadawała się ofertą podręcznikową.

Rolę obrazu w procesie uczenia się bada ponadto psychologia uczenia się i nauczania. Psychologowie interesują się głównie skutecznością obrazu jako środka wspomagającego zapamiętywanie. Wśród polskich badaczy należy wymienić tu klasyczną już pracę J. Pietera (1970:290-308, 382-390), która mimo upływu czasu zachowała w dużej mierze swoją aktualność. Badania nad wpływem czynników zewnętrznych i emocjonalnych, w tym także wizualizacji, na zapamiętywanie prowadził również W. Szewczuk (1984).

Bibliografia

- Brzeziński Jerzy (1980), *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Gorczyńska Brygida (2004), „Praca z obrazkami na folii do rzutnika pisma”, *Języki Obce w Szkole* 3/2004, s. 100-101.
- Heyd Gertraude (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache*, Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Issing Ludwig J. (1983), „Bilder als didaktische Medien”, w: Issing Ludwig J., Hannemann, Jörg (red.), *Lernen mit Bildern. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* (FWU), Grünwald, s. 9-39.
- Jagodzińska Maria (1991), *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Warszawa: WSiP.
- Kouhan Beata, Rogińska Iwona, Karpowicz Aniceta (2004), „Lekcja z wykorzystaniem makiety”, *Języki Obce w Szkole* 3/2004, s. 96-100.
- Lisiecka-Czop Magdalena (2006), „Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski”, *Języki Obce w Szkole* 1/2006, s. 185-186.
- Osoba Ewa (2004), „Notować inaczej, czyli mapy myśli”, *Języki Obce w Szkole* 1/2004, s. 101-103.
- Pędzisz Joanna (2006), „Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania”, *Języki Obce w Szkole* 2/2006, s. 115-121.
- Pieter Józef (1970), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Prokop Lubow (2005), „Ilustracja środkiem doskonalenia kompetencji językowej”, *Języki Obce w Szkole* 3/2005, s. 124-126.
- Przychodzeń Lucyna, Zgrzebiak Karina (2005), „Metody aktywizujące na lekcji języka niemieckiego – mapa myśli”, *Języki Obce w Szkole* 2/2005, s. 87-90.
- Reinfried Marcus (2003), „Visuelle Medien”, w: Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Hüllen Werner, Krumm Hans-Jürgen (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, s. 416-420.
- Storch Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, München: W. Fink Verlag.
- Szewczuk Włodzimierz (1984), *Psychologia zapamiętywania. Badania eksperymentalne*, Warszawa: PWN.
- Szwajgier Halina (2005), „Poznajemy atrakcje turystyczne Europy”, *Języki Obce w Szkole* 3/2005, s. 122-125.
- Wilga Jolanta, Krawcewicz Katarzyna (2005), „Odkryj język niemiecki. Wystawa multimedialna Herzliche Grüße”, *Języki Obce w Szkole* 4/2005, s. 166-170.

(kwiecień 2007)

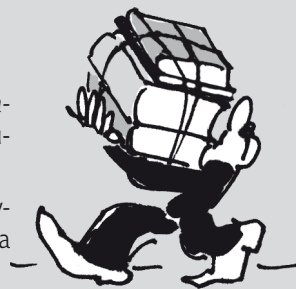
PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

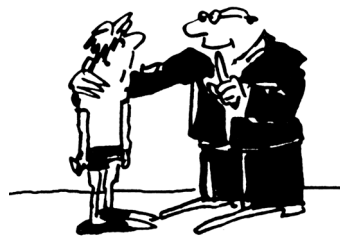
EURYDICE

- ▶ *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process* (2007), Belgium: Komisja Europejska, Eurydice.
- ▶ *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie* (2007), tłum. Ewa Kolanowska, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice.

Wydawnictwo „Wiedza Powszechna

- ▶ Jacek Perlin, Maria Milewska-Rodrigues (2007 – wyd. III), *Czasowniki hiszpańskie*, Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- ▶ Ryszard Stypuła (2007), *Podręczny słownik rosyjsko-polski A – Я*, Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.





Agata Hofman¹⁾
Gdańsk

Indywidualizacja procesu nauczania a akwizycja drugiego języka u najmłodszych

Rozwój technologii stawia nowe wymagania przed wszystkimi dziedzinami życia codziennego, nauki i kształcenia. Aby sprostać obecnej informatycznej rzeczywistości, oferty edukacyjne powinny ulec zmianom przede wszystkim w kierunku indywidualizacji i informatyzacji. Indywidualne nauczanie nie wydaje się być opcją alternatywną dla masowej edukacji. Jednak sam pomysł indywidualizacji i autonomizacji kształcenia zmusza do refleksji i analizy wniosków dotyczących tej formy kształcenia. Po analizie wyników osiągniętych przez uczniów²⁾ uczonych indywidualnie drugiego języka (L2) od 100 do 500 godzin można odnieść się do kwestii potrzeby nauczania młodszych dzieci – poniżej siódmego roku życia – i efektywności tej nauki, jak i kwestii możliwości indywidualnej współpracy z dziećmi poniżej siódmego roku życia.

Indywidualizacja procesu nauczania a teoria akwizycji języka

W analizowanych przypadkach większość dzieci kształconych indywidualnie – szczególnie tych,

które rozpoczynały naukę najwcześniej³⁾ – osiągała wysokie kwalifikacje językowe, rozwinięte na płaszczyźnie czterech sprawności językowych⁴⁾. Często znacznie wykraczały one poza program zajęć. Uczniowie wielokrotnie zostawali laureatami w wielu olimpiadach językowych, przygotowywali zadania domowe dla nauczycielki i teatrzyki językowe, jak również pisali książki w języku angielskim⁵⁾. W wielu przypadkach, ze względu na swobodną formę zajęć, uczniowie zmieniali, rozszerzali i modyfikowali w najróżniejszy sposób swoje zadanie domowe, dostosowując je do osobistych możliwości i zainteresowań⁶⁾. Uczniowie ci wykazali znaczną autonomię. Nacisk prowadzącej na rozwój samodzielności w procesie akwizycji języka miał wpływ na swobodę uczniów w komunikacji w L2 i budził gotowość do rozwiązywania problemów językowych.

Biorąc pod uwagę powyższe fakty, sformułowałam teorię indywidualnego kształcenia najmłodszych dzieci. Metody, narzędzia, jak też całokształt podejścia glottodydaktycznego należy dostosować do ucznia i przybliżonego typu jego inteligencji. Przytoczone przykłady dowodzą prawdziwości

¹⁾ Dr Agata Hofman jest adiunktem w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Gdańskim.

²⁾ Przeprowadziłam analizę postępów nauczania 87 uczniów, którzy rozpoczęli naukę w wieku od dwóch do sześciu lat, por. A. Hofman (2006), *Wybrane aspekty indywidualnego kształcenia najmłodszych uczniów na przykładzie języka angielskiego jako L2*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

³⁾ Dzieci, które zaczynały naukę w drugim lub trzecim roku życia.

⁴⁾ Tj. pisanie, czytanie, mówienie i słuchanie.

⁵⁾ Patrz s. 48, 1, książka siedmioletniej Ani.

⁶⁾ Patrz s. 49, zadanie domowe dla nauczycielki sześciolatniego Kubu.

założenia, że każde dziecko, począwszy od drugiego roku życia⁷⁾, jest w stanie opanować język obcy (L2) niemal w stopniu równym stopniowi opanowania języka ojczystego (L1)⁸⁾, przy czym indywidualna współpraca z dzieckiem jest korzystniejsza ze względu na bezpośredni kontakt z nim i możliwość dostosowania metod nauczania do jego potrzeb. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wiek ucznia ma zasadnicze znaczenie przy akwizycji języka obcego, tzn. im wcześniej została rozpoczęta nauka L2, tym większa jest możliwość opanowania języka obcego w stopniu podobnym do poziomu opanowania języka ojczystego.

Indywidualizacja procesu nauczania a praktyka dydaktyczna

Wobec sformułowanej wyżej teorii indywidualnego kształcenia najmłodszych nasuwają się wnioski odnoszące się nie tylko do indywidualnego nauczania, ale również do wszelkich praktyk glotodydaktycznych związanych z nauczaniem początkowym dzieci drugiego języka. Jak stwierdziłam, wiek dziecka ma wpływ na jakość i swobodę posługiwania się językiem obcym, przy czym ważną rolę odgrywa zindywidualizowanie metod nauczania i dostosowanie ich do bezpośrednich potrzeb uczniów. Nadmierne hierarchizowanie, generalizowanie i dopasowywanie danych sprawności – np. pisania, czytania czy abstrakcyjnego myślenia – do wieku uczniów jest niezasadne⁹⁾, ponieważ każdy z nich jest osobną jednostką o wyjątkowych predyspozycjach i zdolnościach¹⁰⁾. Kolejnym aspektem istotnym w kształceniu językowym – choć nie tylko – jest stopniowe uczenie dzieci samodzielności¹¹⁾. Nie sposób ująć autonomizacji bez odniesienia się uprzednio do analizy transakcyjnej¹²⁾. Autonomiczny uczeń jest w stanie samodzielnie określić

problem i potrzebę, jak również zmodyfikować program przygotowany przez nauczyciela i w efekcie dostosować ten program do swoich zainteresowań. Samodzielność ucznia nie zmniejsza roli nauczyciela w procesie akwizycji języka, a raczej wynosi nauczyciela do rangi eksperta w dziedzinie językowej i przyjaznego partnera.

Kolejną kwestią jest odpowiednia motywacja najmłodszych uczniów. Szczególnie w odniesieniu do małych dzieci warto podkreślić pozytywną rolę głębokiej więzi interpersonalnej, która pozwala na odkrycie obszarów zainteresowań ucznia, co z kolei umożliwia nauczycielowi odpowiednie umotywowanie ucznia do poznawania drugiego języka w jak najdogodniejszych warunkach.

Ostatnim omawianym tu aspektem jest wszechstronność nauczania. Rozwijanie zainteresowań ucznia w drugim języku nie tylko prowadzi do lepszego opanowania tego języka, ale jednocześnie rozwija ogólną sprawność intelektualną jednostki. W efekcie długoletniego kształcenia i rozbudzania zainteresowań dziecka rozwija ono swoją pasję poza zajęciami językowymi i powoli staje się specjalistą w wybranej przez siebie dziedzinie, o której może rozmawiać nie tylko w języku ojczystym, ale również w drugim.

Podsumowując, należy ponownie stwierdzić, że nie ma doskonałej metody nauczania języków obcych. Jednak zasada indywidualnego podejścia do każdego ucznia jest w wielu przypadkach właściwa.

Indywidualizacja procesu nauczania a praktyka szkolna

Indywidualne nauczanie L2 wzorowane na metodzie guwernerskiej różni się znacznie od nauczania w szkołach publicznych. Nauczyciel

⁷⁾ Akwizycja L2 odbywa się u dzieci znacznie wcześniej; już od szóstego miesiąca po poczęciu, kiedy u dziecka rozwija się aparat słuchowy, może następować jednoczesna akwizycja L1 i L2.

⁸⁾ Mózg osoby dwu- i wielojęzycznej jest neurologicznie różny od mózgu osoby monolingwalnej. Osoby wielojęzyczne mają fizycznie bardziej rozległy obszar Brocka i Wernickiego. Ponadto środki matrycy obu języków w przypadku osób dwujęzycznych są oddalone od siebie o około 1,3 mm. Osoby jednojęzyczne – posługujące się dwoma językami – mają środki matrycy języków oddalone od siebie o około 7,9 mm. Im bliżej siebie są matryce językowe, tym szybciej następuje przesyłanie danych i sprawniej zachodzą procesy intelektualne. Por. J. Hirsh, K. Kim (1997).

⁹⁾ Por. Piaget (1960), Donaldson (1986), Bruner (1965), Aebli (1982).

¹⁰⁾ Por. Bruner (1960).

¹¹⁾ Por. autonomizacja za Wilczyńską (1999, 2001, 2003).

¹²⁾ Por. Berne (1964).

stosujący nauczanie indywidualne ma możliwość dostosowania programu do zdolności i zainteresowań ucznia, a nie – jak w praktyce szkolnej – do wymogów ministerialnych.

Wydawać by się mogło, że doświadczenia w indywidualnym nauczaniu najmłodszych L2 nie dają się przenieść do rzeczywistości szkolnej, gdzie klasy są z reguły przeładowane, a metody nauczania bywają przestarzałe. A jednak w szkolnictwie od dawna poszukiwano alternatywnych metod nauczania.

Jednym z takich pomysłów była szkoła ludowa Celestyna Freineta (Freinet, 1976). W swoich założeniach przyjął on, że nauczyciel w szkole ludowej znacznie wychodzi poza mury szkolne na wycieczki i spacer z uczniami. Freinet wprowadził również drukarnie do szkół i rozpoczął korespondencję międzyszkolną, zachęcając jednocześnie uczniów do przeprowadzania wywiadów. Był zaskoczony pomysłowością i twórczością wiejskich dzieci, które uważano za mniej zdolne od tych wychowanych w mieście.

Kolejną ideą w tym nurcie był plan jenajski wprowadzany przez Petera Petersena w trzecim dwudziestolecu XX wieku (Szymański, 1992). Był to model organizacyjny tzw. szkoły życia. W tym podejściu edukacyjnym wychowaniu nadaje się bezwzględny prymat nad nauczaniem. Praca w grupach jest podstawą wychowania i nauczania. W szkole nie ma tradycyjnych klas oraz godzinowego rozkładu zajęć.

Innym pomysłem rozwiązującym część problemów edukacyjnych była szkoła waldorfska, której założenia opracował Rudolf Steiner. Ideą, na której oparły się tego typu placówki, był pomysł, aby nauczanie podporządkować jednostkom, a nie celom społecznym. Podstawą kształcenia w szkole waldorfskiej jest nauka i praca dziecka w jego środowisku. Dopiero z tego środowiska dziecko jest wprowadzane w szerszy świat, w którym dokonuje się socjalizacja oraz są kształtowane postawy wobec siebie i drugiego człowieka. Treści nauczania są ułożone w sposób organiczno-genetyczny. Odstąpiono tu od tradycyjnego oceniania i promowania uczniów. Każde dziecko jest oceniane opisowo – w formie listu do rodziców. Nie wydaje się także rocznych świadectw z ocenami, lecz świadectwa z krótką opinią z każdego przedmiotu oraz wskazaniem co do dalszej pracy

ucznia. Oprócz nauczania i wychowywania postanowiono rozwijać duchowość uczniów w harmonii z rozwojem intelektualnym i fizycznym dzieci (Steiner, 1998).

Reformy pedagogiczne przeprowadzane w XX wieku, jak również ciekawe koncepcje edukacyjne opracowane w tym okresie, znajdują odzwierciedlenie w dydaktyce szkolnej. Korzystając z doświadczeń *freinetowskiej szkoły ludowej*, zaczęto tworzyć gazetki szkolne. Z kolei ze *szkół waldorfskich* zaczerpnięto pomysł ocen opisowych. Natomiast z *planu jenajskiego* wprowadzono prace w grupach, szczególnie w zakresie nauczania języków obcych. Wyraża się przekonanie, że wnioski z niniejszej pracy mogą wspomóc nauczanie publiczne.

Główne założenia koncepcji indywidualnego kształcenia najmłodszych w zakresie akwizycji L2 – opracowane na podstawie obserwacji prowadzonych w ramach niniejszej pracy – to:

- ▶ wprowadzanie nauczania L2 na możliwie wczesnych szczeblach kształcenia (tu u dzieci od drugiego roku życia),
- ▶ indywidualizacja nauczania,
- ▶ dostosowanie materiałów i metod nauczania do każdego ucznia z osobna (w miarę możliwości),
- ▶ nauczanie drugiego języka w celu przekazania treści ciekawych dla poszczególnego ucznia,
- ▶ współpraca uczniów z nowoczesnymi rozwiązaniami technologicznymi,
- ▶ nawiązywanie partnerskiej więzi interpersonalnej między nauczycielem a uczniem.

Daje się zaobserwować pozytywny wpływ nauczania L2 na najmłodszych uczniów: nie tylko na ich rozwój lingwistyczny, ale również na całościowy rozwój intelektualny. Wprowadzając język L2 w zindywidualizowanej formie do regularnego nauczania klas 0 i do nauczania przedszkolnego, można się spodziewać rozbudzenia intelektualnego dzieci a także uwrażliwienia językowego na nowe zwroty, wyrażenia i struktury gramatyczne.

Z kolei na przykładzie indywidualizacji procesu przyswajania L2 łatwo zaobserwować korzyści wynikające z mniejszej liczby uczniów w klasach. Powrót do kameralnych form nauczania jest korzystny z uwagi na możliwość rozbudzania talentów indywidualnych każdego dziecka. Nadcho-

dzący niż demograficzny może sprzyjać uzyskaniu efektu semiindywidualizacji.

Analizując pozytywny wpływ dostosowywania materiałów oraz metod bezpośrednio do zainteresowań i potrzeb każdego ucznia, nauczyciel może próbować indywidualizować nauczanie w szkole przynajmniej w obrębie pewnych grup zainteresowań. Podział w klasie na uczniów słabszych i lepszych językowo należy zastąpić np. podziałem na tych o uzdolnieniach artystycznych i matematycznych.

Aby rozbudzić intelektualnie dziecko w obszarze jego zainteresowań warto zastanowić się nad pomysłem nauczania bilingwalnego już od klasy 0. Naturalne w indywidualnym nauczaniu L2 jest nauczanie języka obcego w celu przekazania ciekawych dla ucznia treści. Wypracowane na podstawie obserwacji poczynionych w ramach niniejszej pracy podejście można poniekąd użyć w szkole, decydując się na wprowadzenie jednego bądź więcej przedmiotów w drugim języku już od początku kształcenia.

Innym aspektem nauczania indywidualnego wspomagane nowościami technicznymi jest wykorzystywanie materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie i na płytach CD, z którymi coraz to młodszy uczeń ma kontakt na co dzień.

W ten sposób nauczanie przybliży uczniowi rzeczywistość i otaczający go współczesny świat.

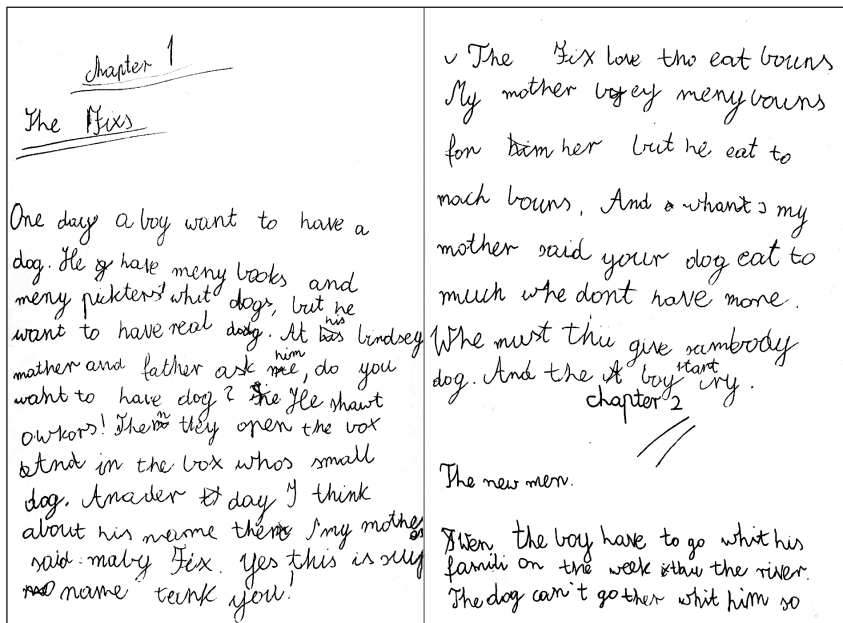
Należy podkreślić istotną rolę nawiązywania ścisłej więzi interpersonalnej ucznia z nauczycielem, więzi opartej na przyjaźni i partnerstwie. Jest to niezbędny element wspomagający uzyskanie pozytywnego efektu całego

procesu kształcenia. Skłania też do popierania indywidualizacji nauczania, bo znając realia tradycyjnej szkoły wiemy, że więzi i kontakty między nauczycielami i uczniami bywają odległe, co nie sprzyja przyjaznym relacjom i wzajemnemu zrozumieniu. W takich realiach należałoby dokonywać zmian.

Podsumowując wnioski dla praktyki szkolnej zauważmy, że w XX wieku szkoła publiczna nauczyła się korzystać z nowości dydaktycznych. Wyrażam nadzieję, że w wieku XXI szkoła będzie rozwijać się, podążając ku indywidualizacji nauczania. Warto podkreślić, że wczesne nauczanie L2 zwiększa szanse uczniów na efektywne późniejsze przyswojenie L3 i następnych, jak również fizycznie korzystnie zmienia obraz mózgu usprawniając większość procesów intelektualnych¹³).

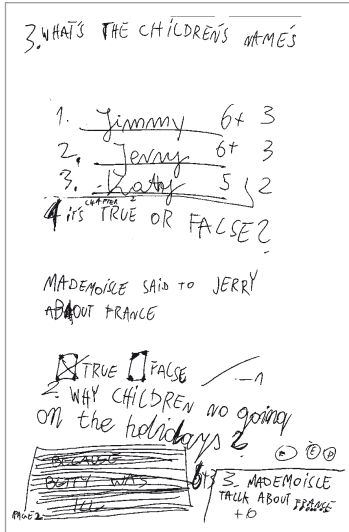
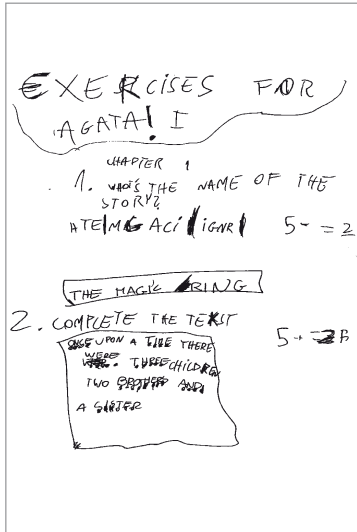
Przykłady samodzielnych prac uczniów

▼ **Książka** pisana przez siedmioletnią Anię. Zawiera 29 rozdziałów. Została napisana i zaplanowana całkowicie autonomicznie przez młodą autorkę.



¹³ Por. J. Hirsh, K. Kim (1997).

▼ **Zadanie domowe** przygotowane dla nauczycielki przez sześćioletniego Kubę. Zadania typu *true or false*, *gap-filling* i pytania dotyczące konkretnego rozdziału książki przeczytanej przez ucznia.



Bruner J. S. (1965), *The process of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 Bruner J. S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PIW.
 Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Freinet C. (1976), *O szkołę ludową*, Warszawa: Ossolineum.
 Hirsh J., Kim K. (1997), „Distinct cortical areas associated with native and second languages”, *Nature*, vol. 388.
 Montessori M. (1988), *The Montessori method*, New York: Schocken Books.
 Piaget J. (1960), *The Child's Conception of The World*, Littlefield: Adams & CO.
 Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa: PWN.
 Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
 Steiner R. (1998), *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, Łódź: WSH-E.
 Szymański M. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa: UW.

Bibliografia

Aebli H. (1982), *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*, Warszawa: PWN.
 Berne E. (1964), *Games people play*, New York: Grave Press.
 Bruner J. S. (1960), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*, Warszawa: PIW.

Wilczyńska W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań: PWN.
 Wilczyńska W. (2001), „Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych”, *Neofilolog* nr 20, s. 6-12.
 Wilczyńska W. (2003), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*, Poznań: PWN.

(maj 2007)

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska¹⁾
 Łomianki

Różnice indywidualne w klasie językowej a nauczanie kompozycji

Sprawność pisania w języku obcym i jej nauczanie zawsze wzbudzały żywe zainteresowanie praktykujących nauczycieli i specjalistów języków obcych. Wydaje się, że zainteresowanie to wynika z faktu, iż ta umiejętność odpowiednio ukształtowana może pełnić szereg użytecznych

funkcji. Ich zakres jest dość rozległy i obejmuje zanotowanie pewnych informacji, aby je zapamiętać, pisemną organizację myśli, aby je lepiej zrozumieć, jak również wiele innych, bardziej złożonych, pisemnych form komunikowania się w języku obcym.

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

Liczne metody i podejścia do nauki języka obcego w okresie swej świetności popularyzowały odmienne formy kompozycji czy też coraz to nowsze gatunki, na które warto zwrócić uwagę w nauczaniu tej sprawności. I tak na przykład, kontrolowane pisanie było promowane przez metodę audiolingwalną oraz kognitywną, natomiast podejście komunikacyjne wprowadziło modę na listowne reklamacje, zaproszenia, notatki służbowe, instrukcje obsługi, artykuły, jak również wiele innych form dyskursu usytuowanego w określonym kontekście komunikacyjnym i przeznaczanego dla konkretnego odbiorcy.

Nie negując znaczenia tych trendów dla rozwoju współczesnej myśli glottodydaktycznej i naszej wiedzy na temat rozwoju sprawności pisania, wydaje się, iż należy je uzupełnić i wzbogacić o pewne aspekty psycholingwistyczne. Z jednej strony dotyczą one spojrzenia na proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym jako całej serii podporządkowanych i równocześnie wykonywanych czynności (zob. Lesiak-Bielawska, 2005). Z drugiej zaś wydaje się, że psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym powinien również uwzględniać oddziaływanie indywidualnych cech ucznia na akt tworzenia kompozycji. Jak wynika z przedstawianych w niniejszym artykule badań, te ostatnie, wpływając na indywidualne podejście do zadania, jakim jest pisanie w języku obcym, rzutują do pewnego stopnia na proces pisania, jak i na stworzoną końcową wersję pisemnej wypowiedzi ucznia.

Preferencje poznawcze w klasie językowej a ich oddziaływanie na proces tworzenia kompozycji w języku obcym

Wyniki badań przeprowadzonych przez P. L. Carrell i L. B. Monroe (1993) sugerują oddziaływanie różnic indywidualnych na podejście ucznia do aktu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym/ojczystym, jak i na sam jego proces. Stanowią one kontynuację pracy badawczej Jensena i diTiberio (1984, 1989), którzy zainicjowali tego typu projekt badawczy w odniesieniu do tworzenia kompozycji w języku ojczystym. Zdaniem badaczy różnice indywidualne w zakresie typu psy-

chologicznego bądź jego poszczególnych zmiennych odgrywają tu niebagatelną rolę. Różnice indywidualne dotyczące prezentowanego poniżej typu psychologicznego są oszacowywane na podstawie kwestionariusza *MBTI* (*Myers-Briggs Type Indicator*, Briggs-Myers, McCaulley, 1985).

Kwestionariusz *MBTI* operacjonalizuje typologię różnic indywidualnych opracowaną przez Katherine Briggs i jej córkę Isabel Briggs-Myers. Zakłada ona istnienie czterech dwubiegunowych i niezależnych od siebie wymiarów indywidualnych preferencji. W teorii *MBTI* przyjmuje się, że chociaż każdy z nas potrafi funkcjonować w ramach obu biegunów każdego z wyszczególnionych wymiarów, to w określonej sytuacji mamy tendencję do skłaniania się ku jednemu z nich. Rysunek 1. ilustruje cztery wymiary indywidualnych preferencji funkcjonowania poznawczego diagnozowanych na podstawie tego kwestionariusza oraz główne cechy każdego z wyszczególnionych biegunów.

1. ORIENTACJA ZEWNĘTRZNA/WEWNĘTRZNA	
Ekstrawersja (E) ▶ ukierunkowanie na świat zewnętrzny ▶ interakcja z innymi	Introwersja (I) ▶ orientacja na świat wewnętrzny ▶ indywidualne formy działań
2. ODBIÓR INFORMACJI	
Postrzeganie zmysłowe (S) ▶ wykorzystanie pięciu zmysłów	Intuicja (N) ▶ wykorzystane intuicji
3. WARTOŚCIOWANIE INFORMACJI	
Myślenie (T) ▶ stosowanie bezosobowych kryteriów ▶ odwoływanie się do praw logiki	Uczucia (F) ▶ odwoływanie się do wartości ludzkich ▶ uwzględnianie uczuć innych
4. POSTAWA WOBEC ŚWIATA	
Ocena (J) ▶ oceniające podejście do świata ▶ kontrola otaczającej rzeczywistości	Percepcja (P) ▶ otwarte podejście do świata ▶ dostosowanie się do rzeczywistości

Rys. 1. Wymiary indywidualnych preferencji określających typ psychologiczny

Badając proces pisania u rodzimych użytkowników języka angielskiego i oszacowując różnice indywidualne na podstawie wyżej omówionej typologii, Jensena i diTiberio (1984, 1989) stwierdzają, że proces pisania nie przebiega tak samo

u różnych typów studentów. U jednych pomysły dojrzejają przez jakiś czas, po czym autorzy ci tworzą szkic swej wypowiedzi pisemnej i dopiero wtedy przystępują do pisania. Inni zaś angażują się od razu w proces tworzenia kompozycji, aby w jego trakcie „odkryć” to, co tak naprawdę chcą napisać. Zdaniem badaczy autorzy zdiagnozowani na podstawie kwestionariusza *MBTI* – jako zorientowani na *intuicję, uczucia i percepcję* – preferują „odkrywanie” własnego głosu podczas pisania. Natomiast autorzy określane jako ukierunkowani na *postrzeganie zmysłowe, myślenie i ocenę* przystępują do pisania dopiero po sporządzeniu dokładnego planu wypowiedzi pisemnej.

Badania Carrell i Monroe (1993), będąc zarówno kontynuacją, jak i rozwinięciem wcześniejszego projektu badawczego, były prowadzone w trzech grupach studentów pierwszego roku, uczących się na Uniwersytecie w Akron. Dwie z nich to rodzimi użytkownicy języka angielskiego, którzy uczestniczyli w zajęciach tworzenia kompozycji akcentujących proces pisania. Byli oni zachęceni do tworzenia poza klasą szkiców różnych wypowiedzi pisemnych, które, będąc oceniane i poddawane korekcie edycyjnej w trakcie trwania kursu, stopniowo nabywały swą ostateczną i doskonalszą formę. Trzecia grupa to studenci pochodzący z różnych językowych i kulturowych środowisk, dla których język angielski był językiem obcym. Brali oni udział w zajęciach, na których podkreślano tradycyjne podejście do tworzenia wypowiedzi pisemnej. Ten sposób nauczania kompozycji jest określane jako *ukierunkowany na produkt*. Najistotniejsze jego elementy, jak stwierdza Harmer (2004), stanowią cel komunikacyjny, który mamy osiągnąć oraz końcowy produkt.

Wyniki badań Carrell i Monroe wydają się potwierdzać wcześniejsze rezultaty uzyskane przez Jensena i diTiberio (1984, 1989). Według Jensena i diTiberio autorzy zorientowani na *myślenie* preferują analityczne formy wypowiedzi pisemnej i proces pisania ukierunkowany na strukturę. Wynikiem ich naturalnej przestrzennej orientacji jest skłonność do organizacji wypowiedzi w postaci stworzenia jej pisemnego planu lub mentalnego projektu, co umożliwia im generowanie idei i zorganizowanie kompozycji.

W badaniach Carrell i Monroe studenci, którzy uczestniczyli w zajęciach o typowo tradycyjnym

podejściu do nauczania tej sprawności, koncentrowali się na tworzeniu różnych form tekstów analitycznych i byli zachęceni do tworzenia planu lub zarysu powstającej wypowiedzi pisemnej. Wyniki otrzymane w tej grupie wydają się być zgodne ze spostrzeżeniami Jensena i diTiberio. Na ich podstawie Carrell i Monroe stwierdzają, że autorzy zdiagnozowani jako ukierunkowani na *myślenie* uzyskali pozytywne rezultaty w zakresie stworzonych kompozycji zarówno pod względem całościowym, jak i pod względem szeregu innych formalnych cech językowych z uwagi na zgodność między ich preferowanym podejściem do pisania a tradycyjną formą nauczania tej sprawności.

W przeciwieństwie do nich studenci zdiagnozowani na podstawie kwestionariusza *MBTI* jako ukierunkowani na *uczucia* wykazali się większą złożonością leksykalną swych wypowiedzi pisemnych. Przedstawiając hipotetyczne wyjaśnienie tej kwestii, Carrell i Monroe sugerują, że być może autorzy, skłaniający się ku otwartemu, elastycznemu i bardziej kreatywnemu podejściu do pisania, mają tendencję do podejmowania ryzyka, jeśli chodzi o eksperymentowanie z nowym słownictwem w języku obcym. Fakt, że zdiagnozowani jako ukierunkowani na *uczucia* studenci w tej grupie nie otrzymali najlepszych całościowych wyników w zakresie stworzonych kompozycji, może, zdaniem Carrell i Monroe, wynikać z braku kompatybilności między ich podejściem do pisania a rodzajem instrukcji, którą otrzymali.

Jak zauważają Jensen i diTiberio (1984, 1989), ten typ autora, tj. zorientowany na *uczucia*, wydaje się odnosić wyraźną korzyść, kiedy pisze na temat dowolny i gdy program nauczania kompozycji podkreśla „odkrywanie” własnego głosu w trakcie tworzenia wypowiedzi pisemnej. Tak więc jest niewykluczone, że bardziej otwarte typy osobowości, obejmujące autorów ukierunkowanych na *uczucia, intuicję i percepcję*, wydają się wymagać innego niż tradycyjne podejście do nauki pisania.

Alternatywą tradycyjnie pojętego podejścia do nauczania tej sprawności jest pisanie ukierunkowane na proces, które, jak stwierdza Dakowska (2005), będąc względną nowością w dydaktyce języków obcych, od dawna znajduje szerokie zastosowanie w edukacji. Polega ono na tym, że wyodrębniając komponenty istotne dla aktu tworzenia kompozycji w języku ojczystym czy ob-

cym, skłaniamy piszących do koncentrowania się na jednym z nich w określonym czasie. W konsekwencji, dzieląc określone zadanie na poszczególne etapy, ułatwiamy autorom radzenie sobie z tym skomplikowanym przedsięwzięciem. To alternatywne podejście do nauczania sprawności tworzenia kompozycji w języku obcym może pomóc autorom o bardziej otwartym typie osobowości, rozwinąć, bądź tylko udoskonalić wszystkie niezbędne podsprawności pisania, które do tej pory wydawały się poza całościowym lub częściowym zasięgiem ich uwagi. Mogą one obejmować planowanie i organizowanie spójnej wypowiedzi pisemnej, większe skoncentrowanie się na gramatyce czy strukturze zdań itd.

Dalsze wyniki omawianych w niniejszym artykule badań dotyczące rodzimych użytkowników języka angielskiego wydają się potwierdzać te wnioski. Zorientowane na proces nauczania sprawności pisania okazały się korzystne dla autorów, którzy reprezentują bardziej otwarte typy psychologiczne, tj. ukierunkowanych na *uczucia*, *intuicję* i *percepcję*. Carrell i Monroe stwierdzają, że w tych grupach studenckich autorzy określanii jako ukierunkowani na *uczucia* wykazali się bardziej złożoną składnią mierzoną liczbą zdań podrzędnych niż autorzy zdiagnozowani na podstawie kwestionariusza MBTI jako zorientowani na *myślenie*.

Zdaniem Jensena i diTiberio (1984) autorzy, którzy uzyskują wysoki wynik na skali *uczucia*, odnoszą wyraźną korzyść, gdy program nauczania kompozycji skupia się na procesie pisania, w trakcie którego decydują o treściach, jakie pragną przekazać w tworzonej kompozycji. Jest zatem wskazane, aby przeznaczony dla nich program nauczania uwzględnił pewną liczbę tematów dowolnych, dzięki którym „rozpisują się” i „odkrywają” to, co tak naprawdę chcą napisać.

Carrell i Monroe (1993) dodają również, że zastosowanie tego podejścia do nauczania kompozycji pozwala autorom skłaniającym się ku *intuicyjnemu* podejściu do pisania stworzyć znacznie dłuższe prace pisemne, zarówno pod względem liczby użytych słów, jak i napisanych zdań. Uzyskane przez nie wyniki dowodzą, że kompozycje tych autorów cechowała nie tylko bardziej złożona składnia mierzona liczbą słów w zdaniu, ale również większa różnorodność leksykalna, wynikająca z zastosowania synonimów i wyrazów

bliskoźnacznych. Podobne rezultaty otrzymano w zakresie wymiaru *percepcja-ocena*. Także i tutaj autorzy zorientowani na *percepcję* uzyskali lepsze wyniki, jeśli chodzi o długość stworzonych wypowiedzi pisemnych. Natomiast autorzy ukierunkowani na *ocenę* wykazali się większą różnorodnością leksykalną w zakresie zastosowanych słów i zwrotów synonimicznych.

Wnioski Carrell i Monroe wydają się być zgodne z konkluzjami Jensena i diTiberio, którzy stwierdzają, że bardziej otwarty typ autora, rozbudowując swą narrację, lubi zagłębiać się w istotę przedstawianego problemu. Spostrzeżenia te znajdują swe odzwierciedlenie także i w rezultatach uzyskanych przez Carrell i Monroe (1993) w drugiej grupie rodzimych użytkowników języka angielskiego. Wynika z nich, że autorzy utożsamiani z bardziej otwartym typem osobowości, tj. ukierunkowani na *intuicję*, napisali dłuższe i bardziej urozmaicone pod względem leksykalnym prace pisemne. Jak wynika z badań Jensena i diTiberio, autorzy, którzy osiągają wysokie wyniki w zakresie *intuicyjnego* odbioru rzeczywistości, nie potrzebują przestrzennej organizacji dla tworzonej kompozycji. Pisząc, wydają się wyczuwać to, co chcą napisać i często w trakcie pisania wykazują tendencję do generowania nowych kategorii i idei. W konsekwencji ten typ autora wydaje się odnosić wyraźną korzyść z odmiennego od tradycyjnego podejścia do nauczania kompozycji.



Wnioski dydaktyczne

Jak wynika z przedstawionych badań, ogólne preferencje poznawcze uczniów można zaliczyć do czynników częściowo wyjaśniających i determinujących podejście jednostki do aktu tworzenia kompozycji w języku obcym. Nie negując znaczenia i wpływu innych zmiennych na indywidualną formę rozwoju sprawności pisania, takich jak różnorodność doświadczeń uczniów w tym zakresie, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, zróżnicowanego poziomu biegłości językowej itd., wydaje się, że warto zwrócić uwagę na ogólne preferencje poznawcze ucznia jako jednego z wielu możliwych czynników, wywierających wpływ na proces akwizycji językowej, a w tym także rozwój

poszczególnych sprawności. Jak podkreślają naukowcy, zajmujący się tą tematyką (zob. Cohen, 1991; O'Malley i Chamot, 1990, 1994; Oxford i Nam, 1998), odmienne formy podejścia do zadań językowych, z którymi mamy do czynienia na co dzień w klasie językowej, określane również jako „styl uczenia się”, są jednym z tych czynników, które warto wziąć pod uwagę w celu usprawnienia i optymalizacji procesu nauczania języków obcych. Wydaje się zatem wskazane, aby proces dydaktyczny, uwzględniając różnice indywidualne w zakresie ogólnych preferencji poznawczych, lansował takie sposoby nauczania określonej sprawności, aby dostosować je do szeroko rozumianych i przeważających preferencji poznawczych oraz różnorodnych potrzeb uczniów w klasie językowej (zob. Lesiak-Bielawska, 2007).

Przystępując do nauczania sprawności pisania w języku obcym, zadanie nauczyciela wydaje się polegać na umiejętnym zrównoważeniu i dopasowaniu wszystkich możliwych form oraz sposobów nauczania kompozycji do całej gamy indywidualnych potrzeb, występujących w klasie językowej. Implikuje to elastyczną postawę nauczyciela, który nie ogranicza się jedynie do ukierunkowanego na produkt nauczania sprawności pisania, co może odzwierciedlać jego/jej preferowane i jednocześnie najmniej wymagające podejście do zagadnienia. Pomimo krytyki i pewnych obiekcji wobec zorientowanego na proces podejścia do nauczania pisania w języku obcym (Ur, 1990 za Dakowska, 2005) jako niezmiernie czasochłonnego i nie zawsze zasadnego, zwłaszcza w grupach o niższych poziomach biegłości językowej, wydaje się jednak, że uruchomienie całej złożonej procedury, wynikającej z takiego właśnie podejścia do tworzenia kompozycji, jest jak najbardziej uzasadnione. Omawiając tę kwestię Dakowska (2005) stwierdza, że jeśli w klasie językowej warto wykonać jakieś konkretne zadanie, a jest ono na tyle skomplikowane, że daje wszelkie podstawy do zastosowania podejścia ukierunkowanego na proces, nie ma innego wyjścia jak zainwestować niezbędny czas i energię w to przedsięwzięcie.

Najprostszym sposobem zastosowania tego typu podejścia do nauczania pisania jest, jak słusznie zauważa Harmer (2004), zainicjowanie dyskusji w klasie językowej na temat procedury, składającej się na stworzenie dobrej wypowiedzi

pisemnej. Nauczyciel może zatem zachęcić grupę uczniów do wyliczenia czynności niezbędnych dla stworzenia pierwszego szkicu kompozycji czy też jego ostatecznej wersji. Po wyodrębnieniu elementów składowych procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, uczniowie mogą być proszeni o zakwalifikowanie ich do odpowiednich etapów, np. pierwszy szkic kompozycji, ostateczna wersja wypowiedzi pisemnej czy też o uszeregowanie czynności składowych tego procesu w stosownym porządku. W rzeczywistości jednak proces pisania jako taki, będąc bardziej złożonym niż to może wynikać z wyodrębnionych w porządku sekwencyjnym elementów składowych, obejmuje szereg etapów, takich jak szkicowanie wypowiedzi, poprawianie pierwszej wersji szkicu, uzupełnianie luki informacyjnej na poziomie pojęciowym, ponowne szkicowanie, pisanie itd. Ich pokonanie wymaga od autora sprawnego i równoczesnego poruszania się na kilku poziomach oraz umiejętnego zintegrowania wszystkich niezbędnych działań w czasie, aby nadać znaczeniu konkretną formę językową (zob. Lesiak-Bielawska, 2005).

Skupianie się w określonym momencie na jednym etapie procesu tworzenia kompozycji w języku obcym stanowi uproszczenie tego zadania. Daje ono również sposobność do dyskusji nad jakimś wynikającym w danej chwili problemem, dotyczącym, na przykład, form lub struktur językowych, które wydają się niezbędne dla stworzenia określonego komunikatu i wymagają przypomnienia czy utrwalenia w tym konkretnym momencie. Dyskusja w klasie językowej może być również związana z upewnieniem się, czy dany autor dysponuje niezbędną wiedzą, aby stworzyć określony przekaz. To rozkładające się w czasie podejście do tworzenia kompozycji stwarza sposobność do częstych interakcji między nauczycielem a uczniami, jak również samymi uczniami. W konsekwencji ukierunkowanie na proces nauczania kompozycji wydaje się bardzo korzystne dla przyrostu ich umiejętności w zakresie pisania z uwagi na możliwe do wykorzystania uzyskane w ten sposób różne informacje zwrotne.

Jak wynika pośrednio z przedstawionych wyżej badań i, na co również zwracają uwagę autorzy i badacze zajmujący się rozwojem sprawności językowych, przez zastosowanie treningu strategicznego (zob. Carrell, 1989; Oxford, 1990; Weaver

i Cohen, 1997; Karpińska-Szaj, 2003) wydaje się również wskazane, aby te różne formy interakcji, wynikające z zastosowania ukierunkowanego na proces podejścia do nauczania kompozycji, uwzględniały rolę metapoznania w zakresie, na przykład, omówionych w niniejszym artykule ogólnych preferencji poznawczych jednostki. Naturalną konsekwencją takiego nauczania tworzenia wypowiedzi pisemnej w klasie językowej jest zwrócenie uwagi na związek między procesem tworzenia komunikatu w języku obcym a indywidualnymi cechami autora. Oznacza to, że celem ukierunkowanego na proces nauczania kompozycji jest uświadomienie uczniom, iż stworzenie dobrego przekazu pisemnego w języku obcym nie sprowadza się wyłącznie do zastosowania przez nich tzw. efektywnych strategii pisania. W dużej mierze zależy ono także od ich umiejętności kontrolowania i oceny procesu pisania, co prowadzi do sprawnego zarządzania stosowanymi przez nich strategiami. Implikuje to między innymi potrzebę dostosowania strategii do całej gamy indywidualnych uwarunkowań. Przez „strategię pisania” rozumiem tutaj indywidualny, a nawet i unikalny sposób rozwiązania problemu poznawczego, występującego w trakcie tworzenia kompozycji. Polega on na dokonaniu wyboru lub skonstruowaniu planu dojścia do celu, optymalnego w świetle warunków i zasobów ucznia.

Dydaktyczne konsekwencje tych konkluzji wydają się oczywiste i narzucają konieczność nauczania różnorodnych przekazów pisemnych. Ich zakres jest bardzo rozległy, poczynając od pisania kontrolowanego czy wzorowaniu wypowiedzi pisemnych na gotowych planach i scenariuszach, wynikających z konwencji typowych dla określonego gatunku, a kończąc na kreatywnych formach kompozycji, takich jak poezja, opowiadania, dramat (zob. Harmer, 2004; Dakowska, 2005).

Takie podejście do nauczania kompozycji w języku obcym znacznie poszerza zakres możliwości komunikacyjnych dostępnych w klasie językowej, co przekłada się na przyrost doświadczenia uczniów w zakresie pisania. Tworzenie różnych gatunków przekazów pisemnych prowadzi bowiem do pewnego „oswojenia” aktu kompozycji i „uwrażliwienia się” na sam proces pisania, w trakcie którego uczniowie są zmuszani do rozwiązywania konkretnych problemów, a tym sa-

myś wyłaniania indywidualnych sposobów radzenia sobie z nimi.

Z drugiej zaś strony, ten sposób nauczania kompozycji pozwala konkretnemu uczniowi w trakcie nabywania doświadczenia zrozumieć swoje preferowane podejście do aktu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Zatem celem ukierunkowanego na proces nauczania kompozycji jest również samopoznanie, a więc postawienie swojej diagnozy bardziej na potrzeby ucznia niż nauczyciela. Rozszyfrowanie bowiem indywidualnego podejścia do tworzenia przekazów pisemnych w języku obcym pozwala konkretnemu autorowi poznać swoje ewentualne braki w tym zakresie i na tej podstawie rozwijać oraz doskonalić indywidualną kompetencję pisania.

Jak wykazują badania Carrell i Monroe (1993), ukierunkowane na proces nauczanie sprawności tworzenia kompozycji okazuje się wyjątkowo korzystne dla bardziej otwartych typów autorów, tj. zorientowanych na *uczucia, intuicję i percepcję*. Znalazło ono bowiem swe odzwierciedlenie w znacznie dłuższych pracach pisemnych, o bardziej złożonej składni i różnorodności leksykalnej. Pisanie ukierunkowane na proces wydaje się także nie pozostawać bez wpływu na prace piszących, którzy są utożsamiani z innym podejściem do pisania. Jak wynika z omówionych wyżej badań, kompozycje autorów zorientowanych na ocenę cechowała większa różnorodność leksykalna.

Wydaje się zatem oczywiste, że pisanie ukierunkowane na proces połączone z pewną dozą treningu w zakresie metapoznania pozwala uczącym się poznać swe preferowane podejście do zadania, jakim jest tworzenie kompozycji czy też, jak to można określić, swój „styl pisania” i stosownie do tego zwrócić uwagę na wyłaniające się w jego trakcie deficyty odnoszące się do poszczególnych etapów tworzenia pisemnego przekazu w języku obcym. W związku z powyższym jest niezmiernie istotne, aby tworząc różne formy wypowiedzi pisemnych w języku obcym, uczeń zdawał sobie sprawę z tego, co robi, próbując nadać znaczeniu formę językową i zwracał uwagę na te elementy procesu pisania, które do tej pory pozostawały poza całkowitym lub tylko częściowym zasięgiem jego uwagi. Elementy te mogą odnosić się do jednego lub kilku z wyszczególnionych etapów tego procesu, jak na przykład

planowanie zadania i/lub nadawanie znaczeniu formy językowej. W pierwszym przypadku uczeń ma szansę pojąć swe znaczące braki w zakresie, np. rozmaitych form planowania, tworzonego przekazu czy przygotowania się do zadania przez posiłkowanie się różnymi źródłami, poczynając od własnej pamięci roboczej, a kończąc na pamięci zewnętrznej. Na etapie przyoblekania myśli w słowa uczeń może zrozumieć, iż nie dysponuje odpowiednim doświadczeniem w zakresie doboru różnych form leksykalnych czy rozróżniania niuansów semantycznych, aby nadać tworzonemu przekazowi bogatszą formę językową.

Wyłaniające się w trakcie monitorowania procesu pisania deficyty mogą być również związane ze zrozumieniem przez konkretnego autora, do jakiego stopnia udaje mu/jej się kontrolować proces pisania, co prowadzi do uświadomienia sobie indywidualnych sposobów kompensacji deficytów w zakresie leksyki, składni czy braków informacyjnych na poziomie pojęciowym. Monitorowanie procesu tworzenia kompozycji pozwala bowiem szlifującym tę sprawność autorom nie tylko zdać sobie sprawę ze swych ewentualnych braków, ale również pojąć wzajemne relacje między procesem tworzenia kompozycji a stopniowym rozwojem umiejętności pisania, co w konsekwencji prowadzi do doskonalenia kompetencji ucznia w zakresie tworzonych komunikatów pisemnych w języku obcym.

Na zakończenie, po dokonaniu szeregu poprawek edycyjnych w swojej kompozycji, każdy autor powinien zadać sobie pytanie, czy określona forma stworzonego komunikatu nie odbiega od zdefiniowanej na wstępie intencji komunikacyjnej. Jest zatem konieczne, aby doskonalący swe umiejętności pisania w języku obcym uczniowie zdawali sobie sprawę z zależności między planowaniem wypowiedzi pisemnej, jej oceną i monitorowaniem swojego procesu pisania, gdyż umożliwia to sprawne kontrolowanie tego procesu. Wynikające z takiego podejścia strategie pisania będą najprawdopodobniej umiejętnie dostosowane do konkretnego zadania, jak i do całej gamy różnic indywidualnych, wśród których ogólne preferencje poznawcze ucznia stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej.

Podsumowując powyższe rozważania na temat oddziaływania ogólnych preferencji poznawczych

na proces tworzenia kompozycji w języku obcym i wynikających zeń konsekwencji dydaktycznych, wydaje się, iż celem ukierunkowanego na proces nauczania kompozycji jest sprowokowanie ucznia do zastanowienia się nad samym aktem tworzenia pisemnego przekazu w języku obcym. Z uwagi na fakt, że świadomość tego, co robimy, nadając znaczeniu formę językową, jest często dość ograniczona, a niekiedy i nawet wypaczona przez zwyczajowe sądy i wyobrażenia na ten temat, problemy pojawiające się w trakcie tworzenia kompozycji nierzadko są sprowadzane do nieznamomości leksyki lub/i kłopotów ze składnią. W związku z powyższym wydaje się bardzo istotne, aby zwrócić uwagę szlifującym swe umiejętności autorom na wynikające, między innymi z odmiennych preferencji poznawczych, te elementy procesu pisania, które są przez nich pomijane lub niewłaściwie wdrażane. W tej refleksji nad wykorzystaniem najbardziej optymalnych strategii pisania nie chodzi bynajmniej o to, aby szukać i podpatrywać właściwszych rozwiązań u innych. Niezmiernie istotnym wydaje się tutaj umiejętne dobranie narzędzi samoobserwacji czy też diagnozy różnic indywidualnych opracowanych na potrzeby danej grupy, np. na podstawie kwestionariusza *MBTI*, aby na ich podstawie dokonać optymalnego wyboru strategii pisania. Odpowiednio skorelowane z określonym rodzajem tworzonego przekazu pisemnego, celem komunikacyjnym wypowiedzi, a także indywidualnymi cechami autora, strategie te niewątpliwie będą stanowić integralną część określonego kontekstu komunikacyjnego.

Bibliografia:

- Carrell P. L. (1989), „Metacognitive awareness and second language reading”, w: *Modern Language Journal* 72/2, 121-134.
- Carrell P. L., Monroe L. B. (1993), „Learning styles and composition”, w: *Modern Language Journal* 77/2, 148-162.
- Chamot A. U., O'Malley J. M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen A. D. (1991), „Strategies in second language learning: Insight from research”, w: R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, M. Swain (red.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Clevedon: Multilingual Matters, 107-119.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as A Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ehrman M., Oxford R. L. (1989), „Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies”, w: *The Modern Language Journal* 73/1, 1-13.
- Harmer J. (2004), *The Practice of English Language Teaching*, Malaysia: Pearson Education Limited.
- Jensen G. H., DiTiberio J. K. (1984), „Personality and individual writing process”, w: *College Composition and Communication*, 35, 285-300.
- Jensen G. H., DiTiberio J. K. (1989), *Personality and the Teaching of Composition*, Norwood, New York: Ablex.
- Karpińska-Szaj K. (2003), „Problem transferu strategii w rozwijaniu sprawności czytania”, w: *Neofilolog* 22, 25-31.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2005), „Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne”, w: *Języki Obce w Szkole* 3, 33-41.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2007), „Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 1, 28-39.
- Myers I. B., Mc Caulley M.H. (1985), *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge/New York: CUP.
- Oxford R. L., Nam C. (1998), „Learning styles and strategies of a partially bilingual student diagnosed as learning disabled”, w: J. M. Reid (red.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 52-61.
- Reid J. M. (red.), (1998), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Weaver S. J., Cohen A. D. (1997), *Strategies-Based Instruction: A Teacher Training Manual*, Carla Working Papers Series 7. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

(luty 2007)

Katarzyna Jaworska-Biskup¹⁾
Lublin

Poznanwanie świata na lekcji języka obcego. Kilka słów o nauczaniu języków obcych uczniów niewidomych

...W świetle księżycy patrzyłem na blade czoło, na zamknięte oczy, na pukle włosów poruszane wiatrem i mówiłem sobie, że to, co widzę, jest tylko zewnętrzną powłoką. Najważniejsze jest niewidoczne”.

Antoine De Saint-Exupéry *Mały Książę*

Rola nauczyciela na lekcji języka obcego

Dla wielu nauczycieli praca z uczniem w szkole to przede wszystkim mozolny i długotrwały proces przekazywania wiedzy dotyczącej struktury i systemu danego języka. Mimo, iż postuluje się pełną indywidualizację w nauczaniu oraz propaguje podejście komunikacyjne, których naczelnym założeniem jest dostosowanie metod nauczania do określonej jednostki oraz rozwijanie kompetencji sprawnego porozumiewania się w języku obcym, nadal dużo miejsca poświęca się na pamięciowe opanowanie wymaganego materiału, pomijając w ten sposób indywidualne potrzeby i zainteresowania ucznia. A przecież język obcy

jest szczególnym przedmiotem, na którym uczeń nie tylko przyswaja przekazywane mu słownictwo czy gramatykę, ale rozszerza swoje horyzonty, uczy się rozumienia i tolerancji innych kultur czy narodowości, wzbogaca swój światopogląd i, co szczególnie istotne, przez język obcy ma możliwość zacieśniania więzi z mieszkańcami całego świata.

Mówiąc o uczniach ze specyficznymi trudnościami w nauce czy uczniach ze zdiagnozowanymi dysfunkcjami, warto wspomnieć o dodatkowej a także istotnej funkcji lekcji języka obcego – nauczyciel języka obcego stymuluje rozwojem uczniów. Ta nieświadoma często stymulacja ma miejsce podczas prostych aktywności językowych i dotyczy sfery poznawczej, afektywnej czy spo-

¹⁾ Autorka jest uczestniczką studiów doktoranckich w Zakładzie Tyflopedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

łącznej. To właśnie przez kontakt z zadaniami typu role-plays, pracy w grupach, parach, metodzie Total Physical Response (reagowania całym ciałem) czy technikami multisensorycznymi uczeń ma szansę nie tylko przyswoić język, ale również kompensować posiadane deficyty i słabości.

Uczeń niewidomy uczniem niepełnosprawnym?

Szczególną grupą uczniów, wymagającą indywidualnego podejścia w nauczaniu, są uczniowie niewidomi. Pozornie rzecz biorąc, wydawać by się mogło, że nauczanie języka obcego ucznia pozbawionego wzroku jest „walką z wiatrakami”. „Wiatrakami” – czy innymi słowy przeszkodami w efektywnej akwizycji języka są ograniczenia wynikające z natury i specyfiki schorzenia. Wielokrotnie nauczyciel ucznia niewidomego staje wobec poważnych wątpliwości i dylematów. Często pojawiają się głosy, że skoro uczeń nie widzi, to jest pozbawiony kontaktu z nauczycielem w taki sposób i takiej formie jak uczeń widzący a brak wzroku jest barierą społeczną odpychającą nauczyciela od ucznia i tworzącą dystans między nimi. Obawa przed nieznanym i niezrozumianym może nawet prowadzić w skrajnych wypadkach do postawy niechęci czy braku akceptacji zarówno ze strony nauczyciela, jak i pozostałych rówieśników. Ponadto, istnieją obawy, iż z uczniem niewidomym nie można wykorzystać wszelkich dostępnych metod i technik nauczania, co znacznie utrudnia pracę na lekcji. Kolejną kwestią jest dobór materiałów do nauki. Jak powszechnie wiadomo, uczniowie niewidomi korzystają z pisma Brailla, a więc narzuca to dodatkowe obowiązki przygotowania specjalnych materiałów czy adaptacji podręczników. Idąc dalej, nasuwają się pytania, jak radzić sobie z ilustracjami w podręcznikach i dostępnych książkach, jak dostosować program do indywidualnych potrzeb ucznia? W końcu, czy praca z uczniem niewidomym, czasem obciążonym dodatkowymi zaburzeniami, nie spowolni samorozwoju nauczyciela na ścieżce jego kariery zawodowej? Pytania tego typu oscylują wokół naczelnej kwestii determinującej kształt i kierunek nauczania osób niewidomych, ściśle rzecz biorąc: czy uczeń niewidomy to uczeń niepełnosprawny? Jeśli przyjmiemy za wyjściową hipotezę, że uczeń niewidomy posiada jedynie

dysfunkcje, odbierzemy mu szansę nie tylko nauki, ale i samorozwoju. Warto zacytować w tym miejscu stwierdzenie Shelley Kinash, który pokazuje społeczny kontekst stygmatu niepełnosprawności: **źródła niepełnosprawności nie należy szukać w osobie niewidomej ale poza nią, w postawie i przekonaniach społeczeństwa** (Kinash, 2006). Rozsądne wydaje się zatem uwzględnienie bezprecedensowych wyznaczników pracy z uczniem niewidomym, mających podłoże w specyfice kontaktu nauczyciela z osobą pozbawioną wzroku.

Kreowanie obrazu świata na lekcji języka obcego – wyzwanie dla nauczyciela

Nauczanie ucznia niewidomego, mimo że niełatwe i wymagające poświęcenia, to coś więcej niż tylko uczenie języka, to również rozwijanie jego wiedzy o świecie, to poznawanie świata i zjawisk w nim zachodzących. Ponadto, jest to proces dwustronny, dający wiele korzyści samemu nauczycielowi, który uczy się patrzeć na świat i ludzi wielozmysłowo czy polisensorycznie.

Każdy nauczyciel, który pracuje z uczniem niewidomym, prędzej czy później spotka się z pytaniami wykraczającymi poza rozumienie języka obcego, jak na przykład:

Co to jest zeszyt ćwiczeń? Jak można pisać w zeszy- cie ćwiczeń, skoro to taki rodzaj książki?

Co to jest pleśń? Jak ona smakuje?

Dlaczego kobiety nie mają brody?

Co to jest chata?

Co to jest dom bliźniak?

Czy w kawalerce mieszkają kawalerzy?

Pytania tego typu, jak widać, nie dotyczą jedynie znaczenia wyrazów w języku obcym, ale rozumienia prostych i jasnych dla osób widzących pojęć. Nauczyciel skonfrontowany z takimi wątpliwościami nie może pozostać obojętny i unikać odpowiedzi, nie może zaślaniać się potrzebami danej lekcji czy materiałem do przerobienia, lecz musi próbować wyjaśnić uczniowi jego luki w wiedzy. Jest to nie lada wyzwanie dla każdego, nie tylko nauczyciela.

Jedną z metod pracy z uczniem niewidomym jest w takich przypadkach zastosowanie podejścia multisensorycznego, a więc zaangażowanie innych zmysłów niż wzrok w procesie uczenia

się. Można przecież dotknąć pleśni, powąchać ją, można próbować substancji, produktów i ich smaków itp. Dlatego lekcja języka obcego z uczniem niewidomym, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, to eksploracja języka zmysłami. Im więcej zmysłów jest zaangażowanych, tym lepszy efekt końcowy. Co zrobić jednak, kiedy operacje na zmysłach nie są możliwe do przeprowadzenia? Jak pokazać uczniowi, jak wygląda książka ćwiczeń, chmurki, kolumny czy podkreślenia w danym ćwiczeniu? Jak wreszcie wytłumaczyć niewidomemu uczniowi, dlaczego wiatr nie ma koloru a psy mają mokre nosy? Oczywiście pewnym rozwiązaniem jest zastosowanie analogii, czyli tłumaczenia przez porównywanie, szukanie podobieństw między rzeczami. Idąc tym tropem można wyjaśnić wiele zjawisk, ale nie zawsze jest to proste czy nawet możliwe.

Uczniowie niewidomi wielokrotnie posiadają błędne wyobrażenie świata i jego materii stanowiące kolejne wyzwanie dla nauczyciela. Na przykład:

Chcąc złapać stopa trzeba stanąć przy drodze i machać jedną ręką, w górę i w dół, tak jak strzepuje się ręce.

Moja mama jest wysoką blondynką z niebieskimi oczami (w rzeczywistości brunetką niskiego wzrostu). Goldeny retrievery są mniejsze i słabsze od yorkshire terrierów.

Kafejka internetowa to miejsce, w którym podaje się kawę przez Internet.

Nauczyciel staje wobec trudnego zadania wyjaśnienia błędnej percepcji otaczającej rzeczywistości, co nie zawsze jest łatwym przedsięwzięciem. Jest to w również w jakimś stopniu ingerencja w wewnętrzny świat osoby niewidomej, która dla własnych potrzeb stworzyła własny obraz rzeczywistości, niekoniecznie korespondujący ze światem ludzi widzących. Można sądzić, że taka świadoma i zamierzona ingerencja jest pewnym naruszeniem materii psychicznej. Zatem kolejny dylemat stojący przed nauczycielem to pytanie o rozumienie świata. Czy świat osób niewidomych jest wypaczeniem rzeczywistego świata, czy po prostu jest innym spojrzeniem na te same zjawiska?

Jak już wspomniałam, praca z uczniem niewidomym wzbogaca samego nauczyciela. Jest to wyjątkowy sposób i niepowtarzalna okazja spojrzenia na świat z innej perspektywy. Przez kontakt z uczniem,

który nie widzi, nauczyciel zauważa, w jakim ubogim świecie żyją ludzie widzący, w świecie, gdzie zmysły dane przez naturę tracą swoje pierwotne funkcje na rzecz stymulacji wzrokowej. Uczeń niewidomy wykorzystuje wszelkie zmysły w nauce języka obcego – zmysł słuchu, dotyku, powonienia, smaku. Dzięki wykorzystaniu tak dużego spektrum analizatorów można wyodrębnić wiele dodatkowych cech, jak na przykład kształt, materiał, smak, zapach. Nauczyciel dowiaduje się, że deszcz potrafi pachnieć a śnieg ma swój smak.

Uczeń niewidomy inaczej interpretuje tekst a przede wszystkim jego treść. W pracy z uczniem widzącym bardzo często traci się radość czytania, przewidywania tego, co się stanie za chwilę. Główną uwagę przywiązuje się do obrazków, faktów, danych czy sekwencji wydarzeń. Nie ma natomiast wiele miejsca i czasu na dyskusję nad wymową tekstu, poruszonym problemem czy bohaterami. Uczeń niewidomy dostrzega w tekście czy książce dodatkowe elementy, takie jak cechy charakteru, usposobienia i na tym się koncentruje. Uczniowie tacy chętnie angażują się w dyskusje nad wydzwiękiem moralnym czytanego materiału, nie zatrzymują się natomiast nad wyglądem zewnętrznym, głównym miernikiem w świecie ludzi widzących. Ukazuje to, jak ważny jest wzrok dla ludzi, że żyjemy w świecie zdominowanym przez wrażenia wzrokowe, gdzie zdolność widzenia definiuje i kształtuje naszą tożsamość.



Wnioski

Konkludując, nauczanie ucznia niewidomego języka obcego to olbrzymie wyzwanie niosące za sobą wiele trudności do pokonania. Zaznaczyć jednak trzeba, że jest to partycypacja w procesie odkrywania świata, uczenia się nowego patrzenia na siebie i innych ludzi. Ponadto, praca z uczniem niewidomym daje mnóstwo satysfakcji, gdyż świadomość, iż naucza się nie tylko języka, ale również spostrzegania świata, że wprowadza się ucznia w świat ludzi widzących, jest niezwykle budująca.

Bibliografia

Kinash S. (2006). *Seeing beyond blindness*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing.

(czerwiec 2007)



Magdalena Szpotowicz¹⁾
Warszawa

Zanim powstanie podstawa programowa nauczania języka obcego w kształceniu zintegrowanym

Język obcy od pierwszej klasy

W chwili, w której powstaje ten artykuł, tysiące dzieci w polskich szkołach rozpoczynają naukę języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej. W ich szkołach język obcy jest już obowiązkowy od pierwszej klasy, w pozostałych zostanie wprowadzony za rok. Mamy więc nowy przełom w nauczaniu języków obcych. Zrobiony został krok, na który od lat czekali rodzice i nauczyciele oraz dyrektorzy szkół. Nareszcie nauka języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej nie jest wprowadzana pod presją rodziców, nie jest już postrzegana jako luksus czy przywilej, jest standardem i wymogiem, który stwarza polskim uczniom porównywalne szanse rozwoju językowego do tych, jakie mają dzieci w wielu innych krajach Unii Europejskiej.

Wprowadzenie nauki języka obcego w kształceniu zintegrowanym pociąga za sobą potrzebę stworzenia podstawy programowej dla języka obcego na tym etapie edukacyjnym. Dokument ten jest niezbędny, aby wytyczyć kierunki dla tworzenia programów nauczania i przybliżyć nauczycielom

zakres umiejętności, jakich można oczekiwać od uczniów po pierwszym etapie edukacyjnym. Podstawa programowa dla języka obcego w kształceniu zintegrowanym musi też być zgodna z obowiązującymi dokumentami i tendencjami w nauczaniu języków, a przede wszystkim z²⁾:

- ▶ podstawowymi rekomendacjami Rady Europy dotyczącymi wczesnego startu językowego,
- ▶ rekomendacjami Unii Europejskiej dotyczącymi promowania kształcenia językowego,
- ▶ dokumentami obowiązującymi w polskim systemie oświatowym oraz
- ▶ międzynarodowymi tendencjami w nowoczesnej metodyce nauczania języków obcych.

Pomimo tego, że nauczanie języków obcych w młodszych klasach szkoły podstawowej nie jest nowością i wiele szkół od lat prowadzi takie zajęcia, to wprowadzenie ustawowego obowiązku kształcenia językowego od pierwszego etapu edukacyjnego pociąga za sobą konieczność wypracowania przez władze oświatowe systemowych rozwiązań dotyczących nauczania i oceniania uczniów. Podstawowym źródłem informacji i punktem odniesienia będzie właśnie podstawa programowa kształcenia zintegrowanego dla ję-

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

²⁾ H. Komorowska. *Recenzja wewnętrzna projektu podstawy programowej dla języka obcego w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa, sierpień 2006.

zyka obcego. Oprócz zgodności z dokumentami zewnętrznymi wymienionymi powyżej, w otoczeniu których powstaje, podstawa programowa dla języka obcego w klasach młodszych szkoły podstawowej musi też spełniać warunek spójności wewnętrznej. Oznacza to, że musi nawiązywać do podstawy programowej kształcenia zintegrowanego oraz do opisu dotyczącego języka obcego na pozostałych etapach edukacyjnych obowiązującej podstawy³⁾, skoro ma stać się jej częścią.



Projekt podstawy programowej

Projekt takiego dokumentu powstał latem 2006 r. i został opracowany przez zespół autorski, w skład którego wchodziła pisząca ten tekst dr Magdalena Szpotowicz (Uniwersytet Warszawski) i dr Małgorzata Szulc-Kurpaska (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu). Projekt podstawy programowej języka obcego w kształceniu zintegrowanym nawiązuje formą do opisu przedmiotów, w tym języka obcego, na wyższych etapach edukacyjnych i zawiera następujące części składowe: wstęp wyjaśniający podstawowe założenia dotyczące organizacji nauczania języka obcego w tej grupie wiekowej, cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania i osiągnięcia uczniów. Pod względem treści dokument ten nawiązuje zarówno do opisu języka na wyższych etapach, jak i do opisu nauczania zintegrowanego. Poniżej przedstawiam podstawowe cechy tego projektu.

Integracja nauki języka obcego z kształceniem ogólnym

Jednym z nadrzędnych celów przyświecających autorkom tego dokumentu było jak najściślejsze zintegrowanie nauczania języka obcego z podstawą kształcenia zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Na początku dokumentu zawarto krótki opis zasad wprowadzania nauki języka obcego, w których mowa o tym, iż nauczyciele i au-

torzy programów nauczania języka obcego muszą pamiętać o integracji celów, zadań szkoły, treści i metod pracy z kształceniem zintegrowanym. Oznacza to, że każdy nauczyciel uczący dzieci w klasach 1-3 powinien nawiązywać do programu nauczania realizowanego w szkole przez nauczyciela wychowawcę. Taka integracja może się odbywać na poziomie treści, np. przez omawianie tego samego tematu, ale w innym zakresie. W przypadku tematu *Ja i moja rodzina* na lekcji językowej uczniowie poznają nie tylko podstawowe słownictwo dotyczące rodziny, ale również prezentują członków swojej rodziny i w prosty sposób opisują ich wygląd, zwyczaje czy zajęcia. Integracja to również stosowanie podobnych form i technik pracy z dziećmi na lekcji językowej i lekcji kształcenia zintegrowanego. Wykorzystanie bajek, legend, opowiadań, piosenek czy przygotowanie przedstawień, są tylko przykładami spośród wielu innych. Integracja realizowana jest też w sferze ekspresji artystycznej dziecka. Podczas lekcji języka dzieci są często zachęcane do rysowania, malowania, tworzenia modeli czy kolaży. Ich twórczość jest doskonałym źródłem inspiracji i zachętą do wypowiedzi ustnej, a później i pisemnej.

Integrować – albo dostosować – należy też sposób oceniania postępów dzieci. Na tym wczesnym jeszcze etapie nauczania, przy nierównomiernym rozwoju umiejętności i dużych różnicach rozwojowych dzieci, nauczyciel kładzie nacisk na sukces i dostrzeganie najmniejszych osiągnięć, po to by wykształcić w uczniach pozytywne nastawienie do nauki języka obcego i przekonanie, że taka nauka jest łatwa i przyjemna.

Integracja kształcenia zintegrowanego i języka obcego może odbywać się też przez osobę nauczyciela. Lekcje językowe mogą bowiem być prowadzone przez wychowawcę klasy, o ile osoba ta posiada odpowiednie kwalifikacje językowe i metodyczne do nauczania języka obcego w klasach młodszych szkoły podstawowej.

Pomimo tego, że wiele treści i celów można przedstawić w formie zintegrowanej, autorki projektu uznały, że zapis dotyczący języka obcego powinien być wydzieloną częścią podstawy

³⁾ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

programowej kształcenia zintegrowanego. Jest to spowodowane tym, że przyswajanie języka obcego i ojczystego znajdują się na różnych etapach rozwoju. Pociąga to za sobą konieczność skupienia się na innych umiejętnościach w kształceniu w języku ojczystym i obcym. W pierwszym przypadku nauczyciel koncentruje się na umiejętnościach czytania i pisania, a w przypadku języka obcego na osłuchaniu i zachęcaniu do mówienia. Kolejnym przykładem różnic w poziomie kompetencji językowej w obu językach jest zasób słownictwa i płynność w posługiwaniu się językiem. Dzieci nie potrafią w taki sam sposób rozmawiać na tematy poruszane w kształceniu zintegrowanym, gdy posługują się językiem obcym, jak potrafią to robić w języku ojczystym.

We wstępie projektu ujęto też ogólne wskazówki dotyczące organizacji procesu nauczania. Między innymi to, że nauka języka obcego w kształceniu zintegrowanym rozpoczyna się od stopniowego rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu i reagowania na język w sposób niewerbalny i werbalny. W następnej kolejności jest rozwijana sprawność mówienia oraz są wprowadzane elementy czytania a dopiero na końcu jest wprowadzane pisanie na poziomie wyrazu i zdania.

Nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w języku obcym, tak aby dzieci miały możliwość rozwijania rozumienia ze słuchu i użycia języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Przez rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym na tym etapie edukacyjnym należy rozumieć odtwarzanie z pamięci wyuczonych zwrotów i zdań. Nauka czytania i pisania powinna rozpoczynać się po kilku miesiącach zajęć językowych. W ten sposób nabycie tych umiejętności w języku obcym nie zakłóci rozwijania ich w języku ojczystym. Dzięki temu też, uczniowie będą mieli możliwość kontaktu z językiem obcym przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania (okres beztekstowy).

Zajęcia powinny być prowadzone w formie zabawy z wykorzystaniem ruchu, muzyki i plastyki, które umożliwiają przyswajanie języka obcego w tej grupie wiekowej. Należy wykorzystywać do nauki gry, piosenki, rymowanki, bajki i dialogi, które zapewniają naturalny dla dzieci kontekst do nauki języka obcego. W trakcie lekcji ćwiczenia

powinny być często zmieniane, z uwagi na krótki okres koncentracji dzieci.

► **Cele nauczania języka obcego w nauczaniu zintegrowanym**

Wśród celów zawartych w projekcie podstawy programowej znajdują się cele odnoszące się do trzech obszarów. Pierwszym jest nauka języka obcego. W tym zakresie najważniejsze jest osłuchanie z językiem. Pozwala to uczniowi na przyzwyczajenie się do brzmienia innego, różniącego się od ojczystego języka i na polubienie go. Ten cel jest ściśle związany z kolejnym, dotyczącym przygotowania uczniów do nauki języków obcych na następnych etapach edukacyjnych. Przez wykształcenie pozytywnego stosunku do pierwszego języka obcego stwarzamy duże szanse na sukces w przyswojeniu tego języka oraz następnych języków, których dziecko będzie się uczyć z wyboru lub w ramach narzuconego programu szkolnego. Trzecim celem jest wspieranie rozwoju ucznia przez naukę języka obcego. Dzięki nauce języka obcego dziecko rozwija swoją świadomość językową, w tym świadomość języka ojczystego przez porównywanie go z językiem obcym. Nauka ta sprzyja też rozwojowi wielu innych umiejętności poznawczych.

► **Zadania szkoły**

Oprócz zadań, które wspomagają ucznia i nauczyciela w realizacji celów, zadaniem szkoły jest stworzenie warunków do rozwijania samodzielności w uczeniu się i umiejętności samooceny w nauce języka obcego. Może to polegać na promowaniu dodatkowych inicjatyw związanych z nauką języka obcego, takich jak przedstawienia, wystawy, goście anglojęzyczni, uczestnictwo w projektach międzynarodowych lub konkursach. Przejawia się to również zachęcaniem uczniów do prowadzenia portfolio językowego oraz oceniania własnych postępów w nauce języka.

► **Treści nauczania języka obcego**

Treści nauczania są ściśle powiązane z treściami podstawy programowej kształcenia zintegrowanego i dotyczą podstawowych zwrotów związanych z czynnościami dnia codziennego i słownictwa

odnoszącego się do zakresów tematycznych realizowanych w kształceniu zintegrowanym. Są to tematy takie, jak: ja i moja rodzina, dom, szkoła, przyjaciele, miejscowość, otaczająca przyroda, zabawy czy baśnie i legendy. Na poziomie klasy trzeciej są też wprowadzane podstawowe wiadomości o życiu codziennym rówieśników w krajach nauczanego języka obcego.

► **Osiągnięcia w zakresie sprawności językowych**

Nawiązując do opisu osiągnięć uczniów w obecnej podstawie programowej dotyczącej wyższych etapów edukacyjnych autorki projektu podjęły próbę opisania przewidywanych osiągnięć uczniów po zakończeniu pierwszego etapu edukacyjnego, czyli po klasie trzeciej. Tak jak w pozostałych etapach osiągnięcia zostały opisane w kategoriach czterech sprawności językowych oraz innych, dodatkowych sprawności rozwijanych i wykorzystywanych w nauce języka obcego. Propozycje tych osiągnięć przedstawiam poniżej.

W ramach sprawności **rozumienia ze słuchu** uczniowie powinni reagować na proste polecenia nauczyciela, rozpoznawać znaczenie zwrotów dnia codziennego, które są do nich adresowane oraz rozumieć ogólny sensu prostych opowiadań i baśni. Ponadto, powinni rozumieć sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych prezentowanych w nagraniach audio i wideo oraz wypowiedzi innych uczniów w języku obcym. Na koniec klasy trzeciej, gdy umiejętności są już lepiej rozwinięte, uczniowie powinni radzić sobie też z wyszukiwaniem prostych informacji szczegółowych w słuchanym tekście.

Sprawność mówienia powinna przejawiać się umiejętnością zadawania pytań i udzielania odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów w języku obcym, recytowania prostych wierszy, rymowanek i śpiewania z pamięci piosenek w języku obcym, jak również odgrywania scenek i miniprzedstawień teatralnych w języku obcym. Koniec pierwszego etapu edukacyjnego powinien też oznaczać

umiejętność formułowanie kilkudzaniowych wypowiedzi w języku obcym, np. o sobie, swojej rodzinie, szkole, kolegach, zabawkach, zainteresowaniach i formułowanie prostego opisu rzeczy lub obrazka w języku obcym.

Jeżeli chodzi o **sprawność czytania** to jest ona rozwijana w niewielkim zakresie, chociaż już od drugiego semestru klasy pierwszej uczniowie powinni mieć do czynienia ze słowem pisanym. Przewidywane osiągnięcia to: czytanie głośne wyrazów i prostych zdań w języku obcym, czytanie ciche kilkudzaniowych tekstów ze zrozumieniem i wyszukiwanie prostych informacji szczegółowych z prostego tekstu czytanego.

Sprawność pisania jest rozwijana w najmniejszym stopniu i wprowadzana najpóźniej ze wszystkich czterech sprawności. Dotyczy ona przepisywania wyrazów i zdań w języku obcym, pisania z pamięci wyrazów i prostych zdań oraz pisania według wzoru prostych listów, zaproszeń i życzeń w języku obcym.

Wśród **innych** sprawności rozwijanych podczas nauki języka obcego wyróżniono wykorzystanie różnych źródeł informacji (w tym technologii informacyjnej) w celu rozwijania kompetencji w języku obcym oraz umiejętność współpracy z rówieśnikami w wykonywaniu zadań na lekcjach języka obcego.

Bez względu na to, czy podstawa programowa dla języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnych przyjmie bardziej czy mniej szczegółową formę, istotne jest, aby zaczęła obowiązywać jak najszybciej. Umożliwi to ujednoczenie standardów osiągnięć dotyczących nauki języka na tym etapie, uporządkuje system kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej i nada rangę językowi obcemu jako integralnej części rozwoju dziecka.

Bibliografia:

Szpotałowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2006), *Projekt podstawy programowej dla języka obcego w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa, sierpień 2006.
(wrzesień 2007)

Naucz mnie, jak mam się uczyć – czyli o losach Europejskiego portfolio językowego w Szwajcarii

Obecna polityka językowa w Szwajcarii

Szwajcaria była pierwszym europejskim krajem, który wprowadził Europejskie portfolio językowe 15+ (EPJ III) do swojego systemu oświaty. Walidacja tego Portfolio przez Radę Europy nastąpiła w roku 2000, a jego publikacja w marcu 2001. Kolejnymi etapami było wydanie EPJ II przeznaczonego dla dzieci i młodzieży w wieku od 11 do 15 lat (sierpień 2005) i pilotaż EPJ I dla dzieci w wieku od 6 do 11 lat od lata 2006 do sierpnia 2007 r.

Portfolia te są efektem współpracy Szwajcarskiej Konferencji Dyrektorów odpowiedzialnych za Wychowanie (die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK) i dużego szkolnego wydawnictwa Schulverlag. Organizacja EDK jest związkiem przedstawicieli rządów z 26 kantonów szwajcarskich odpowiedzialnym za koordynację ogólnonarodowej polityki w obszarze oświaty, wychowania, kultury i sportu. Jednym z priorytetów działania tej organizacji było ujednoczenie i ulepszenie polityki językowej w Szwajcarii – kraju, w którym oficjalnie funkcjonują cztery języki urzędowe. W marcu 2004 r. EDK wydało rozporządzenie porządkujące nauczanie języków w tak zwanej „obowiązkowej szkole” (klasy 1-9) i określiło strategię nauczania języków przy pomocy następujących instrumentów:

- ▶ Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ), który ma być podstawą do stworzenia poziomów wymagań w szkolnym nauczaniu języków obcych,
- ▶ ustalenia standardów i minimalnych wymagań w odniesieniu do kompetencji językowych w ramach projektu HarmoS,
- ▶ Europejskiego portfolio językowego, które zostanie wprowadzone do szkół w wersji odpowiadającej wiekowi uczniów (Portfolio I, II i III) w latach od 2006 do 2010; do 2010 wszyscy uczniowie w klasach 1-9 powinni pracować z EPJ I i II,

▶ dostosowania standardów w kształceniu nauczycieli języków obcych zgodnych z Europejskim systemem opisu kształcenia językowego,

- ▶ dokonywania ewaluacji na poziomie regionalnym i ogólnonarodowym wyników kształcenia językowego.

Europejskie portfolio językowe idealnie wpisuje się w opisaną powyżej politykę nauczania języków obcych przede wszystkim ze względu na odniesienia do ESOKJ, odzwierciedlające się np. w skali ogólnej kompetencji językowych, w opisach kompetencji językowych oraz w możliwości dokumentowania i samooceny kształcenia językowego w szkole i poza nią. Szczegółowe plany wprowadzania EPJ pozostają w gestii kantonów. We wszystkich kantonach zostały wyznaczone osoby kontaktowe, które mają się zajmować sprawami dotyczącymi wprowadzania i implementacji EPJ w szkołach. Lista tych osób, jak również wiele innych informacji o EPJ, znajduje się na stronie internetowej www.sprachenportfolio.ch.

Kanton Luzern zdecydował, że wprowadzanie EPJ odbędzie się w sposób dobrowolny i „łagodny” a nie jako odgórne zarządzenie. Podjęto próbę zmotywowania i zachęcenia do pracy z Portfolio grupy nauczycieli języków obcych w dwóch szkołach podczas dwuletniej fazy pilotażu. Rezultaty pilotażu zostały przedstawione na radach pedagogicznych – w obu szkołach praca z EPJ jest kontynuowana. Ciekawie brzmi podsumowanie tego okresu jednej z grup nauczycieli pracujących z EPJ: „Zrozumieliśmy, że entuzjastyczne wejście i duży szum wokół pracy z EPJ okazały się mało produktywne. Teraz już wiemy, że pracę z Portfolio

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

można realizować bez wygórowanych wymagań, za to małymi krokami, które są wprawdzie skromniejsze, ale możliwe do wykonania. Nie wszystkie cele Portfolio muszą być jednocześnie realizowane. To, co robimy na lekcji języka obcego, nie musi być od samego początku w 100% zgodne z ideą EPJ”.

Przykłady stosowania EPJ w praktyce szkolnej

Powodzenie EPJ w szkołach będzie między innymi zależało od dobrego przygotowania nauczycieli do pracy z tą pomocą dydaktyczną i od popularyzowania przykładów dobrej praktyki szkolnej. Znając pragmatyzm Szwajcarów i zasoby środków finansowych przeznaczanych na rozwój oświaty w tym kraju możemy spodziewać się, że Europejskie portfolio językowe przyjmie się w szkołach. Kilka poniżej przytoczonych przykładów stosowania EPJ w szkołach w Szwajcarii być może zachęci polskich nauczycieli do pracy z nim.

Przykład 1. „Zaczynać pracę z EPJ jak najwcześniej”

Z EPJ II pracują dwie nauczycielki z uczniami w wieku 11-15 w szkole w Kehrsatz w kantonie Bern. Jedna z nich, Elsbeth Edelmann, poświęciła na pracę z EPJ 12 lekcji w jednym semestrze roku szkolnego. „Idea Portfolio jest dobra. Ten sposób uczenia się ma przyszłość nie tylko na lekcjach języka obcego” – mówi nauczycielka. Według niej uczniowie powinni być zachęceni do samodzielnego uczenia się, a praca z EPJ bardzo temu sprzyja. Dokładne opisy kompetencji językowych zawarte w EPJ ułatwiają nauczycielowi ocenianie postępów uczniów, są lepsze niż tradycyjne stopnie i powinny być stosowane na wszystkich etapach nauczania. Zaczynanie pracy z EPJ w 8 klasie to za późno – powinno się to stać dużo wcześniej.

Jak konkretnie wygląda praca z EPJ w tej szkole? Uczniowie w szóstej klasie opracowali już kilka części Biografii językowej i umieścili w Dossier wybrane przez siebie prace. Przy każdej okazji nauczycielka zachęca ich do zastanowienia się, w jaki sposób się uczą. Pod koniec 5 klasy uc-

niowie po raz pierwszy zajrzeli do Paszportu językowego. Pod kierunkiem nauczycielki próbowali ocenić swoje umiejętności językowe z francuskiego przy pomocy list umiejętności w obszarach słuchania, mówienia, czytania. Umiejętność pisania nie była oceniana, jako że w tym wieku odgrywa jeszcze stosunkowo niewielką rolę.

Uczniowie otrzymywali regularnie zadania, które mogli potem włożyć do swojego Dossier (np. narysować swój pokój, nazwać przedmioty znajdujące się w nim i ewentualnie opisać go). Przed wakacjami rozmawiali z nauczycielką o planowanych podróżach i byli zachęceni przez nią do przysłuchiwania się innym językom i zwracania uwagi na różnice kulturowe. Po wakacjach opowiadali o swoich spostrzeżeniach i przynosili do szkoły przedmioty przypominające im wakacje. Na zakończenie uzupełniali odpowiednie strony w Biografii językowej w EPJ.

Jeśli chodzi o odbiór EPJ wśród uczniów, to ogólne spostrzeżenia były takie, iż jest ono lepiej przyjmowane przez uczniów słabszych. Mogą oni pokazać sobie, ale również i nauczycielowi, że wiele potrafią. Reakcje młodych ludzi na EPJ ilustrują następujące wypowiedzi:

„Praca z EPJ zmotywowała mnie do uczenia się kolejnych języków krok po kroku. Zachęcanie uczniów do pracy z Portfolio powinno być lepsze, powinniśmy być lepiej informowani, o co w tym wszystkim chodzi”.

„Moja pierwsza reakcja na EPJ była pozytywna, ale dalszą pracę trochę inaczej sobie wyobrażałam. Myślałam, że będziemy więcej pracować w grupie, więcej rozmawiać. Zamiast tego trzeba było dużo pisać i z radości stało się to przymusem. Wołałabym więcej rzeczy robić z nauczycielem. Muszę jednak powiedzieć, że poprawiły się moje stopnie z angielskiego i z włoskiego, zaczęłam też z moją mamą rozmawiać w retoromańskim”.

„Dla mnie najważniejsze było Dossier – zwracałam uwagę na to, co mam do niego włożyć. Zaczęłam się inaczej uczyć i próbowałam czytać teksty i je rozumieć. Potrzebuję więcej pomocy od nauczyciela w czasie pracy z EPJ”.

Z tych wypowiedzi wynika jednoznaczny wniosek – rola nauczyciela w skutecznym wprowadzeniu EPJ w szkole jest nie do przecenienia.

► Przykład 2. EPJ oznacza wzbogacenie lekcji języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej

Po prawie dwóch latach pracy z EPJ w okresie pilotażu dwóch nauczycieli z liceum w miejscowości Olsen w kantonie Schwyz dokonało podsumowania. Theo Tschopp i John Lutz – nauczyciele francuskiego i angielskiego, pracowali z *Portfolio* począwszy od 2 klasy licealnej. Ich uczniowie w przeciągu dwóch lat sporządzili swoją *Biografię językową* w języku francuskim i angielskim, wypełniali tabele samooceny w *Paszporcie językowym*, stosowali z powodzeniem na lekcjach poświęconych pracy z tekstami literackimi opisy umiejętności (wskaźniki umiejętności językowych). Dawały one wyrazisty obraz kompetencji kluczowych uczniów oraz stanowiły dobry punkt wyjścia do realizacji konkretnych projektów. Stosowanie i wybór wskaźników bardzo uzupełniło oraz wzbogaciło tradycyjne nauczanie języka na poziomie liceum.

Portfolio stanowi zdaniem nauczycieli dobrą podstawę do ujednoczenia planów nauczania w zespołach przedmiotowych w obszarze kompetencji językowych. Można w zespołach ustalić, jakie techniki pracy i w jakim czasie powinny być ćwiczone z uczniami. Takie postępowanie prowadzi do podniesienia efektywności nauczania. Ponadto praca z EPJ pozwala na ukierunkowanie nauczania, na osiąganie określonych poziomów językowych i na lepsze przygotowanie uczniów do międzynarodowych egzaminów językowych.

W podsumowaniu podkreślono znaczenie *Dossier*, w którym uczniowie mogą dokumentować swoją naukę języków w przeciągu czterech lat. Nauczyciele powinni zwracać uwagę, by uczniowie zamieszczali różnego rodzaju teksty (listy, rozprawki, recenzje, opowiadania itd.) i żeby dotyczyły one aktualnych tematów (media, nowoczesne formy energii, przejawy agresji...).

Jeśli chodzi o krytyczne uwagi dotyczące EPJ, to nauczyciele podają w wątpliwość formę EPJ jako segregatora, któremu grozi, że stanie się jeszcze jednym z wielu innych segregatorów używanych przez uczniów. Druga krytyczna uwaga łączy się z niewystarczającym wyposażeniem szkół w zaplecze dydaktyczne, jak np. sale, w których można ćwiczyć rozumienie ze słuchu i symulować sytuację egzaminacyjną, pomieszczenia do pra-

cy w grupach, rzutniki multimedialne, słowniki, szafy na materiały.

Obaj nauczyciele postanowili, że nadal będą pracować z EPJ, koncentrując się na wyżej wymienionych obszarach.

► Przykład 3. Ocenianie wypowiedzi ustnych przy pomocy EPJ

Oliver Töngi, nauczyciel ze szkoły kantonowej w Schwyz, jest wielkim zwolennikiem stosowania tabel oceniania umiejętności językowych na lekcjach języka angielskiego. Ocena staje się wtedy bardziej obiektywna i niezależna od nastroju nauczyciela danego dnia a uczniowie mają lepszą orientację, czego jeszcze muszą się nauczyć, jeśli będą chcieli osiągnąć wyższą poprzeczkę. Jedną z ważnych umiejętności na lekcji języka obcego jest sprawność mówienia. Jako kreatywny nauczyciel Oliver Töngi stworzył własne tabele oceniające wypowiedzi ustne swoich uczniów, biorąc za punkt wyjścia tabelę oceny wypowiedzi ustnych, zaproponowaną przez Radę Europy w latach 90. W tabelach tych bierze pod uwagę takie elementy jak wymowa, płynność wypowiedzi, bogactwo, poprawność, dając sobie jednocześnie prawo do niejednakowego traktowania tych składników. Codzienna praca z uczniami doprowadziła go do przekonania, że na początku tworzy się tabele zbyt szczegółowe, które wydają się wprawdzie sensowne, ale w praktyce nie do zastosowania. Kolejny krok polegał więc na uproszczeniu i „odchudzeniu” tych tabel, tak aby nauczyciel prowadząc rozmowę z uczniem i oceniając ją, mógł się na niej koncentrować, a nie na czytaniu zawartości tabeli.

Przygotowując zadania kontrolne dla uczniów można z powodzeniem korzystać z list umiejętności z EPJ. Z listami można pracować również na przykładach tekstów literackich, które w Szwajcarii w szkołach ponadgimnazjalnych odgrywają dużą rolę na lekcji języka obcego. Jest wiele głosów nauczycieli twierdzących, że praca z EPJ zubaża ten obszar nauczania, gdyż za mało jest opisów umiejętności dotyczących literatury i prowadzają ją one do bardzo schematycznego obrazu. Oliver Töngi uważa jednak, że opisy umiejętności językowych są na tyle pojemne, że można je stosować również podczas czytania i omawiania lektur.



Wnioski

Z podanych przykładów wyłaniają się następujące wnioski:

- ▶ idea *EPJ* przetrwa, ponieważ ma ono więcej zalet niż wad,
- ▶ implementacja *EPJ* wymaga stworzenia odpowiednich ram prawnych i właściwego motywowania przede wszystkim nauczycieli do pracy z tym instrumentem,

- ▶ sposób pracy z *EPJ* nie powinien być sztywno narzucony nauczycielom i uczniom,
- ▶ powinno być możliwe punktowe a nie całościowe wykorzystanie *EPJ* zgodnie z potrzebami uczniów i nauczycieli.

Może więc i polscy nauczyciele dostrzegą zalety *EPJ* w swojej codziennej pracy i zdecydują się zaprezentować je uczniom.

(lipiec 2007)

Paweł Poszytek, Gracjana Więckowska¹⁾

European Language Label 2007

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

W bieżącej edycji konkursu prestiżowe certyfikaty *European Language Label* zdobyło 16 instytucji, takich jak szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, uczelnie wyższe, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz prywatne szkoły językowe. Podstawą wyróżnienia tych inicjatyw były kryteria ewaluacyjne i priorytety polityki językowej Unii Europejskiej.

W przekonaniu członków Komisji Ewaluacyjnej wszystkie projekty zgłoszone do konkursu *European Language Label*, także te, które nie otrzymały w tym roku nagrody, są godne naśladowania i stanowią przykład dobrej praktyki wartej upowszechniania i wprowadzania w innych placówkach oświatowych. Wszelkie informacje dotyczące konkursu *European Language Label* oraz opisy inicjatyw nagrodzonych w poprzednich edycjach można znaleźć na naszej stronie internetowej: <http://www.ell.org.pl>. Są tam również podane kryteria konkursu *European Language Label* – stałe we wszystkich krajach uczestniczących w programie²⁾.

Priorytety na rok 2007, zgodnie z ustaleniami grupy ekspertów w ramach *Procesu realizacji celów edukacyjnych (Objective process)*, to:

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

Projekty nagrodzone w roku 2007 są następujące:



Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych



Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Tytuł projektu: *Palette*

Język projektu: niemiecki

Cele projektu:

- ▶ zastosowanie niekonwencjonalnej metody aktywizującej i promującej różnorodność oferty kształcenia nauczycieli w specjalności język niemiecki w NKJO,
- ▶ integracja instytucji i osób spoza Kolegium w celu wzbogacenia oferty edukacji językowej,
- ▶ autoprezentacja pracy społeczności NKJO na zewnątrz,
- ▶ włączenie słuchaczy oraz nauczycieli Kolegium do współpracy w realizacji działalności pozadydaktycznej.

¹⁾ Paweł Poszytek jest dyrektorem programu *Uczenie się przez całe życie*, a Gracjana Więckowska koordynatorem konkursu *European Language Label* w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

²⁾ Przypomnieliśmy je w nr 4/2006, s. 67.

Z powyższych strategicznych celów wynikają konkretne cele operacyjne. Uczestnicy projektu potrafią redagować teksty, potrafią wykonać prace związane z redakcją czasopisma, są kreatywni, potrafią pisać ciekawe teksty, prezentować osiągnięcia specjalności język niemiecki, czego dowodem są wszystkie numery *Palette*.

Podjęte działania: Zespół redakcyjny wykonuje następujące zadania: wybór tekstów, skład poszczególnych zeszytów, tłumaczenia tekstów, oprawa graficzna zeszytów, czuwanie nad sprawami organizacyjnymi, tj. zamykanie numeru, ustalanie terminów w drukarni. Autorami tekstów są członkowie zespołu redakcyjnego, ale także słuchacze, którzy nie uczestniczą regularnie w zebraniach zespołu redakcyjnego.

Wydaniu kolejnego numeru towarzyszą działania mające na celu prezentację i promocję *Palette* np. spotkania, na których są czytane fragmenty tekstów. *Palette* nr 9 miała swoją promocję w NKJO i w instytucjach partnerskich: w II LO i w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 im. L. Braille'a. *Palette* przedstawiano szerszej publiczności podczas *Językowych Spotkań Teatralnych* organizowanych od wielu już lat przez NKJO i w ramach seminariów doskonalących dla nauczycieli (DELFORT). *Palette* zaprezentowano za granicą: w Zespole Szkół im. Heinricha Bölla w Düren (instytucja partnerska i sponsor *Palette* nr 8) oraz na Węgrzech w Berzsényi Dániel Föskola w Szombathely. *Palette* to już trzynastoletnia tradycja. Nakład liczy każdorazowo 500 egzemplarzy. Pismo ma czytelników w szkołach zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, gdzie służy jako materiał dydaktyczny. Jest istotnym elementem nauczania i nauki języka różnymi metodami, wbrew utartym schematom. *Palette* stała się polsko-niemieckim pismem, znanym wśród czytelników.

Akademia Świętokrzyska Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Instytut Edukacji Szkolnej w Kielcach

Tytuł projektu: *Portfolio kreatywnego nauczyciela języków obcych w kształceniu zintegrowanym*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- ▶ rozbudzanie kreatywności studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języków obcych oraz czynnych nauczycieli ję-

zyków obcych przez tworzenie własnych pomocy naukowych,

- ▶ zwiększenie motywacji i zadowolenia z efektów pracy dydaktycznej,
- ▶ zwiększenie zaangażowania nauczycieli w procesie nauczania języków obcych,
- ▶ uatrakcyjnianie lekcji języków obcych na etapie wczesnoszkolnym,
- ▶ rozumienie potrzeb edukacyjnych dzieci uczących się języków obcych,
- ▶ popularyzowanie ciekawych propozycji pomocy dydaktycznych, wykorzystywanych na etapie kształcenia zintegrowanego na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej AŚ – <http://wpinoz.pu.kielce.pl/wpiped/inst/dlastud/>.

Podjęte działania:

Portfolio stało się ostatnio „a buzzword”, czyli modnym słowem w metodyce nauczania języków obcych, głównie za przyczyną *Europejskiego portfolio językowego (ELP)*. Jednakże *ELP* jest dokumentem przeznaczonym dla uczących się, a nasza propozycja portfolio, jako zbioru pomocy dydaktycznych, jest skierowana do nauczycieli języków obcych, pracujących z dziećmi w wieku 6-9 lat.

Portfolia były od dawna wykorzystywane przez artystów, architektów i projektantów, którzy gromadzili i prezentowali swoje najlepsze obrazy czy projekty zebrane w teczce (nazywanej portfolio), starając się o pracę lub pokazując swój dorobek zawodowy w celu pozyskania klienta. *Portfolio kreatywnego nauczyciela języków obcych w kształceniu zintegrowanym* może spełniać podobne zadania:

- ▶ może być wykorzystane na konkurencyjnym rynku pracy jako zbiór oryginalnych pomocy dydaktycznych, jako podstawa do oceny umiejętności czy zdolności danej osoby do pracy w charakterze nauczyciela języków obcych na etapie wczesnoszkolnym,
- ▶ w celu pozyskania klienta jakim jest uczeń, czyli zainteresowania go ciekawymi materiałami dydaktycznymi stosowanymi na lekcjach języków obcych.

Projekt jest skierowany zarówno do studentów przygotowujących się do roli nauczyciela języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym, jak i czynnych nauczycieli poszukujących niekonwencjonalnych propozycji pomocy dydaktycznych, uatrakcyjnających lekcje. W celu realizacji projektu koordynator zachęcał studentów do

wykonywania oryginalnych pomocy dydaktycznych. Spośród prezentowanych na ćwiczeniach materiałów wybierano najciekawsze propozycje i zamieszczono ich opis wykonania wraz z dokumentacją fotograficzną na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej AŚ.

▼ **Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Jastrzębiu Zdroju**

Tytuł projektu: *Interakcyjne warsztaty cywilizacyjno-językowe*

Język projektu: francuski

Cele projektu: Głównym celem projektu jest wspomaganie nauczycieli języka francuskiego w ich działaniach, mających na celu rozbudzenie u uczniów zainteresowań językiem francuskim oraz krajami francuskiego obszaru językowego ciekawą ofertą cyklicznych zajęć cywilizacyjno-językowych w języku francuskim. Jednym z założeń warsztatów jest położenie nacisku na ich interaktywny charakter, dzięki któremu uczeń ma możliwość jednoczesnego sprawdzenia swoich umiejętności językowych w działaniu i w rozmowie w języku obcym z native speakerem. Niemniej ważnym celem projektu jest wypracowanie przez prowadzących warsztaty materiałów dydaktycznych dla nauczycieli w formie scenariuszy lekcji, które mogą być wykorzystane również na lekcji języka obcego w klasie.

Podjęte działania: Warsztaty cywilizacyjno-językowe mają już kilkuletnią tradycję w Kolegium. Były zawsze organizowane w marcu podczas trwania imprez kulturalnych *Tygodnia Frankofonii*. Od 2005 r. ze względu na duże zainteresowanie nimi podjęliśmy inicjatywę zorganizowania cyklu warsztatów, które odbywałyby się co roku od listopada do stycznia i byłyby organizowane raz w tygodniu w dowolnym dniu dogodnym dla uczniów, ich nauczycieli i organizatorów. Warsztaty mają formę trzech 45-minutowych zajęć tematycznych o różnorodnym charakterze: prezentacje multimedialne, praca w laboratorium językowym oraz informatycznym, gry językowe, konwersatoria z lektorem języka francuskiego, inscenizacje teatralne itd. Osobami prowadzącymi warsztaty są słuchacze Kolegium, którzy mają już pewne doświadczenie w pracy z młodzieżą z praktyk pedagogicznych, natomiast pomoc merytoryczno-dydaktyczną zapewniają nauczyciele praktycznej

nauki języka, metodyki, cywilizacji i literatury. Założeniem projektu jest objęcie swym zasięgiem jak największej liczby szkół, dlatego też ograniczyliśmy liczbę uczestników z każdej szkoły do 15 osób. Tym samym w jednym cyklu warsztatów mogły uczestniczyć 3 grupy z 3 różnych szkół.

Organizatorzy każdego warsztatu, oprócz przeprowadzenia zajęć, mieli obowiązek wypracować materiały dydaktyczne (płyty CD, kserokopie ćwiczeń) dla nauczycieli uczestniczących w warsztatach, będące gotowymi scenariuszami lekcji oraz zawierające treści wchodzące w zakres tematyczny warsztatów.

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

Tytuł projektu: *Wirtualny podręcznik*

Język projektu: francuski

Cele projektu: Nauczanie dwujęzyczne stale rozwija się w wielu krajach, także i w Polsce. Jednym z bardziej dynamicznych obszarów tego rozwoju jest sieć szkół dwujęzycznych z językiem francuskim. Rozwój, dobre wyniki, entuzjazm uczących się i nauczających są elementami stymulującymi i pozytywnymi tego zjawiska, ale nie są w stanie odpowiedzieć na zapotrzebowanie. Jedną z takich potrzeb są materiały dydaktyczne. Wprawdzie powstały podręczniki i zeszyty ćwiczeń, ale zmiany programów oraz dynamiczny rozwój technik nauczania powodują, że te materiały nie zaspokajają potrzeb szkół dwujęzycznych. Stąd pomysł na przygotowywanie i publikowanie online materiałów do nauczania dwujęzycznie przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych z językiem francuskim. Dodatkowo projektowi przyświecał cel: wykorzystać materiały już istniejące i dodawać nowe. Nie można też pominąć problemu ekonomicznego – liczba uczących się dwujęzycznie – mimo że stale rosnąca – jest wciąż zbyt mała, żeby zainteresować swą problematyką wydawców komercyjnych. Wirtualny podręcznik jest więc zapełnieniem luki na rynku wydawniczym i odpowiedzią na zapotrzebowanie.

Podjęte działania: Od września 2006 r. do kwietnia 2007 r. rozpoczął się cykl spotkań mających na celu opracowanie materiałów dydaktycznych do wykorzystania na lekcjach dwujęzycznych. Materiały dotyczą następujących przedmiotów: matematyki, fizyki, chemii, biologii, historii i geografii.

W zajęciach uczestniczyli polscy nauczyciele szkół dwujęzycznych i eksperci z CNDP (specjalista danego przedmiotu i eksperci w wykorzystaniu multimedialnych do nauki danego przedmiotu – specjalści z Lyonu, Wersalu, Grenoble i Montpellier). Wypracowane materiały zostały zamieszczone na stronach internetowych:

- ▶ SCEREN/CNDP: http://www.cndp.fr/cndp_reseau/inter/pologne/Actiondecooperation-Imp.htm
- ▶ Frantice: <http://frantice.interklasa.pl>.

Około 30 materiałów dydaktycznych zostało zamieszczonych na portalu Frantice. Są to zarówno opracowane teksty źródłowe, scenariusze lekcji, jak i spisy odpowiedniej jakości stron internetowych do wykorzystania na lekcji. Adres internetowy: <http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/strony?mainSP=catalog&mainSRV=scenario&reset=true>.



Różnorodność oferty językowej



Szkoła Podstawowa nr 112 im. Jana Pawła II Przymierza Rodzin w Warszawie

Tytuł projektu: *CLIL for Young Learners*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- ▶ planowanie i wdrażanie programu integrującego treści programowe kształcenia zintegrowanego i wczesnego nauczania języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym,
- ▶ poszukiwanie i wypracowywanie spójnego, całościowego systemu nauczania, umożliwiającego maksymalną stymulację wszechstronnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym, przyjmując nierozłączność treści programowych i metod pracy dla wszystkich oddziaływań nauczycieli i wychowawców,
- ▶ maksymalne zróżnicowanie sposobów podawania materiału dydaktycznego umożliwiające wszystkim uczniom rozpoznanie i rozwijanie swoich zdolności i zainteresowań,
- ▶ wdrażanie modelu kooperacji oraz pełnej aktywizacji uczniów, rodziców i nauczycieli zaangażowanych w prace projektowe.

Podjęte działania: Od września 2004 r. do maja 2007 r. nauczyciele współpracujący w projekcie opracowali i wdrożyli około 30 tematów mających na celu integrację treści programowych kształcenia zintegrowanego z wczesną nauką języka angielskiego. Prace projektowe były częścią projektu Socrates Comenius. Oprócz prac projektowych związanych z rozwijaniem współpracy europejskiej, wymianą doświadczeń i poszukiwaniem wspólnych rozwiązań edukacyjnych, główny obszar zainteresowania stanowiło poszukiwanie korelacji treści kształcenia zintegrowanego (na podstawie programu nauczania *Poznaj Świat i wyrażam siebie* – DKW-4014-11/99), właściwego dla polskiego systemu edukacyjnego. W tym celu koncentrowano się na wypracowaniu materiałów umożliwiających łatwy transfer dla różnorodnych sytuacji szkolnych występujących w naszym kraju. Starano się poszukiwać tematów, które mogą być realizowane w sposób niezależny, to znaczy każde zagadnienie tematyczne może być stosowane rozłącznie i stanowi samodzielny całość. Opracowano około 30 takich tematów dla klas I-III.

Jednocześnie podjęto próbę zaproponowania programu zajęć, które mogą być włączone do programu szkoły, zarówno jako planowane zajęcia języka angielskiego dla klasy III, ale są skierowane głównie do uczniów wybitnie uzdolnionych językowo i/lub plastycznie i jako propozycje zajęć pozalekcyjnych o charakterze koła zainteresowań.

Równoległe do pracy z dziećmi były prowadzone spotkania dla rodziców mające na celu przybliżenie sposobów pracy metodą CLIL. Miały one charakter konferencji (prezentacje multimedialne ukazujące formy pracy i osiągnięte efekty), warsztatów dla rodziców (*Family Workshop*), spotkań towarzyskich (*European Table*). Cała społeczność szkolna (wszyscy uczniowie, rodzice i nauczyciele) była na bieżąco informowana o postępach prac projektowych – stała ekspozycja wydruków materiałów, zdjęć i wytworów dzieci. Psycholog i pedagog szkolny wspierali nauczycieli w opracowywaniu narzędzi pomiaru, np. ankiet dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Odbyły dwie wizyty projektowe (Nitra – 2005, Poczdam – 2006), podczas których nauczyciele mogli wymienić doświadczenia z kolegami ze szkół partnerskich.

▼ Szkoła Podstawowa Lauder-Etz Chaim we Wrocławiu

Tytuł projektu: *Znajomość języków i kultury sposobem na realizację marzeń w każdym miejscu na świecie*

Języki projektu: angielski i hebrajski

Cele projektu: Ukazanie możliwości wynikających z umiejętności posługiwania się językami przez zbudowanie przekonania, iż każdy, kto zna języki może realizować swoje marzenia gdziekolwiek się znajduje. Cel ten jest realizowany przez:

- ▶ rozwijanie zainteresowania i motywacji do nauki języków,
- ▶ rozwijanie wiary we własne możliwości językowe,
- ▶ rozwijanie samodzielności w nauce języków,
- ▶ doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem angielskim i hebrajskim,
- ▶ rozwijanie postawy ciekawości i tolerancji wobec innych kultur,
- ▶ poszerzanie wiadomości o kulturach innych krajów,
- ▶ korelację nauczania języków z nauczaniem zintegrowanym / przedmiotowym,
- ▶ umożliwienie wykazania się wiedzą szkolną i pozaszkolną,
- ▶ umożliwienie sprawdzenia własnych umiejętności językowych.

Podjęte działania: Projekt był realizowany w trzech etapach, dwa pierwsze były mniej sformalizowane, i działania były podjęte wyłącznie przez jednego nauczyciela języka angielskiego (rok 2004/2005), bądź wspólnie przez wszystkich nauczycieli języka angielskiego (rok 2005/2006). W realizację trzeciego etapu (rok 2006/2007) zostali włączeni wszyscy nauczyciele pracujący w szkole, a język projektu został poszerzony o język hebrajski. Na początku roku szkolnego został opracowany plan działań. Najważniejszymi podejmowanymi działaniami było wprowadzenie słownictwa angielskiego do programu nauczania na wszystkich przedmiotach w klasach IV-VI oraz w nauczaniu zintegrowanym w klasach I-III, przygotowanie i rozmieszczenie napisów w języku angielskim i hebrajskim opisujących przedmioty znajdujące się w poszczególnych pomieszczeniach szkolnych, przeprowadzenie przez nauczycieli nauczania zintegrowanego i przedmiotowego lekcji o kulturze krajów anglojęzycznych związanych tematycznie z nauczaniem

przedmiotem i odwrotnie, przeprowadzenie lekcji przedmiotowych w języku angielskim i hebrajskim przez nauczycieli języków, prowadzenie lekcji kultury żydowskiej w języku angielskim; przygotowanie prezentacji scenicznych (piosenki, wiersze, przedstawienia teatralne) w różnych językach, prowadzenie kółka języka angielskiego, przeprowadzenie II edycji *Wrocławskiego konkursu wiedzy o krajach anglojęzycznych*, uczestnictwo uczniów w szkolnych i pozaszkolnych konkursach języka angielskiego, zachęcanie uczniów do nauki innych języków.

▼ Gimnazjum nr 3 im. Noblistów Polskich w Gliwicach

Tytuł projektu: *Kocham Kraków. Z Gliwic do Krakowa*

Języki projektu: polski, niemiecki i angielski

Cele projektu: strategiczny: poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej w kontekście *Roku języka polskiego*, 100 rocznicy śmierci Stanisława Wyspiańskiego, 750-lecia lokacji Krakowa; operacyjny: uczniowie korzystają z różnych źródeł informacji (Internet, wydawnictwa popularnonaukowe, teksty kultury, wykłady, wycieczki tematyczne, galerie, muzea, wystawy), dokonują ich selekcji, syntezy i analizy oraz wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce przez:

- ▶ opracowanie map, planów, makiet,
- ▶ wykonanie prac plastycznych zainspirowanych twórczością Stanisława Wyspiańskiego,
- ▶ przygotowanie przedstawień i recytacji,
- ▶ wygłoszenie wykładów,
- ▶ wykonanie prezentacji multimedialnych,
- ▶ redagowanie różnorodnych form wypowiedzi pisemnych.

Ponadto uczniowie w sposób świadomy i odpowiedzialny planują swoje działania, rozwiązują problemy w sposób twórczy, efektywnie współpracują w zespole, skutecznie porozumiewają się w różnych językach oraz rozwijają swoje zdolności i zainteresowania.

Podjęte działania: W realizacji projektu wzięło udział 60 uczniów. Projekt przewidywał:

- ▶ pracę uczniów w sekcjach (naukowej, plastycznej, literackiej, teatralnej, fotograficznej),
- ▶ rozwijanie poczucia estetyki i uczenie wrażliwości na piękno, kształtowanie systemu wartości (wycieczki, wizyty w gliwickich, krakowskich,

- warszawskich, praskich, wiedeńskich galeriach, muzeach, udział w spektaklach teatralnych),
- ▶ poznawanie wzajemnych wpływów oraz przenikania się kultur różnych narodów (pięciodniowa wycieczka Gliwice- Praga- Wiedeń- Gliwice, twórczość S. Wyspiańskiego, elementy secesji, wycieczki na krakowski Kazimierz, do Mangghi – muzeum japonistyki),
 - ▶ zapoznanie uczniów z historią i perełkami architektury w Gliwicach (udział w wykładach z cyklu *Patrzę. Widzę. Rozumiem.* w Willi Caro, plener fotograficzny *Śladami secesji*), Krakowie, Bielsku–Białej, Pradze i Wiedniu,
 - ▶ rozwijanie umiejętności posługiwania się językami obcymi (pięciodniowa wycieczka do Pragi i Wiednia, sprawozdania z wycieczek, recenzje teatralne, prezentacje multimedialne, występ z okazji *Dnia Europy*, referaty),
 - ▶ wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce (przygotowywanie przedstawień, recytacji i prac plastycznych związanych z realizacją projektu, prowadzenie kroniki, galeria zdjęć dotyczących architektury i sztuki użytkowej, plansze i pomoce dydaktyczne związane z historią teatru, udział w warsztatach dziennikarskich i teatralnych),
 - ▶ spotkania dla rodziców (wykłady zaproszonych gości, prezentacje działań projektowych, inscenizacja),
 - ▶ prezentacja projektu podczas *Forum profilaktyki* zorganizowanego pod patronatem kuratora śląskiego.

▼ I Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie

Tytuł projektu: *Forum frankofońskie „Śląsk łączy języki”*

Język projektu: francuski, polski

Cele projektu:

- ▶ stworzenie ciekawej platformy współdziałania samorządów lokalnych z placówkami edukacyjnymi regionu i partnerami zagranicznymi, reprezentującymi państwa frankofońskie,
- ▶ nawiązanie współpracy między gimnazjami i liceami powiatu w celu wypracowania wspólnej polityki językowej,
- ▶ zainteresowanie dyrektorów placówek oświatowych oraz władz samorządowych wprowadzeniem zwiększonej liczby godzin języka ob-

cego, prowadzonych przez wykwalifikowanych nauczycieli,

- ▶ przedstawienie projektu *Klasy frankofońskie na Śląsku*,
- ▶ przedstawienie innych, nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych,
- ▶ kształtowanie świadomości społecznej otwartej na wielojęzyczność,
- ▶ przedstawienie możliwości programów unijnych dla młodzieży,
- ▶ integracja środowiska nauczycieli języka francuskiego w regionie,
- ▶ umożliwienie nauczycielom z małych miejscowości bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami wydawnictw i księgarni francuskojęzycznych oraz z ich najnowszą ofertą wydawniczą.

Podjęte działania: *Forum frankofońskie* to propozycja dla nauczycieli języka francuskiego w naszym regionie, którzy od lat szukają możliwości uatrakcyjnienia oferty językowej, tak aby język francuski stał się skutecznym narzędziem porozumiewania się Polaków z mieszkańcami wielojęzycznej Europy. Honorowy patronat nad I i II *Forum* objęli Śląski Kurator Oświaty i Marszałek Województwa Śląskiego. Na *Forum* zostali zaproszeni przedstawiciele władz samorządowych, dyrektorzy szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ośrodków pracy pozaszkolnej, nauczyciele języka francuskiego oraz jako goście honorowi – przedstawiciele krajów frankofońskich w Polsce. Zarówno I, jak i II *Forum* było opisywane w mediach lokalnych (prasa, telewizja, portale internetowe) i prasie specjalistycznej.

Uczestnicy I *Forum* (październik 2005 r.) wysłuchali informacji o projekcie klas frankofońskich. Uzupełnieniem były wypowiedzi nauczycielek szkół, w których jest realizowane od lat rozszerzone nauczanie języka francuskiego i gdzie uczniowie uzyskują międzynarodowe certyfikaty. W dalszej części *Forum* przedstawiono współpracę międzyregionalną województwa śląskiego z krajami francuskojęzycznymi, a także zaprezentowano program eTwinning. W trakcie II *Forum* (październik 2006 r.) przedstawiono osiągnięcia projektu *Klasy frankofońskie na Śląsku* oraz jego dalsze perspektywy. Uczestnicy mieli też okazję zapoznać się z zasadami certyfikacji językowej oraz założeniami programów „Młodzież” i „European Language Label” wraz z przykładami ich realizacji.

▼ Anna Rattenbury Usługi Edukacyjne w Warszawie

Tytuł projektu: *Musical Babies* – zajęcia muzyczno-ruchowe po angielsku dla dzieci w wieku od 6 miesięcy do 3 lat wraz z opiekunem

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- ▶ osłuchanie z językiem angielskim, poznanie prostych słów i zwrotów,
- ▶ poznanie piosenek i rymowanek angielskich,
- ▶ ukształtowanie wycucia rytmu za pomocą prostych instrumentów muzycznych, tańca, ruchu oraz przez różne gry i zabawy,
- ▶ rozwinięcie koordynacji ruchowej,
- ▶ nabycie umiejętności słuchania,
- ▶ interakcja z innymi dziećmi w podobnym wieku, także innych narodowości.

Dla opiekunów:

- ▶ poznanie przez mamę lub osobę uczęszczającą z dzieckiem na zajęcia rymowanek i piosenek po angielsku do wykorzystania we wspólnej zabawie z dzieckiem poza zajęciami,
- ▶ umożliwienie mamie spotkania innych mam z dziećmi w podobnym wieku, nawiązania nowych znajomości.

Podjęte działania: Pierwsze zajęcia były prowadzone w Warszawie (Natolin) w dwóch grupach. Stopniowo liczba grup powiększała się. Mamy otrzymywały zestaw spisanych piosenek i rymowanek używanych podczas zajęć. W przerwie wakacyjnej 2004 r. część piosenek została nagrana na płycie CD, opracowano nowe zabawy, wykonano komplety pomocy dydaktycznych. Stworzono program *English@Musical Babies* – kontynuację zajęć *Musical Babies* dla dzieci powyżej 3 lat. Program ten wykorzystuje już poznane piosenki i rymowanki w czterech blokach tematycznych, elementy rytmiki i ruchu. Podjęto współpracę z innymi prowadzącymi, dla których zredagowano specjalny podręcznik prowadzącego. Liczba lokalizacji w Warszawie zwiększyła się do pięciu. Na początku 2005 r. odbył się pierwszy bal karnawałowy *Musical Babies*, który z czasem wpisał się w tradycję zajęć ze względu na konkurs na najlepszy strój dla dziecka wykonany przez rodzica. W okresie przerwy wakacyjnej repertuar zajęć został ponownie przeanalizowany, dodano parę piosenek, wydrukowano książeczkę: *Musical Babies Songs and Rhymes Booklet* oraz ulepszone płyty dodatkowymi

nagraniami. Stworzono podręcznik dla 3-latków: *English@Musical Babies Activity Book 1* oraz opracowano drugi stopień programu – *English@Musical Babies 2* dla 4-latków. Obecnie w całym projekcie *Musical Babies* uczestniczy 370 dzieci.

▼ Early Stage w Warszawie

Tytuł projektu: *Kids Take the Stage*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- ▶ przybliżenie uczniom historii i kultury krajów anglojęzycznych oraz krajów związanych historycznie ze Wspólnotą Brytyjską,
- ▶ zainspirowanie uczniów do własnych działań teatralnych, muzycznych i plastycznych w zakresie wyżej wymienionej problematyki,
- ▶ kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych kultur i zwyczajów,
- ▶ kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wspólnie podejmowane działania,
- ▶ umożliwienie uczniom kontaktu z native speakerami jako źródłem informacji o krajach anglojęzycznych,
- ▶ wzmacnianie postaw asertywnych u dzieci przez przygotowanie publicznych występów w formie przedstawień teatralnych,
- ▶ nawiązanie kontaktu z zagranicznymi organizacjami pracującymi z dziećmi metodą dramy.

Podjęte działania: Posługując się Internetem i korzystając z dostępu do edukacyjnych stron internetowych, jak również z dostępnych na rynku wydawniczym książek, zgromadzono informacje potrzebne do opracowania niezbędnych do realizacji projektu materiałów, takich jak: mapy, opisy wydarzeń i postaci historycznych, życiorysy wynalazców i odkrywców, legendy i bajki pochodzące z Anglii, Irlandii, Szkocji, Australii, USA, Kanady, Jamajki, Indii, Republiki Południowej Afryki, na podstawie wyżej wymienionych materiałów Joanna Zarańska-Jackowska opracowała cykl sztuk teatralnych w formie rapów i musicali na różnych poziomach językowych (stosownie do poziomu uczniów), zlecono zaaranżowanie i nagranie w studiu muzycznym podkładów muzycznych i akompaniamentów do wybranych utworów, wykonano mapy krajobrazowe wybranych krajów/kontynentów, wykonano scenografię do sztuk teatralnych, wykonano komplet kostiumów do jednej ze sztuk, lektorka szkoły *Early Stage* odbyła 2 miesięczny staż w Children's

Theatre Company w Nowym Jorku, do pracy nad realizacją projektu zapraszano native speakerów z Wielkiej Brytanii, Kanady, USA i Australii, realizację projektu udokumentowano na zdjęciach oraz w formie nagrań muzycznych na CD.

▼ **Global Village, Szkoła Języka Angielskiego w Kielcach**

Tytuł projektu: *Słowo na dziś. A word for today*

Język projektu: angielski

Cele projektu:

- ▶ nauka angielskiego, zwłaszcza w zakresie umożliwiającym opowiadanie o rodzinnym mieście i regionie,
- ▶ uświadomienie słuchaczom w jak ciekawym mieszkają mieście i regionie, jak ciekawie można o nim opowiadać przybyszom i jak można uzyskać duże zainteresowanie osób, które nic przedtem nie słyszały o ziemi świętokrzyskiej,
- ▶ stworzenie niestandardowego przewodnika (po angielsku) po Kielcach i okolicy dla licznej grupy nauczycieli, *native speakers* oraz turystów.
- ▶ zwracanie uwagi na aspekty interkulturowe życia w zjednoczonej Europie,
- ▶ omawianie cech wspólnych i różnic w zakresie obyczajów, stosunków międzyludzkich, organizacji życia codziennego,
- ▶ zwracanie uwagi na wspólne korzenie kultury europejskiej.

Podjęte działania: *Słowo na dziś* jest codzienną audycją przygotowywaną przez czteroosobowy zespół nauczycieli szkoły Global Village. Urszula Szczepańczyk opracowuje scenariusze, przygotowywane na podstawie rozległej kwerendy bibliograficznej oraz relacji mieszkańców Kielc i regionalistów. Patricia i Terry Spring oraz Zbigniew Szczepańczyk dokonują nagrań w studiu Polskiego Radia. Miniaudycje trwają od 1,5 do 2,5 minut. Są nadawane na antenie Polskiego Radia Kielce od poniedziałku do piątku, dwa razy dziennie, o 7.15 i 14.40. Audycje w formie plików mp3 są następnie umieszczane na stronie www Polskiego Radia (www.radio.kielce.com.pl). Przed rozpoczęciem nadawania odcinków poświęconych głównej ulicy miasta – ul. Sienkiewicza – została uruchomiona kamera internetowa, umożliwiająca oglądanie fragmentu tej ulicy (obraz na stronie www.sienkiewicza.pl). Od 27 listopada do końca

czerwca przygotowano 145 codziennych audycji. Tematycznie dotyczyły one ciekawych miejsc w Kielcach. Audycje cieszą się dużym i wciąż rosnącym zainteresowaniem, które przekroczyło oczekiwania autorów.

▼ **WiedzaNet Sp. z o. o. w Warszawie**

Tytuł projektu: *FESTIVALS – Piosenka na każdą okazję*

Język projektu: angielski i polski

Cele projektu: Projekt jest pro-rodzinny, oparty na tematyce celebrowania różnych świąt, obchodzonych tradycyjnie w wielu krajach. Ma na celu:

- ▶ propagowanie haseł tolerancji dla różnic kulturowych i obyczajowych,
- ▶ zachęcenie rodziców/opiekunów dzieci do czynnego współuczestniczenia w językowym procesie dydaktycznym ich dzieci,
- ▶ zapewnienie najmłodszym uczniom szkół podstawowych tzw. dobrego startu w edukację językową,
- ▶ budowanie ciekawości świata i kształtowanie postaw tolerancji,
- ▶ przekazanie nauczycielom nauczania zintegrowanego narzędzi komunikacji (multimedialne środki przekazu), umożliwiających im wprowadzenie innowacji pedagogicznych, promujących naukę języka angielskiego,
- ▶ integrowanie zajęć muzycznych, plastycznych i językowych,
- ▶ podejmowanie wśród uczniów działań promujących postawy zaangażowania i wiary we własne siły (wyrabianie nawyków samokształceniowych).

Podjęte działania: W celu realizacji projektu uruchomiono portal edukacyjny www.bingoeducation.com, na łamach którego zamieszczono planetę FESTIVALS. Na planecie tej nauczyciele, rodzice i dzieci mogą korzystać z autorskich materiałów edukacyjnych, przygotowanych w formie gotowych, multimedialnych prezentacji językowych, gier i zabaw oraz z zestawu specjalnie opracowanych kart pracy dla uczniów.

Nasze prezentacje multimedialne są oparte na rocznym kalendarzu następujących po sobie cyklicznie świąt i uroczystości: wrzesień – Witaj Szkoło!, październik – Halloween, listopad – Obchodzimy urodziny!, grudzień – Boże Narodzenie, styczeń – Dzień Babci, Dzień Dziadka, luty – Wa-

lentynki, marzec/kwiecień – Wielkanoc, kwiecień – Prima Aprilis, maj – Dzień Matki, Dzień Ojca, czerwiec – Dzień Dziecka, lipiec/ sierpień – Letnie wakacje. Do każdego z wyżej wymienionych świąt opracowano pakiety edukacyjne. W skład każdego pakietu wchodzi: prezentacja multimedialna, trzy handouty (karty pracy w pdf), gra multimedialna związana z danym tematem/świętem.

Aby zachęcić uczestników projektu uniwersalną tematyką przygotowanych materiałów, rozesłaliśmy informacje do szkół o dostępności projektu w sieci. Proponowany czas realizacji jednego pakietu tematycznego w klasie to od 1 do 5 godzin przeznaczonych na celebrowanie święta.

▼ **Centrum Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego „Eurolanguage” w Radomiu**

Tytuł projektu: *Język obcy paszportem na świat – Instytut Języków Obcych*

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

Cele projektu:

- ▶ wypełnienie czasu wolnego dzieci i młodzieży z Radomia podczas ferii zimowych w ramach „Akcji Zima 2007” zajęciami z języków obcych,
- ▶ zapewnienie dzieciom i młodzieży poczucia bezpieczeństwa, pomocy, podniesienia poczucia własnej wartości w kształceniu sprawności językowych (mówienia, słuchania, pisanie) wg *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*,
- ▶ motywowanie słuchaczy do opanowania języka obcego przez stosowanie metody dramy na bazie podręcznika „WINNERS”,
- ▶ wprowadzenie słuchaczy w świat kultury, zwyczajów i obyczajów Anglii, Niemiec, Rosji, Włoch, Hiszpanii wraz z ich językiem ojczystym,
- ▶ rozwijanie i trening komunikacji przez teatrologię,
- ▶ nawiązanie współpracy z native speakerami,
- ▶ zaangażowanie uczniów i ich rodziców oraz lektorów w proces dydaktyczny,
- ▶ promowanie aktywnego nauczania w formie warsztatów językowych,

Podjęte działania: „Akcja Zima 2007” była szansą dla młodzieży, pokazała, w jaki sposób można spędzić czas wolny ucząc się języków obcych. Języków uczyli podczas warsztatów językowych

prowadzonych bezpłatnie lektorzy wolontariusze, młodzież i native speakerzy. Tytuł tegorocznego projektu brzmiał *Język obcy paszportem na świat*. We wszystkich warsztatach edukacyjnych stosowano aktywne metody nauczania, w sposób umożliwiający polskiemu uczniowi poznanie krajów, których języka się uczy, czyli Wielką Brytanię, Włochy, Niemcy, Francję, Hiszpanię, Rosję z ich kulturą i tradycjami.

Słuchacze byli podzieleni na grupy według wieku i zaawansowania językowego. Warsztaty były prowadzone według modułów przygotowujących do bloku językowego dla gimnazjalistów oraz matury z języka obcego nowożytnego. Podczas warsztatów zostały wykorzystane materiały źródłowe opracowane przez lektorów oraz native speakerów. Każde spotkanie było traktowane jako zabawa, aby przełamać barierę w mówieniu. Pracowano metodą dramy, stosowano pracę w parach, metodę projektu oraz gry i zabawy. Koncentrowano się na rozumieniu tekstu czytanego, rozumieniu tekstu ze słuchu, wypowiedzi pisemnej (nauka pisania ogłoszenia, notatki, oferty, wypracowania, listu osobistego i formalnego), gramatyce praktycznej wplecionej w list osobisty i formalny, komunikacji metodą dramy: dialogi, inscenizacja teatralna oraz metodzie projektu: opracowanie kalendarza, słownika leksykalnego, plakatu, nagranie wideo.

▼ **Politechnika Warszawska – Studium Języków Obcych**

Tytuł projektu: *System zapewnienia jakości w nauczaniu języków obcych na wyższej uczelni*

Języki projektu: wszystkie języki nauczane w SJO PW, czyli angielski, francuski, hiszpański, włoski, rosyjski, niemiecki oraz polski

Cele projektu: Celem projektu były działania pro-jakościowe wspierające wprowadzenie spójnego systemu kształcenia językowego w uczelni wyższej, a w szczególności:

- ▶ opracowanie założeń oraz projektu systemu jakości kształcenia,
- ▶ wdrażanie systemu, czyli wspólne budowanie systemu jakości pracy przez jednoczesne wprowadzanie trzech programów:
 - ▲ programu rozwoju i wsparcia dla nauczycieli niezbędnego dla skutecznej realizacji ustalonego programu nauczania,

- ▲ programu wsparcia dla studentów, które pozwolą im uczyć się skuteczniej,
- ▲ programu monitorowania i oceny pracy nauczycieli.

Zapewnienie jakości, niezbędny element wprowadzania wielkich zmian programowych i systemowych w nauczaniu języków obcych w Politechnice Warszawskiej (m. in. wprowadzenie centralnych jednolitych egzaminów na wszystkich wydziałach PW, a co za tym idzie jednolitych ramowych programów kształcenia, których podstawą są skale biegłości *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) jest możliwe dzięki ścisłej współpracy Zespołu ds. jakości kształcenia, zwanego Zespołem Q, z kierownictwem Studium, Komisją egzaminacyjną oraz Radą programową.

Podjęte działania: Od września 2004 r. do lutego 2005 r. Zespół Q opracował założenia, cele, program pracy i narzędzia do realizacji celów, które zostały przedstawione wszystkim pracownikom SJO. Podczas spotkań informacyjno-szkoleniowych, obowiązkowych dla wszystkich lektorów, omówiono takie tematy, jak: *Jakość w nauczaniu języków obcych, Kontrakt w pracy z grupą, Portfolio w pracy ze studentami, Motywacja w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, Testy, Emisja głosu, Autonomia studenta, Ankiety i kwestionariusze obowiązujące w naszej pracy*. W ramach programów wsparcia dla lektorów i studentów opracowano i wprowadzono następujące narzędzia: listę kontrolną dla lektora (celem jest zapewnienie jednolitych zasad dotyczących pracy ze studentami oraz dostarczenie każdemu studentowi pełnego pakietu informacji dotyczącej nauczania języków obcych w PW), vademecum nowego lektora rozpoczynającego pracę w SJO, kwestionariusz do samooceny dla lektorów, ankietę śródsesemestralną, *Informator Pierwszorzecznika Politechniki Warszawskiej*. Do monitorowania i oceny pracy lektorów stworzono szczegółowe kryteria do zatrudniania i awansowania nauczycieli w SJO PW, ankietę – opinię studenta na temat pracy lektora, arkusz hospitacyjny. Wszystkie powyższe narzędzia są wykorzystywane według opracowanych szczegółowych procedur. W końcowej fazie są prace nad Kodeksem postępowania (listą wymogów koniecznych dla wprowadzenia całościowego systemu jakości w SJO).

W ten sposób uzyskano:

- ▶ systemowe podejście do jakości nauczania – wprowadzenie jednolitych programów, kryteriów i standardów,
- ▶ warunki jawności i przejrzystości (informacja na papierze i w Internecie) zarówno dla pracowników, jak i studentów,
- ▶ jednolity system monitorowania i oceny pracy lektorów ze studentami (porównywalne kryteria),
- ▶ warunki niezbędne dla rozwoju zawodowego lektorów,
- ▶ integrację zespołu lektorów wokół problemów jakościowych,
- ▶ współpracę z samorządem studentckim,
- ▶ szeroką ofertę kursów językowych wychodzącą naprzeciw aktualnym potrzebom studentów i absolwentów.

Powyższe prace zainspirowały inne studia języków obcych (np. SJO Politechniki Wrocławskiej, SJO Uniwersytetu w Białymstoku),

▼ **Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku – Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Daniela Chodowieckiego**

Tytuł projektu: *Edukacja językowa seniorów w wymiarze europejskim*

Języki projektu: angielski, niemiecki, włoski, rosyjski, francuski, hiszpański oraz szwedzki

Cele projektu:

- ▶ podnoszenie umiejętności posługiwania się językami obcymi,
- ▶ kształcenie umiejętności językowych zgodnie z poziomami biegłości językowej Rady Europy,
- ▶ promowanie znajomości języków obcych wśród seniorów w celu wspierania dialogu międzykulturowego,
- ▶ motywowanie seniorów do nauki języków obcych przez wykorzystanie kultury i sztuki,
- ▶ uświadomienie potrzeby kształcenia językowego w zintegrowanej Europie jako sposobu na poznawanie kultur innych narodów.

Podjęte działania:

- ▶ *Stworzenie bogatej oferty szkoleniowej w zakresie kształcenia językowego dla seniorów – W roku akademickim 2006/2007 uruchomiliśmy 18 grup językowych obejmujących 12-15 słuchaczy. Cykl regularnych szkoleń językowych obejmuje 30 godzin dydaktycznych w semestrze, czyli jedno spotkanie po dwie godziny tygodniowo, w godzinach*

i terminach odpowiednich dla słuchaczy. Uruchomienie lektoratu na odpowiednim poziomie wymaga zgłoszenia się odpowiedniej liczby słuchaczy. Przydział na dany poziom zaawansowania następuje na podstawie testu kwalifikacyjnego i rozmowy z lektorem. Pod koniec roku akademickiego badane są osiągnięcia słuchaczy.

► *Opracowanie tabeli poziomów zaawansowania językowego dostosowanych do warunków nauczania języków obcych w UTW a zgodnych z Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* – Naukę języków obcych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku dostosowaliśmy do kryteriów przyjętych przez Radę Europy w 1992 r., zawartych w dokumencie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* – Council of Europe, 1992). Wyróżniliśmy i stosujemy 6 poziomów zaawansowania językowego: *Basic user* (poziom A1, A2), *Independent user* (poziom B1, B2), *Proficient user* (poziom C1, C2). Czas nauki niezbędny w celu osiągnięcia odpowiedniego poziomu kompetencji językowych został określony na podstawie wcześniejszych doświadczeń w kształceniu językowym osób starszych.

► *Przygotowanie dla słuchaczy UTW atrakcyjnej oferty letnich szkoleń językowych* – Zaproponowaliśmy słuchaczom UTW udział w wakacyjnych kursach języków obcych. Z siedmiu oferowanych języków obcych, najwięcej osób zgłosiło się na lektorat języka angielskiego. Zgodnie z otrzymanymi zgłoszeniami od słuchaczy UTW uruchomimy 3 grupy języka angielskiego w lipcu, 3 grupy języka angielskiego we wrześniu oraz jedną grupę języka niemieckiego we wrześniu.

► *Nauczanie języka angielskiego przez kulturę i sztukę* – Zdecydowaliśmy się na wprowadzenie metod scenicznych do programu nauczania języka angielskiego, tzn.:

- ▲ wybraliśmy jedną z legend gdańskich w celu stworzenia scenariusza przedstawienia,
- ▲ zleciliśmy opracowanie scenariusza przedstawienia teatralnego,
- ▲ zleciliśmy przetłumaczenie legendy na język angielski,
- ▲ zebraliśmy zgłoszenia od osób chętnych (wśród słuchaczy UTW uczęszczających na lektorat języka angielskiego) do odegrania ról w przedstawieniu,

- ▲ rozdzieliliśmy role wśród chętnych seniorów.

Od października 2007 r. zostanie uruchomiona grupa języka angielskiego, która będzie przygotowywała się do wystawienia na scenie gdańskiej legendy w języku angielskim.

► *Budowanie oferty językowej w zakresie kształcenia językowego dostosowanej do potrzeb słuchaczy* – W kwietniu 2007 r. przeprowadziliśmy dwa rodzaje badań ankietowych wśród seniorów: badanie ewaluacyjne oraz badanie preferencji edukacyjnych. Zarówno ocena zajęć językowych, jak i wskazanie potrzeb edukacyjnych w zakresie kształcenia językowego utwierdziły nas w przekonaniu, że nauka języków obcych jest priorytetowym obszarem w edukacji seniorów. Opracowywana oferta językowa dla seniorów w roku akademickim 2007/2008 jest więc bardzo zróżnicowana i uwzględnia potrzeby osób starszych dotyczące odpowiedniego doboru treści, tempa pracy czy czasu trwania zajęć.

► *Upowszechnianie działań podjętych w obszarze kształcenia językowego na skalę europejską* – Przygotowaliśmy program kursu międzynarodowego *Good practices in senior education* (nr ref. PL-2007-061-002 opublikowany na stronie Komisji Europejskiej <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>), który uwzględnia moduł dot. kształcenia językowego w UTW jako przykład dobrych praktyk. Zaplanowaliśmy dwie edycje kursu, w których weźmie udział ok. 50 przedstawicieli instytucji europejskich.

▼ Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Wodzisławiu Śląskim – projekt CODN – COFRAN w woj. śląskim i Ośrodek Alliance Française w Rybniku

Tytuł projektu: *Klasy frankofońskie na Śląsku*

Język projektu: francuski

Cele projektu:

- stworzenie ciekawej platformy doskonalenia zawodowego i forum wymiany doświadczeń nauczycieli języka francuskiego w regionie,
- wdrożenie szkoleń dotyczących *ESOKJ*, metod aktywizujących, *Europejskiego portfolio językowego*, interkulturowości, nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, zapoznanie z certyfikatami *DELF*.
- utworzenie sieci „Klas frankofońskich”, zapewniających skuteczne nauczanie języka francuskiego

go (B2), stworzenie szansy młodym Polakom na kontynuację studiów w krajach francuskojęzycznych w ramach programów unijnych,

- ▶ zwiększenie liczby Polaków znających dobrze język francuski,
- ▶ nawiązanie współpracy z ambasadami krajów frankofońskich i instytucji kulturalnych frankofońskich w Polsce,
- ▶ zainteresowanie władz lokalnych skutecznością nauczania języków obcych w Polsce i otwarcie Polaków na wielojęzyczną, wielokulturową, romańską Europę.

Podjęte działania:

- ▶ Przedstawienie projektu na I Forum frankofońskim w Polsce, na Śląsku w I LO w Pszczynie.
- ▶ nabór nauczycieli do projektu z całego województwa śląskiego i utworzenie grupy pilotażowej „refleksyjnych praktyków” realizujących projekt *Klas frankofońskich*.
- ▶ opracowanie programu szkoleń dla nauczycieli klas frankofońskich, rozłożonych na 3 lata prowadzonych przez wykładowców polskich i zagranicznych, obejmujących 5 głównych zagadnień:
 - ▲ zapoznanie nauczycieli z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Europejskiego portfolio językowego* – propa-

gowanie autonomii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych,

- ▲ wprowadzanie nowoczesnych technologii na lekcjach języka francuskiego, korzystanie z istniejących źródeł w Internecie i tworzenie własnych materiałów dydaktycznych,
- ▲ promowanie różnorodności kulturowej i bogactwa językowego Europy, edukacja międzykulturowa na lekcjach języka obcego (ECJN w Grazu – *Miroirs et fenêtres*). Warsztaty językowe z kręgu kultur świata frankofońskiego (Belgia, Szwajcaria, Kanada francuskojęzyczna, Afryka frankofońska),
- ▲ wprowadzanie metod aktywizujących na lekcji języka obcego. Jak uczyć uczniów uczenia się? Zasady pracy w grupie oraz techniki wspierające dynamizację nauczania i uczenia się,
- ▲ zapoznanie nauczycieli z nową formułą certyfikatów międzynarodowych *DELTA*, wypracowanie narzędzi dydaktycznych. Przeprowadzone szkolenia stworzyły nauczycielom możliwość dzielenia się doświadczeniami i sposobami rozwiązywania problemów. Uświadomili sobie konieczność promowania języka francuskiego w inny niż dotychczas sposób.

(sierpień 2007)

Jadwiga Zarębska¹⁾
Warszawa

Powszechność nauczania języków obcych w roku 2006/2007

Nauczanie języków obcych według typów szkół

Niniejsze opracowanie zawiera dane dotyczące uczniów uczących się języków obcych w roku szkolnym 2006/2007. Są to dane GUS według stanu w dniu 31 grudnia 2006 roku. Uwzględniają uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym).

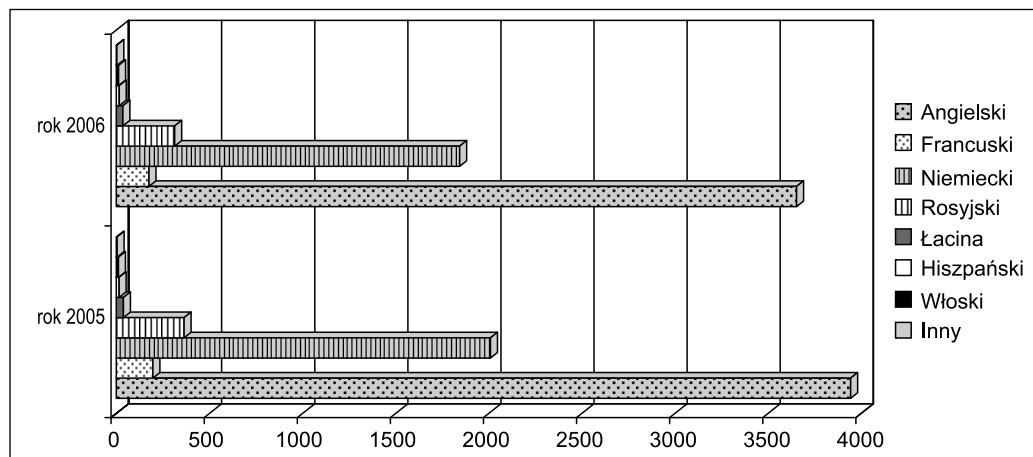
Tabela 1. przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju

we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski) oraz języki mniej popularne, np. hiszpański czy włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys. A. W roku szkolnym 2006/2007 w porównaniu z rokiem 2005/2006 liczby uczniów uczących się czterech najbardziej popularnych języków obcych w kraju zmalały. Związane to jest z ogólnym spadkiem liczby uczniów w szkołach polskich na wszystkich szczeb-

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

lach nauczania. Największy spadek bezwzględny dotyczy liczby uczniów uczących się języka angielskiego (-290,61 tys. osób), a największy spadek względny uczących się języka rosyjskiego (-13,9%). Zmalała też liczba uczniów uczących się łaciny. Zwiększyły się natomiast w ciągu ostat-

niego roku liczby uczniów uczących się języków romańskich: hiszpańskiego – przyrost względny o 3,6% i włoskiego – przyrost względny o 1,9%. Przyrosty względne tych samych języków w minionym roku szkolnym 2005/2006 były wielokrotnie wyższe.



Rys. A. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego (w tys. osób)

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

Język	stan 2005	stan 2006
angielski	3944,28	3653,67
francuski	196,13	175,61
niemiecki	2009,14	1843,94
rosyjski	363,96	313,32
łacina	37,90	35,33
hiszpański	15,10	15,64
włoski	11,56	11,78
inne	4,43	2,40

Tabela 2. przedstawia liczbę uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego. Względny przyrost liczby uczniów jest tutaj wysoki tylko dla języka angielskiego, aż dwa i pół razy wyższy niż w minionym roku szkolnym.

Tabela 2. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego we wszystkich typach szkół – razem

Język	angielski	francuski	niemiecki	inne
rok 2005	842,68	59,87	640,09	202,30
rok 2006	1133,54	58,90	678,96	196,87
zmiana (osoby)	290,86	-0,97	38,87	-5,43
zmiana (w %)	34,5%	-1,6%	6,1%	-2,7%

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

	rok 2005	rok 2006
język angielski	65,9%	63,7%
język niemiecki	33,6%	32,2%
język rosyjski	6,1%	5,5%
język francuski	3,3%	3,1%
łacina	0,6%	0,6%
język hiszpański	0,3%	0,3%
język włoski	0,2%	0,2%
inne języki	0,1%	0,0%

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

	rok 2005	rok 2006
język angielski	80,0%	83,5%
język niemiecki	44,3%	44,1%
język francuski	4,3%	4,1%

Z powyższego zestawienia widać, że powszechność nauczania języka angielskiego (uwzględniająca nauczanie języka jako przedmiotu obowiązkowego oraz przedmiotu dodatkowego) wzrosła o 3,5 punktu proc., natomiast języka niemieckiego i francuskiego minimalnie zmalała.

Pełny obraz powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w Polsce w okresie ostatnich dziesięciu lat, tzn. od roku 1996 do 2006, przedstawia tabela 3. W latach 1992 i 1993, a więc w okresie początkowym po przemianach językiem dominującym w Polsce był język rosyjski, a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą do języka rosyjskiego. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła: język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w kraju, w szkołach ogółem utrzymuje się do dnia dzisiejszego.

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

Rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
1996/1997	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/1998	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/1999	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/2000	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/2001	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/2002	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/2003	62,4	3,8	34,8	9,7
2003/2004	64,9	3,4	34,2	7,6
2004/2005	65,3	3,4	34,2	6,7
2005/2006	65,9	3,3	33,6	6,1
2006/2007	63,7	3,1	32,2	5,5

Największy wzrost wskaźnika powszechności języka angielskiego nastąpił w latach 1998-1999, kiedy wskaźnik zwiększył się z 34,5% do 46,9%. Od roku 2002 przyrosty tego wskaźnika były coraz mniejsze, natomiast w roku 2006/2007 wartość wskaźnika spadła o 2,2 punktu proc. Wskaźnik powszechności języka niemieckiego wzrastał równomiernie w całym okresie pięcioletnim, tj. w latach 1996-2000. Wzrost ten był jednak znacznie wol-

niejszy niż wskaźnika języka angielskiego. W latach 2003 i 2004 wartość wskaźnika powszechności języka niemieckiego była identyczna, a w latach 2005 i 2006 zmniejszyła się. Powszechność nauczania języka francuskiego była najwyższa w latach 1999 i 2000. Od roku 2001 wartość wskaźnika powszechności stopniowo malała i wynosi obecnie 3,1%. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od roku 1992. Wskaźnik powszechności tego języka w roku 2006/2007 jest prawie cztery razy niższy od wartości wskaźnika w roku 1996/1997.

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

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2006/2007 obrazuje poniższe zestawienie. Dla języków: angielskiego, niemieckiego oraz francuskiego są to sumy wskaźników powszechności dla nauczania języka jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego. Dla języka rosyjskiego i hiszpańskiego znane są tylko wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego obu języków. Rozpiętości przedziałów wymienionych języków obcych są podane w poniższej tabeli:

język angielski	60,2%	–	92,0%
język francuski	1,6%	–	6,9%
język niemiecki	31,0%	–	66,3%
język rosyjski	0,9%	–	13,0%
język hiszpański	0,0%	–	0,6%

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

wszechności nauczania wymienionych wyżej języków obcych jako przedmiotu: obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie obrazują tabele: 4, 5, 6 oraz rysunki B i C.

► Język rosyjski

Przestrenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje rys. B. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku wynosi 12,1%. W porównaniu do roku szkolnego 2005/2006 rozpiętość wskaźników powszechności zmalała o 0,7 punkt proc.

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

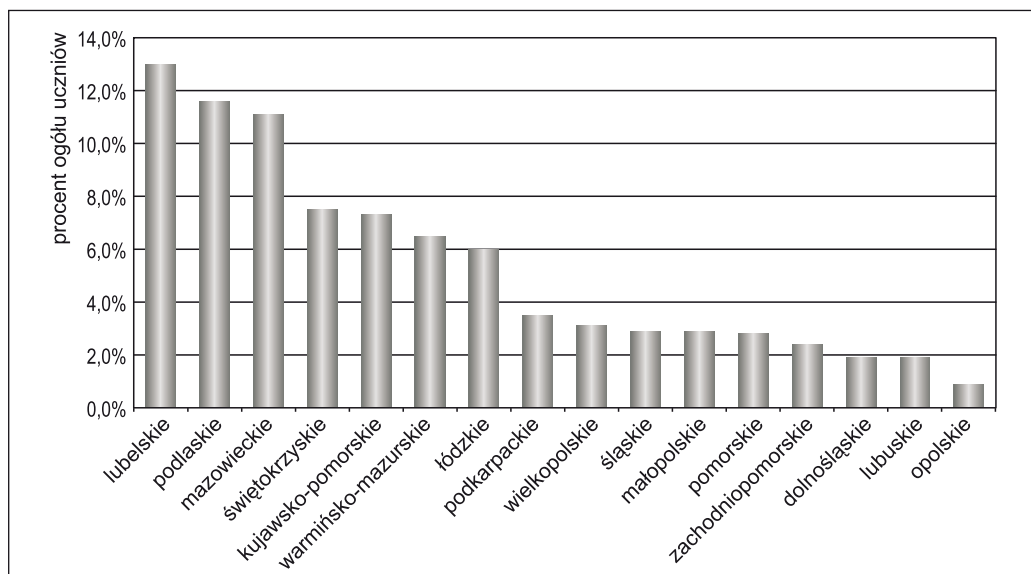
- ▶ lubelskie – 13,0% ogółu uczniów
- ▶ podlaskie – 11,6% ogółu uczniów
- ▶ mazowieckie – 11,1% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

- ▶ opolskie – 0,9% ogółu uczniów
- ▶ dolnośląskie – 1,9% ogółu uczniów
- ▶ lubuskie – 1,9% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w roku szkolnym 2006/2007 obniżył się trochę w stosunku do roku szkolnego 2005/2006. Spadki wartości wskaźników wyrażone w punktach procentowych są jednak w tym roku znacznie mniejsze niż w latach wcześniejszych.

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



Rys. B. Wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2006/2007.

► Język angielski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2006/2007 przedstawia tabela 4. Widać tu duże zróżnicowanie wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego

w szesnastu województwach. W nauczaniu obowiązkowym najwyższy wskaźnik powszechności ma woj. śląskie – 73,3%, a w nauczaniu dodatkowym woj. łódzkie – 22,8%.

W latach szkolnych 2004/2005 oraz 2005/2006 województwami o najwyższych łącznych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Natomiast najniższy wskaź-

nik powszechności nauczania języka angielskiego miało woj. lubuskie. W bieżącym roku szkolnym 2006/2007 dominują w zakresie powszechności dwa województwa: podlaskie i lubelskie (por. tab. 4.). Wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły w ciągu ostatniego roku: podlaskiego – o 3,7 punkt. proc., a lubelskiego o 3,2 punkt. proc.

W 13 województwach w kraju wskaźnik powszechności języka angielskiego jest teraz równy lub większy od 75%. W ubiegłym roku szkolnym takich województw było 11. Natomiast w 11 województwach wskaźnik ten jest większy od 80%.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą w 15 województwach, a pozycję drugą tylko w woj. lubuskim. Wskaźnik powszechności języka angielskiego w woj. lubuskim wzrósł w ciągu ostatniego roku aż 2,7 punktów procentowych.

Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2006/2007.

Województwo	obowiązkowo (w %)	dotatkowo (w %)	łącznie (w %)
dolnośląskie	53,9%	18,2%	72,1%
kujawsko-pomorskie	62,2%	20,5%	82,7%
lubelskie	68,0%	21,8%	89,8%
lubuskie	43,9%	16,3%	60,2%
łódzkie	60,9%	22,8%	83,7%
małopolskie	66,3%	20,9%	87,2%
mazowieckie	68,4%	20,4%	88,8%
opolskie	66,4%	19,2%	85,6%
podkarpackie	66,9%	21,2%	88,1%
podlaskie	72,2%	19,8%	92,0%
pomorskie	60,8%	20,2%	81,0%
śląskie	73,3%	16,2%	89,5%
świętokrzyskie	68,6%	20,2%	88,8%
warmińsko-mazurskie	61,3%	16,8%	78,1%
wielkopolskie	54,9%	21,6%	76,5%
zachodniopomorskie	57,2%	17,6%	74,8%
Polska	63,7%	19,8%	83,5%

► Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2006/2007 przedstawia tabela 5. Powszechność nauczania języka niemieckiego

w układzie wojewódzkim jest w roku szkolnym 2006/2007, podobnie jak w roku ubiegłym bardziej zróżnicowana niż powszechność języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosi teraz 35,3% i zmniejszyła się w stosunku do roku 2005/2006.

Tabela 5. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	obowiązkowo (w %)	dotatkowo (w %)	łącznie (w %)
dolnośląskie	46,1%	12,7%	58,8%
kujawsko-pomorskie	31,2%	11,1%	42,3%
lubelskie	21,2%	10,3%	31,5%
lubuskie	53,8%	12,5%	66,3%
łódzkie	34,3%	12,7%	47,0%
małopolskie	29,5%	13,1%	42,6%
mazowieckie	20,9%	10,1%	31,0%
opolskie	34,8%	12,8%	47,6%
podkarpackie	31,6%	14,6%	46,2%
podlaskie	21,9%	11,0%	32,9%
pomorskie	36,3%	11,0%	47,3%
śląskie	28,2%	11,9%	40,1%
świętokrzyskie	26,2%	12,1%	38,3%
warmińsko-mazurskie	31,9%	7,8%	39,7%
wielkopolskie	42,6%	11,9%	54,5%
zachodniopomorskie	43,5%	15,4%	58,9%
Polska	32,2%	11,9%	44,1%

Najwyższy wskaźnik powszechności języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego ma woj. lubuskie – 53,8%, a jako przedmiotu dodatkowego – woj. zachodniopomorskie – 15,4%. Łączne wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe w województwach: lubuskim i zachodniopomorskim, a najniższe w województwach mazowieckim i lubelskim (por. tab. 5.). W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego zmalały w ośmiu województwach; największy spadek o 2 punkty proc. w woj. warmińsko – mazurskim. Nadal dominują w dziedzinie powszechności tego języka województwa w zachodniej części Polski: są nimi województwa lubuskie, zachodniopomorskie i dolnośląskie.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w 1 województwie – lubuskim, a pozycję drugą w pozostałych 15 województwach.

► Język francuski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie) w roku szkolnym 2006/2007 pokazuje tabela 6. Podobnie jak w ubiegłym roku w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Dotyczy to nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W nauczaniu tego języka jako przedmiotu dodatkowego najwyższe wskaźniki mają województwa śląskie i mazowieckie. Łączny wskaźnik powszechności w woj. śląskim zmalał jednak o 0,5 punktu proc., a w woj. małopolskim o 0,3 punktu proc. w stosunku do roku szkolnego 2005/2006. Natomiast w województwie mazowieckim wzrósł on o 0,1 punktu proc. Najniższy wskaźnik powszechności ma od kilku lat województwo warmińsko-mazurskie, tylko 1,6%. Na przestrzeni ostatniego roku wskaźnik ten wzrósł o 0,2 punktu proc.

Tabela 6. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2006/2007.

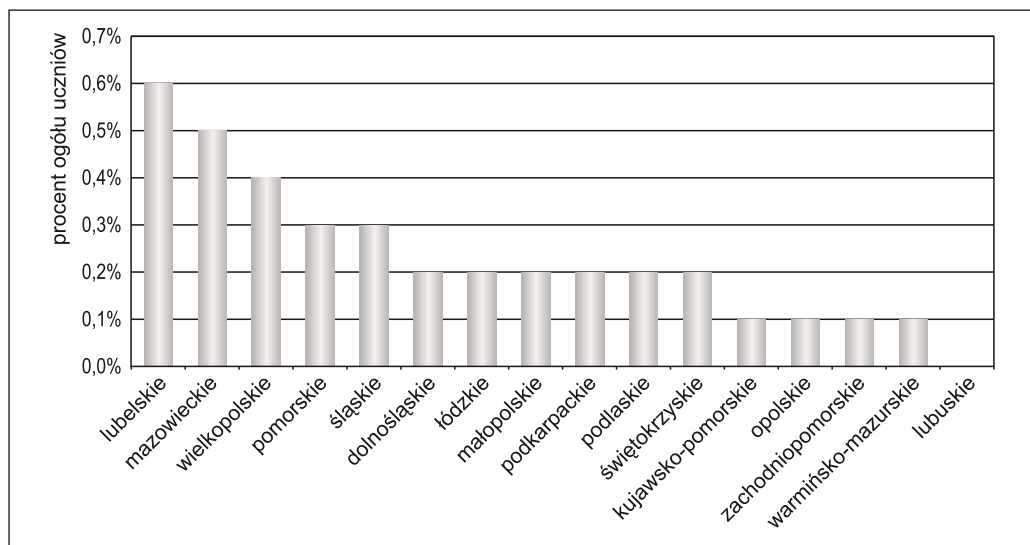
Województwo	obowiązkowo (w %)	dodatkowo (w %)	łącznie (w %)
dolnośląskie	3,3%	0,8%	4,1%
kujawsko-pomorskie	2,5%	0,9%	3,4%

lubelskie	2,7%	1,3%	4,0%
lubuskie	3,4%	1,3%	4,7%
łódzkie	2,7%	0,9%	3,6%
małopolskie	4,5%	1,2%	5,7%
mazowieckie	3,6%	1,4%	5,0%
opolskie	2,1%	1,1%	3,2%
podkarpackie	2,6%	0,7%	3,3%
podlaskie	2,1%	0,9%	3,0%
pomorskie	2,1%	0,4%	2,5%
śląskie	5,1%	1,8%	6,9%
świętokrzyskie	1,9%	0,6%	2,5%
warmińsko-mazurskie	1,3%	0,3%	1,6%
wielkopolskie	2,5%	0,8%	3,3%
zachodniopomorskie	1,6%	0,5%	2,1%
Polska	3,1%	1,0%	4,1%

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich 16 województwach. W roku szkolnym 2006/2007 w 6 województwach: śląskim, małopolskim, opolskim, lubuskim, dolnośląskim i wielkopolskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedza wskaźnik powszechności języka rosyjskiego.

► Język hiszpański

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2006/2007 pokazuje rys. C. Rozkład przestrzenny nauczania



Rys. C. Wskaźniki powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2006/2007.

języka hiszpańskiego według województw jest analizowany w raportach o powszechności nauczania języków dopiero drugi raz.

W roku szkolnym 2006/2007 najwyższy wskaźnik powszechności ma województwo lubelskie i wynosi on 0,6%. Następne miejsca zajmują w kolejności województwa: mazowieckie i wielkopolskie. Najniższy wskaźnik powszechności języka hiszpańskiego ma województwo lubuskie i wynosi on 0%.

Język hiszpański jest nauczany aktualnie obowiązkowo we wszystkich 16 województwach. Popularność jego nie jest jednak wysoka; wartości wskaź-

ników powszechności tego języka są bardzo niskie w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka hiszpańskiego wynosi 0,6% i jest wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników innych analizowanych języków obcych. Na przykład w porównaniu do wskaźników wojewódzkich języka francuskiego rozpiętość jest ponad osiem razy niższa.

(sierpień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Eurydice – sieć informacji o edukacji w Europie

Sieć powstała w 1980 roku na mocy Rezolucji o współpracy w dziedzinie edukacji przyjętej przez Radę Wspólnot Europejskich. Obecnie Sieć obejmuje państwa członkowskie UE, 3 kraje EFTA/EOG oraz państwa kandydujące do UE.



EURYDICE działa na zasadach stałej współpracy między krajowymi biurami powołanymi przez ministerstwa edukacji w 31 krajach a centralnym Europejskim Biurem w Brukseli. Centralne Biuro zostało powołane przez Komisję Europejską do koordynacji działań Sieci.

EURYDICE zakłada sobie następujące cele:

1. Rozwój wymiany informacji o systemach edukacyjnych, ukazywanie ich różnorodności oraz wyszukiwanie elementów wspólnych – jednak bez formułowania sądów czy dokonywania ocen. Obowiązuje zasada respektowania odmienności, a celem nadrzędnym jest rzetelne podawanie faktów.
2. Na szczeblu krajowym, celem każdego krajowego biura EURYDICE jest informowanie polityków oświatowych, decydentów, administratorów oświaty, badaczy, wreszcie wszystkich zainteresowanych edukacją – o funkcjonujących w innych krajach rozwiązaniach.

EURYDICE prezentuje nie tylko statyczny obraz systemów, ich struktury, sposobów zarządzania, legislację – lecz także dynamikę przemian, wszelkie działania reformatorskie i ich kierunki.

Główne grupy odbiorców informacji EURYDICE to:

- ▲ politycy zajmujący się oświatą,
- ▲ pracownicy administracji oświatowej różnych szczebli,
- ▲ środowiska oświatowe,
- ▲ nauczyciele,
- ▲ studenci.

Współpraca Polski w ramach Sieci umożliwia:

- ▲ przekazanie informacji o polskim systemie edukacji do Unii Europejskiej,
- ▲ udostępnienie polskim odbiorcom informacji o europejskich systemach edukacyjnych.

Informacje o systemach edukacyjnych, w tym także o polskim systemie, można znaleźć:

- ▲ przez Internet: **www.eurydice.org**, **www.socrates.org.pl/eurydice**,
- ▲ w postaci publikacji książkowych.

Publikacje książkowe – w wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej są dostępne w siedzibie Polskiego Biura EURYDICE (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa) lub na stronie **www.eurydice.org**.

Źródło: ulotka informacyjna Polskiego Biura EURYDICE.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Klara Małowiecka¹⁾
Warszawa

Przykłady, przykłady, przykłady... *Drugie życie*

Wiadomo, że uczenie języka to wieczne ćwiczenie – słów, struktur, funkcji... i lektora głowa w tym, żeby ćwiczenia były ciekawe i twórcze a przykłady, na których wprowadza lub powtarza się język – oryginalne, związane z rzeczywistością, świeże i zaskakujące. W sukurs przychodzi nam oczywiście Internet, który jest kopalnią wiedzy i informacji o firmach, spółkach, przetargach, wynikach finansowych, polityce ekonomicznej, handlu, marketingu, rekrutacji... W momencie jednak, gdy dojdzie się do wniosku, że już ma się dość informacji i już się nie chce wyszukiwać kolejnych przykładów, ale jednocześnie chciałoby się zaoferować słuchaczom coś nowego i innego, polecam *Drugie życie*.

Drugie życie

Czym jest *Drugie życie* – można przeczytać na przykład w ciekawym artykule z Gazety Wyborczej (<http://www.gazetawyborcza.pl/1,75480,3809977.html?as=1&ias=9&startsz=x>). Pokróćce: „*To już nie jest tylko gra komputerowa. To równoległa rzeczywistość, gdzie można zaznać pełni życia, bez niedogodności znanych z realnego świata. I można się nieźle wzbogacić, wcale nie wirtualnie*”. W tej grze stworzono wirtualny świat, w którym gracze sami

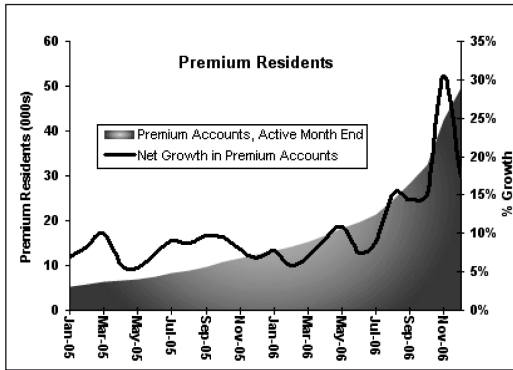
wymyślają swoje drugie życie (ang. *Second Life*). W ten sposób mogą spełnić wszelkie swoje marzenia. *Second Life* to komputerowa gra, do której już zarejestrowało się ponad 4 mln internautów. *Second Life* daje internautom prawie nieograniczone możliwości: można tu zbudować dom, sprawić sobie wóz, dyskutować godzinami o religii, ale także szukać pracy, wziąć udział w biegu albo demonstracji politycznej... Jej fenomen spowodował, że swoje reprezentacje mają w niej politycy, biznesmeni, zespoły rockowe, a przede wszystkim miliony internautów. Świat ten ma własną walutę – przeliczaną na dolary, wyniki ekonomiczne (a więc i wskaźniki).

Cóż to oznacza dla nas – lektorów, nauczycieli?

Zważywszy, że większość dorosłych mieszkańców polskich wielkich miast, którzy mają dostęp do Internetu słyszała o *Drugim życiu*, a całkiem sporo w nim uczestniczy – mamy atrakcyjną rzeczywistość, do której można się odwoływać na zajęciach. Oto kilka przykładów:

▼ **Po pierwsze:** informacje, statystyki są autentyczne i jak najbardziej do wykorzystania na zajęciach. Na przykład zadanie 'opisz wykres':

¹⁾ Autorka jest głównym metodykiem Sekcji Angielskiej w Szkole Językowej Lang LTC Sp. z o.o. w Warszawie.



- ▶ There is a version of the 'game' for people under 18. Would you allow your child play Second Life and buy things there?
- ▶ What are advantages / disadvantages of such games?

► **Po trzecie:** pierwszy krok do zaistnienia w *Second Life* to stworzenie tożsamości. Trwa to ok. 4 minut, a może stanowić bardzo atrakcyjną aktywność nawet dla niżej-średnio zaawansowanych uczniów (A2). Im bardziej zaawansowany słuchacz – tym więcej aktywności można połączyć i tym atrakcyjniejsze stają się one językowo. Najprostszy przykład – przy okazji ustalania naszego wyglądu w *Drugim życiu* można wprowadzić i przeciwżyć słownictwo związane z wyglądem, ubiorem, charakterem. Szczególnie w sytuacji, gdy zdecydujemy się na zmianę płci w *Second Life* – opisywanie własnego wyglądu (*'I am a tall, handsome man'* – mówi starsza wiekiem księgową) może być całkiem zabawne! Można także poprowadzić ciekawą dyskusję na temat stereotypów i uprzedzeń związanych z wyglądem.

lub 'przeanalizuj informację' / 'napisz raport':

Economic Statistics

Last Updated: Monday, April 16, 2007
Reflects data through midnight, April 15.

Population

Residents Logged-In During Last 7 Days	469,633
Residents Logged-In During Last 14 Days	659,391
Residents Logged-In During Last 30 Days	975,381
Residents Logged-In During Last 60 Days	1,683,013
Total Residents ¹	5,687,212

Land

Land Sales by Resident			Land for Sale Today	
Month	Total Square Meters Sold by Residents	Avg L\$ Paid Per Square Meter	Residents With Parcels For Sale	Total Parcels For Sale
April 2007 - MTD	36,094,240	10.7660	4,878	25,176
March 2007	83,705,808	10.6142		17,364,736

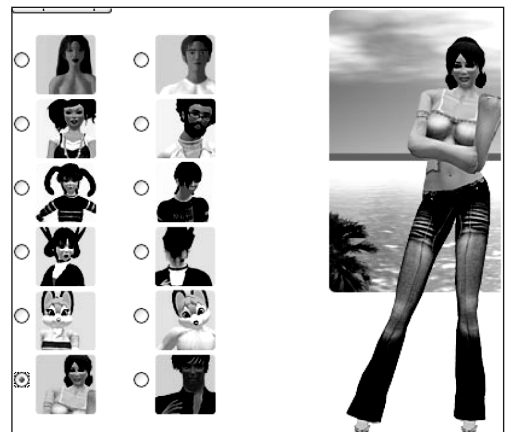
Islands Added			Square Meters Auctioned	
Month	Islands Owned (End of Month)	Islands Added (During Month)	Month	Square Meters
April 2007 - MTD	6010	393	2007 March	39,660,848
March 2007	5617	1154	2007 April - MTD	11,270,496

- [Economic Statistics](#)
- [Economy Graphs](#)
- [LindeX Market Data](#)
- [Raw data files](#)
- Key metrics: [Excel format](#) [OpenOffice format](#)

For further explanation, refer to our [economy blog posts](#).

► **Po drugie:** już strona startowa, która sama w sobie jest bardzo atrakcyjna wizualnie, szczególnie gdy jest wydrukowana w kolorze, może zostać wykorzystana do rozpoczęcia dyskusji o wirtualnym świecie. Pytania, które możemy wykozystać, to na przykład:

- ▶ How many people have logged in the past two months? Do you think it's a lot?
- ▶ What is your opinion about spending real money to buy virtual products/services?



► **Po czwarte:** język angielskim jest językiem 'świata' w *Drugim życiu*. Tak więc, aby – w pierwszej kolejności – zrozumieć instrukcje, a później odnaleźć się w tymże świecie, niezbędne są przynajmniej podstawy jego znajomości. Aby zrozumieć znaki, ogłoszenia, reklamy, napisy infor-

macyjne a także, żeby dokonać jakiegokolwiek transakcji czy po prostu porozmawiać z innymi 'ludźmi' dookoła – angielski jest niezbędny.

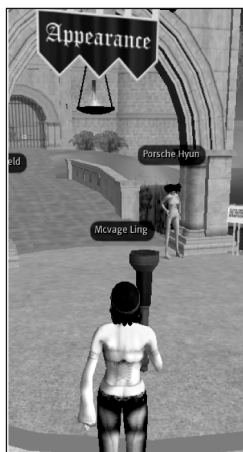
Nie stać ucznia na wyjazd do Wielkiej Brytanii, USA albo Australii, żeby uczyć się angielskiego? Chcecie pokazać im język w naturalnym otoczeniu i kontekście? Zaproponujcie wyjazd do *Drugiego życia* – na początku nic on nie kosztuje.

▼ **Po piąte:** ... tu oddam głos twórcom programu (poniższy cytat pochodzi ze strony www.secondlife.com):

Second Life is an exciting new venue for collaboration, training, distance learning, new media studies and marketing.

Hold a virtual meeting with your sales managers located in Europe and Asia. You can present the new sales initiatives and discuss them with your team real-time.

Build a new world that allows Second Life residents to interact with your products or services and enables you to test out new designs and concepts before introducing them to the real world. Or perhaps you have a product that you would like to sell



in Second Life. Plan an event to promote your product: a concert, a class, a famous speaker, a party, a contest.

Create an innovative learning environment for students and faculty. Explore new tools and techniques for information and scientific visualization. Design collaborative meeting spaces and interact with colleagues from across the globe. Whether you're thinking of enriching an existing curriculum or experimenting with completely new educational goals, Second Life is a platform for innovation.

With Second Life, you are only limited by your imagination.



Second Life is a 3D platform that can be used for:

- ▶ *Presenting, promoting, and selling content to a broad online audience.*
- ▶ *Collaborating and communicating in real time between multiple participants.*
- ▶ *Researching new concepts/products.*
- ▶ *Training and educating in virtual classrooms.*

Życzę wszystkim dużo dobrej zabawy oraz owocnego korzystania z Second Life.

(maj 2007)

Joanna Wrycza¹⁾
Gdynia

Praca indywidualna z obcojęzycznym tekstem elektronicznym

Wstęp

Przedstawiona w niniejszym artykule prezentacja i analiza jednego z tekstów, znajdujących się w niemieckojęzycznym serwisie edukacyjnym *Jetzt*

*Deutsch Lernen*²⁾, ma na celu ocenę możliwości indywidualnej pracy z przeznaczonym do celów dydaktycznym tekstem elektronicznym.

Proces czytania jest już sam w sobie zindywidualizowany, dlatego też rozumienie tekstu czytanego pełni istotną rolę w procesie samodzielnej

¹⁾ Autorka jest polonistką i germanistką oraz słuchaczką Filologicznego Studium Doktoranckiego na Uniwersytecie Gdańskim.

²⁾ powstałym w ramach wspólnego projektu Goethe Institut, Uniwersytetu w Gießen oraz *Süddeutsche Zeitung*.

nauki języka obcego. Według teorii McLuhana, szczególnie przez niego opisanej w *Galaktyce Gutenberga*³⁾, proces czytania prowadzi do rozwoju indywidualizmu i alienacji czytającego. Zdaniem McLuhana, przytwierdzone do kart drukowanych książki linearne rzędy liter przyczyniły się do ukształtowania sposobu myślenia i rozumowania człowieka Zachodu. Niezależnie od tego, czy zechcemy przyznać słowu drukowanemu tak dalekosiężny wpływ na rzeczywistość, czy też nie, nie jest tajemnicą, że czytanie przebiega w sposób indywidualny, zależny od wiedzy, zainteresowań i potrzeb czytającego.

Dla osoby, która próbuje wzbogacić swoje umiejętności językowe przez czytanie tekstów obcojęzycznych, istotny jest dobór tekstu odpowiadającego zarówno jej umiejętnościom językowym, jak i zainteresowaniom. Dotychczas osoba pragnąca we własnym zakresie poszerzyć swoją wiedzę językową przez czytanie, miała do dyspozycji książki obcojęzyczne, czasopisma, podręczniki. Obecnie bardzo rozległym rezerwuarem tekstów obcojęzycznych stał się Internet. Aby we właściwy sposób ocenić możliwości, jakie uczącym się języka obcego daje to medium, ważne jest dostrzeżenie przemian, jakim podlega w nim słowo pisane. Dzięki hipertekstualności i multimedialności tekst przestaje być statyczną, zamkniętą całością. Powstaje pytanie, czy owe cechy podwyższają walory edukacyjne tekstu, a więc czy są raczej dobrodziejstwem, czy też zagrożeniem dla uczących się języka obcego. Przedstawieniu różnych możliwości pracy z tekstem obcojęzycznym ma służyć analiza pochodzącego z serwisu *jetzt.de* tekstu *Der Schiller, der ist Rock'n'Roll*.



Słowo pisane w Internecie

Mimo, iż dzięki komputerowi, a następnie Internetowi, słowo pisane po raz pierwszy w historii mediów wizualnych zaistniało w pełnej krasie na ekranie, błędem byłoby sądzić, iż jest ono jedy-

nie poddanym obróbce elektronicznej słowem drukowanym. Pomimo niezaprzeczalnych podobieństw, słowo pisane na ekranie połączonego z komputerem Internetu podlega gruntownym przemianom.

Powszechnie przyjmuje się podział na słowo elektroniczne (by posłużyć się tytułem książki Lanhama, *The Electronic Word*⁴⁾), statyczne oraz dynamiczne. Autorzy stron internetowych posługują się zwykle pierwszą z przedstawionych powyżej kategorii słowa elektronicznego. Sandbothe pisze: „*Moja strona internetowa przemawia do innych ludzi bez mojego udziału...*”⁵⁾. Nie jest to nic nowego – wszak i książka drukowana oddziałuje na odbiorcę podczas lektury bez bezpośredniego udziału autora. Jednakże warto zauważyć, iż tekst, opublikowany na stronie www nie jest już raz ustalony i martwy, można go na bieżąco zmieniać, aktualizować.

Na drugim biegunie w stosunku do „statycznych” stron internetowych badacze Internetu sytuują zjawisko zwane *computer mediated communication* (w skrócie: CMC), a więc proces komunikowania, jaki zachodzi, gdy ludzie wchodzi w interakcję z innymi, przesyłając informację za pośrednictwem połączonych w sieć komputerów. Większość form CMC ma charakter tekstowy – to wiadomości wystukiwane na komputerowej klawiaturze. Jak zauważa Herring, wymiana wiadomości za pomocą komputerów jest zwykle szybsza niż tradycyjna komunikacja pisemna (np. list), ale i znacząco wolniejsza niż ustna⁶⁾.

W niniejszym artykule zaprezentuję elektroniczne słowo głównie w jego formie „statycznej”. Warto zwrócić uwagę, iż „statyczne” teksty elektroniczne wzbogacone o element multimedialności i hipertekstowości, są w istocie niezwykle dynamiczne. Dzięki językowi HTML (*Hyper Text Markup Language*) teksty w Internecie mogą bowiem zawierać elementy graficzne, dźwiękowe, animacje. Z punktu widzenia analizy tekstu, przeznaczonego do celów dydaktycznych, najważniejszą cechą, wzbogacającą możliwości jego lektury, a tym samym potencjał edukacyjny wydaje się być hipertekstowość.

³⁾ M. McLuhan (2001), *Galaktyka Gutenberga*, w: M. McLuhan, „Wybór pism”, Poznań: Zysk i S-ka.

⁴⁾ R. A. Lanham (1994), *The Electronic Word. Democracy, Technology and the Arts*, Chicago: The University of Chicago Press.

⁵⁾ D. Chandler, *Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web*, <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html>.

⁶⁾ S. Herring, *Computer-Mediated Discourse Analysis*, <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.syll.05.html>.

Termin „hipertekst” ukuł Nelson w 1965 roku, definiując go jako „niesekwencyjne pisanie (*nonsequential writing*), dzięki któremu użytkownik może śledzić całkowicie dowolnie odsyłacze”⁷⁾. Według definicji Nelsona, hipertekst rozgałęzia się i pozwala czytelnikowi dokonywać wyboru. Koncepcja hipertekstu w ujęciu Nelsona jest rozbudowana. Być może dlatego przyćmił ją cechujący się dużo większą prostotą wynalazek Tima Bernera-Lee: World Wide Web, dzięki któremu poszczególne leksje (pola tekstowe, zwykle strony www) są połączone hiperłączami. W ten sposób przeróżne dokumenty są powiązane ze sobą za pomocą wewnętrznych odnośników. Hipertekst umożliwia użytkownikowi swobodne żeglowanie między tekstami, fragmentami tekstu, akapitami, a nawet słowami, a także nieliniarną lekturę. To sieć tekstów, które są ze sobą powiązane, pomimo iż nie musi być zachowany między nimi logiczny związek, a zarazem taka metoda przedstawiania wiadomości, w których wybrane słowa mogą po wskazaniu na nie dostarczać dodatkowych informacji⁸⁾.

Zewnętrznym i wewnętrznym znakiem hipertekstu jest kotwica (*anchor*) – czyli obszar w obrębie dokumentu, który jest źródłem lub zewnętrznym oznaczeniem odnośnika. W języku HTML (*Hyper Text Markup Language*) rolę tę pełnią zwykle oznaczające się kolorystycznie od reszty tekstu, a czasami też podkreślone, słowa kluczowe. Klikając na takie oznaczenie, czytelnik przywołuje powiązaną z nim stronę sieci Internet, na której z kolei znajdują się inne linki, odsyłające do następnych stron. Proces czytania, oznaczający ciągły wybór, może więc trwać w nieskończoność.

Zwłaszcza we wczesnej fazie istnienia hipertekstu, psychologowie i pedagodzy zwracali uwagę na jego walory edukacyjne. Według zwolenników teorii kognitywnych, sposób recepcji informacji, jaki umożliwia Internet, odpowiada strukturze

ludzkiego umysłu, dla którego jest charakterystyczne myślenie niesekwencyjne i wielotorowe⁹⁾. Aktywne linki, które po kliknięciu przenoszą użytkownika Internetu „ze środka jednej linijki do środka innej, odległej o cały kontynent i napisanej przez innego autora”¹⁰⁾ odzwierciedlają mechanizm, w jaki przyswajamy wiedzę, błędząc pośród jej poszczególnych dziedzin i tworząc własne odniesienia. Podobnie jak hipertekst, ludzki mózg nie ma centrum, składa się z bazy komórek i możliwości połączeń między nimi. Hipertekst miałby więc naśladować proces, podczas którego nasz umysł przerabia, organizuje i ponownie odnajduje potrzebne informacje. Pogląd, jakoby struktura hipertekstu odwzorowywała naturalny sposób myślenia człowieka popiera De Kerckhove. Według niego umysł umożliwia nam „bezpośredni i natychmiastowy dostęp do wszystkich zawartych w nim informacji i korzystania z nich w każdej chwili, gdy ich rzeczywiście potrzebujemy bez potrzeby uciekania się do jakichś nadzwyczajnych metod”¹¹⁾.

Ten niezwykle idealistyczny sposób pojmowania hipertekstu spotkał się z krytyką. Castells zwraca uwagę na różnicę między hipertekstem „osobistym” a internetowym. O ile internetowy link daje każdemu użytkownikowi Internetu podobne możliwości nawigacji, o tyle rozległość naszego osobistego hipertekstu zależy od czytania, erudycji, wiedzy o świecie¹²⁾. Zdaniem Levinsona, hipertekst nie tyle wzbogaca wiedzę, co ułatwia do niej dostęp. Według Chateau otwartość nawigacji służy wręcz maskowaniu wiedzy. Stwarza ona wprawdzie pole możliwości dla aktywnego odbiorcy, zaś użytkownik pasywny jest „zaproszony do spożywania, zgodnie z serią nawigacji skondensowanej wartości poznawczej”¹³⁾. Internetowy poszukiwacz porusza się w przestrzeni nieuchwytniej, w której wytyczenie ścieżki jest czyn-

⁷⁾ T. Nelson, *Computers, Creativity and the Written Word*, http://faculty.vassar.edu/mijoyce/MiscNews_Feb65.html.

⁸⁾ L. Steć (2001), *Der Einfluss des Internets auf die Entwicklung der modernen deutschsprachigen Kurzgeschichte*, w: Hendryk E., Watrak J. (red.), „Internet als neue literarische Ausdrucksform”, Koszalin: Polimer, s. 101-103.

⁹⁾ Bähner, Ch. *Computeranimiertes Lernen in der Informationsgesellschaft. Diplomarbeit*, <http://www.baehner.com/diplom/html/home.html>, s. 13-15.

¹⁰⁾ P. Levinson (1999), *Hipertekst i odwrócenie ról autora i czytelnika*, w: P. Levinson „Miękkie ostrze”, Warszawa: Muza, s. 221.

¹¹⁾ D. De Kerckhove (2001), *Wszystko o hipertekście*, w: D. De Kerckhove „Inteligencja otwarta”, Warszawa: Mikom, s. 100.

¹²⁾ M. Castells (2003), *Multimedia a Internet: hipertekst przyszłości*, w: M. Castells „Galaktyka Internetu. Rozważania nad Internetem, biznesem i społeczeństwem”, Poznań: Rebis, s. 228.

¹³⁾ D. Chateau (2001), *Nowe technologie a luki w myśleniu*, w: „Wiedzieć, być, myśleć. Technologie mediów”, wyb. i oprac. A. Gwóźdź, Kraków: Universitas, s. 34.

nością dowolną, choć to jednak konkretny wybór, nie zaś świadomość wielu możliwości decyduje o ostatecznym doświadczeniu internetowego włączeni. Jednym z problemów, z którym czytelnik hipertekstu musi się borykać, jest dezorientacja, poczucie zagubienia, następujące z utratą poczucia, gdzie się aktualnie znajduje.

Powstaje pytanie, na ile ten nowy sposób prezentacji słowa pisanego na ekranie komputera może okazać się przydatny w pracy z tekstem obcojęzycznym, czy może przyczynić się do szybszego przyswojenia wiedzy, czy też wręcz przeciwnie: sprzyjać dekoncentracji i rozproszeniu informacji.

Samodzielna nauka przy pomocy Internetu

Teorią, która może pomóc w zrozumieniu roli Internetu w procesie samodzielnej nauki jest – powstała w latach 70., a więc przed rozpowszechnieniem się nowego medium – koncepcja Ivana Illicha zaprezentowana w jego książce *Deschooling Society (Społeczeństwo bez szkoły)*. Illich, dla którego centralną wartością była wolność uczenia się i nauczania, odrzucał celowość zdobywania wiedzy w warunkach instytucjonalnych, a szkołę proponował zastąpić tzw. czterema sieciami edukacyjnymi. Zdaniem autora, człowiek powinien mieć dostęp do wszystkich możliwych źródeł wiedzy, dysponować wolnością doboru materiałów dydaktycznych, metod, celów uczenia się¹⁴⁾. Ową wolność można utożsamiać z indywidualizacją procesu uczenia się, a więc dostosowaniu go do własnych potrzeb i zainteresowań. Owe dwa aspekty teorii Illicha, a więc „usieciowienie” procesu zdobywania wiedzy i jego indywidualizacja znalazły swoje, przynajmniej częściowe, odzwierciedlenie w globalnej Sieci.

Społeczeństwo bez szkoły w ujęciu Illichowskim, można by urzeczywistnić, dzięki nieograniczonemu dostępowi do źródeł wiedzy z jednej strony oraz możliwości kontaktowania się z osobami o podobnych zainteresowaniach (za pośrednictwem katalogu, zawierającego dane kontaktowe) i wspólnego

pogłębiania z nimi swoich umiejętności z drugiej. Internet jest wielkim rezerwuarem najprzeróżniejszych materiałów edukacyjnych, choć panujący w nim chaos oraz brak jakiegokolwiek „cenzury” umożliwiającej rzetelną ocenę jakości umieszczanych w nim tekstów powoduje, iż za pośrednictwem Sieci można zdobywać wiadomości niepełne, niesprawdzone, bądź wręcz – błędne. Internet umożliwia także spełnienie „komunikacyjnego” aspektu społeczeństwa bez szkoły. Wymiana umiejętności jest możliwa w Internecie na przykład za pośrednictwem serwisów zrzeszających korepetytorów, oferujących pomoc za pośrednictwem elektronicznej komunikacji lub też forów internetowych, łączących ludzi o podobnych zainteresowaniach. Globalna Sieć ułatwia także kontakt badaczom z różnych dziedzin, pozwalając im na prowadzenie wspólnych badań. Z Internetem wiążą się więc pewne, choć niezrealizowane jeszcze możliwości urzeczywistnienia Illichowskiej koncepcji sieci edukacyjnych, a także i obietnica zindywidualizowania procesu uczenia się.

Internet bywa określany jako medium „indywidualne”. Opisując ten typ mediów, Hertkorn stawia cztery warunki, których spełnienie jest niezbędne do tego, by uznać medium za wspierające samodzielność uczenia się. Przede wszystkim więc istotne jest, by uczeń mógł samodzielnie wykorzystywać ofertę medialną. Z pewnością wypada uznać Internet za medium łatwe w użytkowaniu i ułatwiające nieograniczony dostęp do większości zawartych w nim treści. Drugi warunek jest związany z tym, iż uczący się powinien mieć możliwość wyboru różnych dróg nauki. Charakterystyczną Internet hipertekstualność wymaga wręcz, by wybrał on swoją własną drogę nawigacji w morzu informacji. Następny wymóg wiąże się z możliwością przerywania w każdej chwili toku nauki. Strony internetowe są przeważnie „asynchroniczne”, tzn. osoba ucząca się za pośrednictwem Internetu jest niezależna od miejsca i czasu, co zarazem przyczynia się do demokratyzacji procesu uczenia. Media indywidualne powinny umożliwić osobie uczącej się ocenę własnych postępów nauczania¹⁵⁾. Problem ten podnosi także

¹⁴⁾ I. Illich (1976), *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa: PIW, s. 154-155.

¹⁵⁾ O. Hertkorn (1986), *Individualmedien für Deutsch als Fremdsprache. Fragen in der Phase der Microcomputer*, w: Ehnert/Piepho (red.) *„Fremdsprachenlernen mit Medien, Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag”*, München: Max Hueber Verlag, s. 87.

Aufenanger, który zwraca uwagę, że oto dzięki nowym mediom uczeń, a nie zaś proces dydaktyczny, znajduje się niejako w "centrum wydarzeń". Autor ów proponuje nawet zmianę terminu „uczenie się przy pomocy nowych mediów” („Lernen mit neuen Medien”) na „nowe uczenie się przy pomocy mediów” („Neues Lernen mit Medien”)¹⁶⁾. Tym samym uznaje on, że nowe media są czymś więcej niż tylko narzędziem, przyczyniają się do przeobrażenia procesu uczenia się.

Rzecz jasna, nie można pozostać jedynie przy takich optymistycznych wnioskach. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę chaos panujący w Internecie, możliwość porzucenia w każdej chwili jednego hipertekstowego odsyłacza dla innego i spowodowane tym trudności w koncentracji. Niewątpliwie jednak nowe medium kryje w sobie pewien potencjał edukacyjny, który osoba ucząca się języka obcego może z powodzeniem wykorzystać.

Internet rezerwuarem tekstów obcojęzycznych

Przedstawiony powyżej problem roli Internetu w procesie samodzielnej nauki rozszerzę o ukazanie możliwości, jakie niemieckojęzyczny Internet daje uczącym się języka niemieckiego. Ponieważ przedmiotem tego artykułu jest indywidualna praca z tekstem obcojęzycznym, istotne jest zaprezentowanie różnych rodzajów tekstów, jakie są dostępne w Sieci. Ze względu zaś na fakt, że teksty podlegają w Internecie elektronicznej transformacji, należy analizować je nie tylko pod kątem zawartości treściowej, ale i możliwości wykorzystania ich potencjału.

Najpowszechniej chyba znanym źródłem, z którego można czerpać teksty obcojęzyczne jest biblioteka elektroniczna. Klasycznym przykładem jest słynny Projekt Gutenberg (<http://gutenberg.spiegel.de>), dzięki któremu można przeczytać w oryginale Marię Stuart Schillera czy wiersze Rilkego. Ten elektroniczny zbiór utworów literatury pięknej, co do których wygasły prawa autorskie, daje różne możliwości wyszukiwania:

według nazwiska autora, tytułu utworu czy też jego gatunku. Teksty, rzecz jasna, nie są wzbogacone o charakterystyczne dla nowego medium elementy hipertekstualności czy multimedialności z prostej przyczyny: byłoby to niedozwoloną ingerencją w strukturę linearnego, „gutenbergowskiego” tekstu. Sama prezentacja tekstu na ekranie nie wystarczy jednak, by był on w stanie automatycznie wpisać się w poetykę nowego medium. Czytanie linearnego tekstu z ekranu jest męczące, daje dużo mniej przyjemności niż wertowanie papierowej książki. Podstawową zaletą jednak takiego rezerwuaru tekstów jest sam fakt ich ogólnodostępnej obecności w Sieci. To właśnie wizja ogromnej biblioteki, dająca natychmiastowy dostęp do wszelkich dzieł sztuki stała u początków Internetu.

Alternatywą dla tekstów linearnych w Sieci miała być literatura hipertekstowa, którą czyta się za pomocą myszki, a więc klikając na poszczególne odnośniki w tekście, by przejść do kolejnych etapów interaktywnej opowieści. Przykładem takiego utworu może być hipertekstowe opowiadanie *Zeit für die Bombe* autorstwa Susanne Berkenheger (<http://www.wargla.de/bombe.htm>). Opowieść ta składa się ze 100 leksji (bloków tekstu) upstrzonych hiperłączami. Autorka z powodzeniem wykorzystuje również techniki multimedialne. Czas wyznacza tykanie bomby, a różnokolorowe leksje są wypełnione różnorodnymi formatami czcionek. Literatura internetowa nie stała się jednak przyczynkiem do powstania nowej elektronicznej literatury. Większość badaczy traktuje ją w kategoriach eksperymentu literackiego. Jej krótka historia ukazuje potrzeby przekroczenia granic literatury.

Możemy także obcować z tekstami obcojęzycznymi czytając elektroniczne gazety i magazyny. Prasa internetowa obejmuje zarówno elektroniczne wersje tradycyjnych gazet (tzw. *digital analogs*), bądź tzw. gazet powstałych w środowisku internetowym (tzw. *e-journals*). Elektroniczne wersje gazet mają liczne zalety w stosunku do ich papierowych odpowiedników. Przykładowo więc, na stronie www.zeit.de można wyszukiwać artykuły w archiwum, przeszukiwać zawartość gazu-

¹⁶⁾ S. Aufenanger (2003), *Lernen mit neuen Medien – mehr Wissen oder bessere Bildung?* w: R. Keil-Slawik, M. Kerres, (red.) „Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung”, Münster: Waxman, s. 171, <http://www.aufenanger.de/publikationen1.html>.

ty według słów kluczowych, a także przeczytać blog redakcyjny.

Szczególnie ważną pomocą dla uczących się języka obcego są umieszczane w Internecie teksty podporządkowane celom dydaktycznym. Internetowy serwis edukacyjny *Jetzt Deutsch Lernen* (<http://www.goethe.de/Z/jetzt/dejtexte.htm>) jest zbiorem tekstów przeznaczonych dla osób znających język niemiecki na poziomie zaawansowanym. Są to artykuły pochodzące z elektronicznego magazynu *Jetzt.de*, poddane „obróbce dydaktycznej”. Wymagany poziom umiejętności językowych potrzebnych do ich zrozumienia można określić jako „Mittelstufe”. Teksty są pogrupowane w różne kategorie. Obok tekstów do czytania, znajdują się tu także teksty z zadaniami sprawdzającymi ich rozumienie oraz teksty z filmami wideo. Są one pogrupowane tematycznie, wedle takich kategorii, jak: praca i kariera, hobby, literatura, komputery, co umożliwia każdemu wybór tekstu według jego zainteresowań. Zadania do tekstu są różnorodne: niektóre z nich służą wzbudzeniu zainteresowania poruszonym w nich tematem, inne natomiast dotyczą ich globalnego i szczegółowego zrozumienia.



Prezentacja tekstu *Der Schiller, der ist Rock'n'Roll*

Przedmiotem mojej analizy jest jeden z tekstów znajdujących się w serwisie „jetzt.de”, *Der Schiller, der ist Rock'n'Roll*. Jest to zapis wywiadu z aktorem, Matthiasem Schweighöferem, który zagrał główną rolę w filmie *Schiller*. W rozmowie młody aktor wypowiada się na temat biografii Fryderyka Schillera, jego twórczości i literatury niemieckiej. Tekst powinien rozszerzyć wiedzę z zakresu slangu młodzieżowego, jakim posługuje się młody rozmówca. Obecność współczesnej potocznej niemieczyny ma zwiększyć zarówno atrakcyjność tekstu, jak i stopień jego trudności.

Der Schiller, der ist Rock'n'Roll

Friedrich Schiller, 21, sitzt benommen an seinem Schreibtisch in der Dachetage eines Fachwerkhauses. Er zittert heftig. Schiller nimmt noch eine Prise Schnupftabak, trinkt einen großen Schluck Wein. Dann bringt er wieder ein paar Zeilen zu Papier. Die Affäre mit der Schauspielerin Katharina Baumgarten hat er gerade beendet. Er muss un-

bedingt ein neues Theaterstück schreiben, am besten eines, das noch besser ist als sein Debüterfolg „Die Räuber“.

Matthias Schweighöfer, 24, sitzt in einem Café in der Alten Schönhauser Straße in Berlin-Mitte. Er trägt die Stiefel aufgeschnürt und fährt sich beim Sprechen regelmäßig durch das blonde, lockige Haar. Mal beugt er sich vor und fixiert sein Gegenüber, mal blickt er gedankenversunken ins Leere. Bisher war er den meisten als arroganter Schnösel aus „Soloalbum“ bekannt. Auf arte ist Schweighöfer am 29. April (und am 4. Mai in der ARD) nun in einer ganz anderen Rolle zu sehen: als Schiller.

So wie du Schiller spielst, stellt man sich den großen Mann der deutschen Klassik eher nicht vor: als einen Rockertypen mit Strokes-Frisur, der ständig schnupft und säuft und Affären mit diversen Schauspielerinnen hat.

Geil, oder?

Überraschend – vor allem weil man Schiller nur aus der Schule kennt.

Ich hätte mir Schiller auch nie so vorgestellt. In der Schule habe ich mir Schiller als alten Knacker vorgestellt und dachte: Ey, Schiller, Alter, schieb' dir mal 'ne Zigarette in den Mund, trink' mal 'nen Liter Wodka und mach' dich locker. Aber bei der Vorbereitung zum Film wusste ich dann schon, wie es aussieht: Der Schiller, der ist Rock'n'Roll.

Dabei war Schiller ja gerade mal 21 Jahre alt, als die Räuber uraufgeführt wurden.

Und er war 19, als er das geschrieben hat. Und der hat das ja mal eben hingeklatscht, neben dem Alltag in der Militärakademie. Hammer!

So kommt Schiller im Deutschunterricht eher selten rüber. War dein Unterricht denn so viel besser?

Nee. Ich habe es echt gehasst. Ich war nie ein großer Freund von Schulwissen. Da ging es immer nur um Schillers Moral und Wertvorstellungen. Ich konnte mich in der Schule halt nicht hinstellen und das sagen: Schiller war ein Rocker. Das war er aber. Diese vorgegebenen Interpretationen der Schule helfen gar nichts.

Welchen Schiller-Werken sollte man denn unbedingt eine zweite Chance geben?

„Resignation“ – bombastisch, echt Wahnsinn. Bei den Stücken vor allem „Maria Stuart“ und „Don Carlos“. Man muss schon eine gewisse Art von Sprache und Pathos mögen, damit man mit Schiller was anfangen kann. Bei Schiller liebe ich ja gar nicht so sehr, was er geschrieben hat. Aber ich liebe den als Menschen, weil der so bedingungslos gelebt hat. Weil der seinen Geist über alles gestellt hat und gegen die Schwäche seines Körpers gekämpft – und gewonnen – hat. Aber mein absoluter Favorit unter den Schriftstellern ist Max Frisch. Max Frisch ist Gott. Von dem habe ich alles gelesen.

Und dir hat alles gefallen?

Nehmen wir mal „Homo Faber“ aus, das ist das einzige Max-Frisch-Buch, das ich nicht so mag. Da habe ich keinen Bezug zu. Aber bei allem anderen, was Frisch geschrieben hat, finde ich einfach verdammt viel Lebensweisheit für mich. Ich habe vorher nie bei einem Buch geheult, aber bei „Stiller“ schon. Da waren so viel Parallelen zu meiner Ex-Beziehung, das war echt der Hammer. Ich habe gerade wieder „Montauk“ angefangen, das ist wahnsinnig schön. Mein Lieblingswerk ist aber definitiv „Stiller“, das spiegelt mein ganzes Leben.

Was ist mit den anderen Klassikern des Deutschunterrichtes? Kafka, Brecht?

Ich hatte auch mal eine richtige Kafka-Phase, da habe ich echt alles von Kafka gelesen. Aber das ist mir jetzt zu depri. Von Brecht kenne ich auch fast alles, da habe ich viel am Theater gespielt, die „Dreigroschenoper“ und so. Auch toll.

Schade, dass der Spaß an den Stücken in der Schule so kurz kommt.

Aber man kann auch nicht jeden dafür gewinnen. Es gibt einfach Leute, die kann man nicht für Theater und Literatur begeistern. Die können dann eben Computer zusammenbasteln oder irgendwas anderes. Muss man akzeptieren. Es kann halt nicht jeder mit dem Satz „Ich bin nicht Stiller“ was anfangen – und für andere ist der Satz das Leben¹⁷⁾.

► Rola hipertekstowych odnośników w tekście

Tekst *Der Schiller, der ist Rock'n'Roll* nie jest jednolity pod względem graficznym. Słowa, które są oddzielone kolorystycznie od reszty tekstu, spełniają rolę hipertekstowych odnośników. Klikając na słowa oznaczone na niebiesko (tu podkreślone pojedynczo), łączymy się automatycznie ze „słowniczkiem” (das Glossar), a więc niewielkim zbiorem słówek, pochodzących z tekstu, które byłoby trudno odnaleźć w słowniku. Słownictwo umieszczone w tym zbiorze najogólniej można przyporządkować do dwóch kategorii: archaizmy, bądź też slang młodzieżowy. Znaczenie archaizmów jest wyjaśnione bardzo dokładnie i rzeczowo. Przykładowo, słówko „*das Fachwerkhaus*” zostało zdefiniowane w sposób następujący:

Das Fachwerk ist eine europäische Bauweise mit langer Tradition. Ein Fachwerkhaus besteht aus einem Holzskelett, zwischen dessen Balken das Mauerwerk eingelegt ist. Das Bauwerk dient nur als Füllung. Heute sind „Fachwerkhäuser“ wieder modern. Die historischen

Fachwerkhäuser werden erhalten. In Deutschland gibt es ca. 2 000 000 Fachwerkhäuser.

Poza tą definicją w słowniczku znajduje się także zdjęcie przedstawiające tego typu budynek, by można go sobie lepiej wyobrazić. Dzięki słowniczкови można się także dowiedzieć na przykład, jak wyglądała tabakiera Schillera (przy okazji wyjaśnienia słowa „*Schnupftabak*”).

Drugą grupę omawianych wyrazów, stanowią słówka pochodzące z gwary młodzieżowej (np. *der Schnösel*“, „*die Strokes-Frisur*“, „*geil*“, „*alter Knacker*“, „*Mach' dich locker*“, „*Das ist ein Hammer*“, „*bombastisch*“, „*verdamm*t“, „*depri*“, „*der Depp*“). W przypadku tego rodzaju słownictwa, obok wyjaśnienia w słowniczku zwykle znajduje się zdanie z przykładowym jego użyciem oraz synonim. Jeśli komuś nie wystarcza zawartość słowniczka, może skorzystać z jednego ze słowników internetowych, do którego może go zaprowadzić znajdujący się na stronie „*jetzt.de*” zbiór odnośników.

W tekście *Der Schiller, der ist Rock'n'Roll* znajduje się również drugi rodzaj odnośników, podkreślonych na czerwono (tu podkreślonych podwójnie), który prowadzi do innych związanych tematycznie z tekstem stron. Jako że tekst jest poświęcony kulturze niemieckiej, są to zwykle odnośniki do stron, poświęconych życiu i twórczości niemieckich pisarzy, reżyserów, aktorów, których nazwiska pojawiają się w tekście.

Jeśli kliknie się na odnośnik „*Friedrich Schiller*”, natychmiast zostanie się przeniesionym do strony zawierającej informacje dotyczące roku schillerowskiego (<http://www.friedrich-von-schiller.de>). Wybierając link – nazwisko Matthias Schweighöfer, przenosimy się na stronę domową aktora. Naszą wiedzę na temat niemieckich pisarzy – Franza Kafki, Maxa Frischa czy też Bertolda Brechta – możemy pogłębić klikając na ich nazwiska.

Drugi typ linków to tytuły dzieł literackich, które przenoszą czytelnika do takich miejsc w Sieci, w których można się zapoznać z pełnym tekstem tych utworów, bądź też ich streszczeniem. Kiedy klikniemy na odnośnik *Die Räuber*, przeniesiemy się na stronę <http://www.klassiker-der-weltliteratur.de>, na której możemy przeczytać krótkie streszczenie tego dzieła. Hiperlink *Maria Stuart* przenosi nas na stronę <http://www.teachsam.de>, na której

¹⁷⁾ <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart63/dejprv63.htm>

znajdują się informacje dotyczące genezy, charakterystyki postaci, dziejów recepcji, źródeł historycznych, a także przebiegu akcji. Jeśli klikniemy odnośnik *Homo Faber*, uaktywni się strona www.zdf.de, na której znajdują się informacje dotyczące treści i recepcji powieści. Po kliknięciu tytułów *Stiller* i *Monatuk*, przenosimy się na stronę www.dieterwunderlich.de, zaś link *Die Dreigroschenoper* jest powiązany ze stroną www.zum.de, zawierającą informacje o dziele Brechta i jego koncepcji teatru. Wybór linku *Resignation* umożliwia lekturę całego utworu Schillera, po kliknięciu odnośnika *Don Carlos* możemy poznać treść dramatu.

Przy pomocy tych hipertekstowych nawiązań można zapoznać się bądź z pełnym tekstem lektury, bądź też jej streszczeniem. Co ciekawe, strony, do których jest odsyłany internauta stanowią zazwyczaj szersze kompendium wiedzy na temat literatury niemieckiej, umożliwiając tym samym poszerzenie wiedzy z tego zakresu. Na stronie www.dieterwunderlich.de zostały przedstawione streszczenia licznych dzieł filmowych i literackich, zaś strona www.teachsam.de prezentuje biografie pisarzy, opis gatunków i motywów literackich. Obecność hiperlinków umożliwia każdemu stworzenie w procesie lektury swego odrębnego, unikalnego tekstu. Rzecz jasna, czytelnik nie musi wcale podążać za proponowanymi odnośnikami, może pozostać przy linearnej lekturze tekstu. Istnieje bowiem ryzyko, iż podążając za nimi, zapomni o czytanych pierwotnie tekście i uda się w podróż bez powrotu. Jeśli jednak odnajdzie inny, interesujący go tekst obcojęzyczny, być może nie będzie to zły wybór. Taka jest przecież specyfika czytania w Internecie.

Tekst *Schiller* nie jest zamkniętą, statyczną całością, a jego lektura może być dostosowana do wiedzy, umiejętności i zainteresowań czytelnika. Czasami skuszony do podróży w przepastne przestrzenie Internetu czytelnik nie wróci już do tekstu wyjściowego. Na tym jednak polega zagrożenie, ale i dobrodziejstwo nieliniowego lub raczej multiliniowego tekstu.

► Analiza zadań do tekstu

Zadania do tekstu są podzielone według kryterium czasu, w którym mają być wykonywane: a więc przed czytaniem (*Aufgaben vor dem Lesen*), podczas czytania (*Aufgaben während des*

Lesens) oraz po przeczytaniu (*Aufgaben nach dem Lesen*). Pierwsze zadanie polega na przyporządkowaniu do siebie obrazków. Pod dwoma zdjęciami, przedstawiającymi Fryderyka Schillera i grającego go w filmie Matthiasa Schweighöfera, znajdują się obrazki, które mówią coś na temat tych dwóch osób. Zadanie polega na przyporządkowaniu ich do jednej z dwóch postaci przez wybór właściwej cyfry znajdującej się w kratce pod obrazkiem. Do wyboru są więc: pióro, kamera, strona tytułowa *Zbójców* oraz kadr z filmu *Schiller*.

Drugie zadanie przeznaczone do wykonywania podczas lektury tekstu można zakwalifikować do kategorii produktywnych. Należy stworzyć hipotezy na temat tekstu, opowiadając na pytania: „*W którym wieku mogły żyć te osoby?*”, „*Jaki zawód mogły wykonywać?*”, „*Co może łączyć te dwie osoby?*”. Odpowiedzi w języku niemieckim wpisuje się następnie w przeznaczone do tego celu pola (*die Eingabefelder*), a potem porównuje się z informacjami zawartymi we wstępnej partii tekstu.

Pierwsze zadanie po lekturze tekstu również należy do produktywnych i polega na ocenie zawartego w tekście języka młodzieżowego. Z zebranych komentarzy, pochodzących z poświęconego artykułowi forum internetowego, można odczytać, że przedstawione w tekście wyrażenia slangowe nie są często używane przez niemiecką młodzież. Zadanie polega na wyrażeniu własnego zdania na temat języka, jakiego używa Matthias za pośrednictwem przeznaczonego do tego celu forum internetowego (*Schiller-Forum*). Pomóc w tym mają pytania: „*Czy uważasz za interesujące to, iż Matthias używa języka młodzieżowego?*”, „*Jakie funkcje pełni język młodzieżowy?*”, „*W jakich warunkach go używasz?*”.

Ten szczególnie rodzaj zadania produktywnego wykorzystuje możliwości komunikacji internetowej, która jest niezwykła z tego względu, iż umożliwia jednocześnie ćwiczenie wypowiedzi ustnej i pisemnej. Wypowiedzi na forum internetowym mają charakter tekstowy, ale komunikacja wykazuje cechy ustnej interakcji. Komunikacja typu CMC może przebiegać w sposób synchroniczny bądź asynchroniczny. W pierwszym przypadku rozmawiający za pośrednictwem Sieci użytkownicy muszą być zalogowani symultanicznie, a wiadomości przez nich przesyłane stają się wówczas bardziej ulotne. Przykładem synchronicznego CMC może

być pogawędka za pośrednictwem chata. Asynchroniczne formy komunikacji umożliwiają gromadzenie przesyłanych informacji, tak by można było do nich zajrzeć w dowolnej chwili. Za przykład asynchronicznego CMC może posłużyć forum internetowe, które doskonale nadaje się do celów dydaktycznych i często jest stosowane na różnych platformach e-learnigowych. Istotnym walorem edukacyjnym forum internetowego jest z pewnością jego atrakcyjność w stosunku do pozabawionych interakcji zadań pisemnych.

Drugie zadanie po lekturze tekstu polega na zebraniu możliwie jak najwięcej wypowiedzi pochodzących ze slangu młodzieżowego we własnym języku, a następnie przetłumaczeniu ich na niemiecki i przesłaniu za pośrednictwem przeznaczonego do tego celu formularza. Najciekawsze wyrażenia są zaprezentowane na stronie internetowej „jetzt.de”. Ćwiczenie to ma na celu pogłębienie wiedzy na temat wielokulturowości.

Ostatnie zadanie jest już typowo związane ze specyfiką Internetu i nosi nazwę „Entdeckungsreise ins WWW”. Dzięki zebranych linkom do stron internetowych można pogłębić swoją wiedzę na temat biografii Fryderyka Schillera (<http://www.schillerjahr2005.de>), jego twórczości powstałej w Weimarze (www.mdr.de), a także rozwiązać krzyżówkę, w której pytania dotyczą życia i twórczości Fryderyka Schillera. Udzielenie właściwej odpowiedzi na pytania wymaga wiedzy wykraczającej poza zdobytą dzięki lekturze tekstu. Trzeba więc odwołać się do informacji zawartych na proponowanych w zadaniu stronach www. Rozwiązania są sprawdzane w sposób mechaniczny, a wynik jest podawany w procentach. Ćwiczenie to służy podsumowaniu wiedzy na temat biografii i dzieła Fryderyka Schillera.



Podsumowanie

Tekst dydaktyczny w Internecie może podlegać takim samym transformacjom jak słowo pisane, a więc zostać wzbogacony o potencjał interaktywności, multimedialności i hipertekstualności. Nowością w stosunku do tekstu drukowanego są obecne w tekście elektronicznym hiperlinki, dzięki którym można poszerzyć swoją wiedzę językową,

jak i historyczno-literacką. Podążając za tymi odnośnikami, czytelnik może stworzyć swój własny tekst. Każdy proces czytania przebiega w inny sposób i zależy od indywidualnie obranej przez czytelnika ścieżki lektury. Proces czytania, a tym samym – nauki – zostaje więc zautonomizowany. Nieodłączną częścią tekstu dydaktycznego są także ćwiczenia, które w Internecie zostają przedstawione w formie elektronicznej. Najczęstszy typ ćwiczeń polega na przyporządkowaniu do siebie właściwych odpowiedzi. Są one następnie korygowane w sposób mechaniczny, dlatego też właśnie ten typ ćwiczeń podlega najszybciej obróbce elektronicznej. Tego rodzaju ćwiczenia stanowią duże ułatwienie dla osób uczących się samodzielnie, gdyż umożliwiają uniezależnienie się od udziału osoby sprawdzającej. Znacznie rzadziej można odnaleźć w Internecie ćwiczenia o charakterze produktywnym. Najciekawsze z nich wykorzystują swoiste cechy nowego medium, a więc możliwości komunikacji komputerowej, łączącej cechy wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Nawiązując do Illicha można powiedzieć, iż autorzy serwisów edukacyjnych takich jak „jetzt.de” przyczyniają się do krzewienia „wolności uczenia się”. Wszystko zależy jednak od tego, w jaki sposób osoby uczące się języka obcego wykorzystają tę wolność.

Bibliografia

- Aufenanger S. (2003), „Lernen mit neuen Medien – mehr Wissen oder bessere Bildung?“, w: R. Keil-Slawik, M. Kerres, (red.) *Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung*, Münster, <http://www.aufenanger.de/publikationen1.html>.
- Bähner Ch. *Computeranimiertes Lernen in der Informationsgesellschaft. Diplomarbeit*, <http://www.baehner.com/diplom/html/home.html>.
- Castells M. (2003), „Multimedia a Internet: hipertekst przyszłości” w: Castells M., *Galaktyka Internetu. Rozważania nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań: Rebis.
- Chandler D., *Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web*, <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html>.
- Chateau D. (2001), „Nowe technologie a luki w myśleniu”, w: *Wiedzieć, być, myśleć. Technologie mediów*, wyb. i oprac. A. Gwóźdź, Kraków: Universitas.
- De Kerckhove D. (2001), „Wszystko o hipertekście”, w: De Kerckhove D., *Inteligencja otwarta*, Warszawa: Mikom.
- Herring S., *Computer-Mediated Discourse Analysis*, <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.syll.05.html>

Hertkorn O. (1986), „Individualmedien für Deutsch als Fremdsprache. Fragen in der Phase der Microcomputer“, w: Ehnert/Piepho (red.), *Fremdsprachenlernen mit Medien, Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*, München: Max Hueber Verlag.

Illich I. (1976), *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa: PIW.

Levinson P. (1999), „Hipertekst i odwrócenie ról autora i czytelnika“, w: Levinson P., *Miękkie ostrze*, Muza, Warszawa: Muza.

Nelson T., *Computers, Creativity and the Written Word*, http://faculty.vassar.edu/mijoyce/MiscNews_Feb65.html.

Stec L. (2001), „Der Einfluss des Internets auf die Entwicklung der modernen deutschsprachigen Kurzgeschichte“, w: Hendryk E., Watrak J. (red.), *Internet als neue literarische Ausdrucksform*, Koszalin: Polimer.

(luty 2007)

Elżbieta Harenda, Justyna Niebieszczańska-Tkaczuk¹⁾
Inowrocław

Prezentacja PowerPoint w realizacji standardów wymagań egzaminów maturalnych na przykładzie języka angielskiego i francuskiego

Przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego jest ogromnym wyzwaniem dla nauczyciela, który w dużej mierze przejmuje na siebie odpowiedzialność za pomyślne wyniki swoich uczniów. Standardy określone w informatorze maturalnym oraz typologia pięciu obszarów zawarta w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* precyzują wymagania, ale ciężar poszukiwania dróg, które zapewnią sukces zdającym, spada na nauczyciela. Niestety nie istnieje schemat, który można by powielać, ponieważ uczniowie reprezentują różny poziom wiedzy i umiejętności, a zatem wymagają indywidualnego podejścia w nauczaniu. Niewątpliwie kluczem do sukcesu jest rzetelne i systematyczne ćwiczenie zadań maturalnych zgodnie z ich typologią oraz diagnozowanie postępów uczniów szczególnie w klasie programowo najwyższej. Jednak najważniejsze jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak ćwiczyć.

Szukając rozwiązania tego problemu wraz z koleżanką opracowałyśmy, z wykorzystaniem programu PowerPoint, scenariusz lekcji zaprezentowanej w ramach harmonogramu lekcji pokazowych w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3 w Inowrocławiu. Dlaczego uciekać się do dydaktyki w wersji elektronicznej? Komputer jako środek w nauczaniu

nie jest zbyt często wykorzystywany na lekcjach języka obcego z kilku przyczyn. Przede wszystkim dlatego, że przy założeniu, że komputer zastępuje brudnopis, podręcznik, kartę odpowiedzi, przygotowanie takich zajęć jest czasochłonne i wymaga skrupulatnego opracowania scenariusza wraz z jego wszystkimi elementami. Nie powinno zabraknąć klucza do zadań ani możliwości skopiowania materiału na dyskietkę, gdyż może to być pomocne przy powtarzaniu wiadomości przed samym egzaminem. Pomimo tak ogromnego nakładu pracy, taka lekcja posiada swoją niekwestionowaną wartość, ponieważ jest atrakcyjna dla uczniów i oferuje nauczycielowi różnorodne możliwości prezentowania zadań.

Zaproponowany dziewięćdziesięciminutowy blok zajęć wykorzystuje prezentację PowerPoint złożoną z 32 slajdów. Tematem przewodnim są uroczystości o charakterze rodzinnym w Wielkiej Brytanii, Francji i w Polsce. Polecenia do zadań są sformułowane w języku polskim, gdyż tak przewiduje sylabus. Natomiast uczniowie podzieleni na dwie grupy A i B, realizują je naprzemiennie w języku francuskim i angielskim pod kierunkiem romanisty lub anglisty. Prezentowane są następujące typy zadań na poziomie podstawowym: ro-

¹⁾ Elżbieta Harenda jest nauczycielką języka francuskiego. Justyna Niebieszczańska-Tkaczuk języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3 w Inowrocławiu.

zumienie ze słuchu, redagowanie krótkiej formy użytkowej, opis materiału ilustrowanego z pytaniami oraz z rozmowami sterowanymi typu A i C. Zajęcia kończy symulacja paralingwistyczna. Taka forma zajęć to wymagający i ciekawy sprawdzian dla nauczycieli i uczniów, ponieważ tempo zadań jest szybkie, wymaga koncentracji, umiejętności pracy w grupie oraz koordynacji w czasie.

Fragmenty prezentacji PowerPoint „Święta i uroczystości rodzinne we Francji, w Wielkiej Brytanii i w Polsce”

Co przedstawia zdjęcie?

1. Z jakiej okazji twoim zdaniem rodzina spotkała się przy stole?
2. Czy ty lubisz rodzinne spotkania przy stole i dlaczego?

Przygotuj opis ilustracji i odpowiedź na 2 pytania w ciągu 3 minut, skorzystaj z paska narzędzi, aby zrobić notatki.



Polecenie wg pomysłu autorek. Zdjęcie z zasobów własnych.

2

Rozumienie ze słuchu - j.franc.

- Zapoznaj się z zdaniami (A-I) Usłyszysz jeden raz tekst pod tytułem <<C'est la fête>>. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które z podanych zdań jest prawdziwe (VRAI), a które fałszywe (FAUX). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli.

Tekst z zasobów CKE: egzamin pilotażowy nowej matury 2001.

3

C'est la fête

Dans une école maternelle l'institutrice parle aux enfants de 5 ans des fêtes, de leur diversité et de la façon de les passer.

L'institutrice :

La fête, c'est un des bons moments de la vie. On ne travaille pas. On s'amuse. On est heureux en famille, entre amis ou avec les habitants d'un village, d'une ville ou d'une région. La fête c'est le moment où l'on n'est plus seul. C'est le plaisir d'inviter ou d'être invité. La fête c'est quand on est heureux ensemble. Vous aimez tous les fêtes de famille ? C'est la rencontre des parents et des amis pour la naissance

d'un enfant, pour les fiançailles puis le mariage du grand frère, pour l'anniversaire de la grand-mère. Regardez aussi le calendrier. Il y a les noms des fêtes religieuses et nationales. Ce sont des jours fériés. C'est à dire des jours où l'on ne travaille pas. Pendant les fêtes religieuses on prie Dieu, bien sûr mais on se repose aussi, on se réunit pour s'amuser, pour manger ensemble. A Noël on offre des cadeaux. Les jours des fêtes nationales tout le peuple fête un grand moment de son histoire, la naissance du pays ou la fin d'une guerre. En France, la grande fête nationale est le 14 juillet, jour anniversaire de la révolution française. Le 14 juillet 1789 les Parisiens ouvraient les portes de la prison de la Bastille et puis il y a les fêtes régionales. Les habitants d'une ville ou d'un village fêtent l'anniversaire d'un personnage connu, d'un saint, ou encore la fin de moisson ou de vendange. Ils s'habillent souvent avec leurs costumes traditionnels. Vous connaissez aussi les festivals ? Les jeunes se réunissent pour faire ou écouter de la musique, pour jouer ou applaudir des pièces de théâtre. La fête c'est quand tout le monde est heureux ; et pour cela on n'a pas besoin de regarder le calendrier, c'est à la maison, un soir avec des amis, on est bien, on rit, on chante, on raconte des histoires. Certaines fêtes ont toujours lieu le même jour de l'année. Ce sont des fêtes fixes, par exemple ; Noël est toujours le 25 décembre. D'autres fêtes changent avec les années. Ce sont des fêtes mobiles. En 1999, Pâques étaient le 19 avril, et en 2000, Paques étaient le 24 avril.

CKE, Varsovie, l'examen blanc 2001

C'est la fête

	Pour vérifier vos réponses passez à la diapo suivante après avoir terminé l'exercice- Cluez w następnym słażdzie.	VRAI	FAUX
A	D'habitude, les gens passent les fêtes ensemble.		
B	Les fêtes sont les jours où l'on ne travaille pas.		
C	Les gens n'aiment pas les fêtes de famille.		
D	Les jours de fête on s'invite et on s'amuse bien.		
E	La fête nationale nous rappelle un événement historique important.		
F	L'anniversaire d'un saint est célébré pendant les fêtes régionales.		
G	De nos temps, les participants des fêtes régionales ne mettent plus de costumes traditionnels.		
H	Pendant les festivals, les jeunes gens dansent et racontent des histoires.		
I	La date des fêtes fixes change tous les ans.		

4

C'est la fête

		VRAI	FAUX
A	D'habitude, les gens passent les fêtes ensemble.	x	
B	Les fêtes sont les jours où l'on ne travaille pas.	x	
C	Les gens n'aiment pas les fêtes de famille.		x
D	Les jours de fête on s'invite et on s'amuse bien.	x	
E	La fête nationale nous rappelle un événement historique important.	x	
F	L'anniversaire d'un saint est célébré pendant les fêtes régionales.	x	
G	De nos temps, les participants des fêtes régionales ne mettent plus de costumes traditionnels.		x
H	Pendant les festivals, les jeunes gens dansent et racontent des histoires.		x
I	La date des fêtes fixes change tous les ans.		x

5

Zadanie weryfikujące rozumienie ze słuchu zostało skierowane do wszystkich uczestników zajęć i nawiązywało do tematu przewodniego. Najpierw uczniowie wysłuchali tekstu o świętach rodzinnych w języku francuskim i wykonali zadanie zamknięte typu *prawda / fałsz*. Z kolei w języku angielskim tę umiejętność weryfikowało zadanie *na dobieranie*.

Rozumienie ze słuchu –j. ang.

Usłyszysz tylko raz wypowiedź pięciu osób, które opisują, jak zareagowały na ważne wydarzenia rodzinne. Przyporządkuj każdej osobie nazwę odczucia najlepiej oddającego jej reakcję. Wpisz odpowiednią literę (A-F) w kratki (1 – 5). Uwaga! Jedno słowo nie pasuje do żadnej wypowiedzi. Klucz slajd numer 8.

Tekst z „Revisie Formatura repetytorium”, M.Srodek, A.Mępski, E.Merko, MacMillan Polska 2004

6

Uczniowie zostali włączeni we wzajemną ewaluację umiejętności sprawdzanych przez rozmowy sterowane A i C. Każdy uczeń korzystając z karty punktacji odpowiedzi mógł ocenić odpowiedź swojego kolegi oraz skonfrontować ją z oceną nauczyciela. Podsumowanie tej części stanowiła symulacja z elementami psychodramy dotycząca charakterystycznych prezentów wręczanych jubilatam w Wielkiej Brytanii, Francji i w Polsce. Uczniowie mogli zweryfikować swoją odpowiedź słuchając życzeń składanych przez swoich kolegów - gości w odpowiednim języku. Zastosowanie symulacji paralingwistycznej nie tylko dało możliwość sprawdzenia wiedzy na temat realiów danego obszaru językowego, ale było również zabawnym i ciekawym zwieńczeniem zajęć.

Rozmowy sterowane
Uwaga! Aby ocenić odpowiedź kolegi przejdź do następnego slajdu

- A. Udzielanie i uzyskiwanie informacji i wskazówek

Zadzwoń do kolegi, który zaprosił cię na urodziny i:

- *podziękuj za zaproszenie,*
- *zapytaj, kto przybędzie na uroczystość,*
- *zapytaj, jaki poczęstunek jest przewidziany,*

Rozmowę rozpoczyna zdający. Przygotuj się do rozmowy w ciągu 2 minut. Możesz sporządzić notatki na pasku narzędzi pod slajdem.

Polecenie do zadania wg pomysłu autora.

9

Punktacja udzielonych informacji Język francuski

Odpowiadał:

Inf.1-

Inf.2-

Inf.3-

Oceniał:

Schemat oceniania wg sylabusu

10

Punktacja udzielonych informacji Język angielski

Odpowiadał:

Inf.1-

Inf.2-

Inf.3-

Oceniał:

Schemat oceniania wg sylabusu

11

Rozmowy sterowane
Uwaga! Aby ocenić odpowiedź kolegi przejdź do następnego slajdu

- C. Negocjowanie

Twój kolega z zagranicy nie przepada za rodzinnymi spotkaniami przy stole. W rozmowie z nim:

- *wyraż odmienną opinię,*
- *uzasadnij swój punkt widzenia,*
- *zaprosz kolegę do Polski na dowolnie wybrane święta uzasadniając wybór tych właśnie świąt.*

Rozmowę rozpoczyna egzaminator. Przygotuj się do rozmowy w ciągu 2 minut. Możesz sporządzić notatki na pasku narzędzi pod slajdem.

Polecenie do zadania wg pomysłu autora.

12

Slajd 13 i 14 był powtórzeniem slajdu 10 i 11.

Zaproponowaliśmy uczniom do wyboru zredagowanie krótkiej formy użytkowej w trzech wersjach różniących się stopniem trudności i punktacją. Wersja pierwsza była najtrudniejsza, ponieważ wymagała przekazania wszystkich informacji zawartych w poleceniu i była z tej przyczyny najwyżej punktowana (4 punkty). Wersje druga i trzecia (każda za 2 punkty), prostsze w realizacji, wymagały zredagowania dwóch informacji

lub uzupełnienia zdań stanowiących informacje niepełne. Do każdej wersji został opracowany model odpowiedzi i schemat oceniania. Zdecydowaliśmy się na pominięcie kryterium poprawności językowej, które stanowi jedynie 20% całkowitej liczby punktów w zadaniu maturalnym typu krótka forma użytkowa, przede wszystkim ze względów organizacyjnych. W celu urozmaicenia zadania zostało ono ujęte w ramy konkursu między grupami, które realizowały je w języku francuskim i angielskim.

Version1

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz nr 19
Salut Jean

XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0-1	0-1	0-1	0-1	

18

Krótka forma użytkowa – kartka pocztowa

Uwaga! Możesz wybrać dowolną wersję ćwiczenia. Wersje różnią się stopniem trudności i punktacją.

Wersja1- zredagowanie KFU w całości – 4pkt.

Wersja2- KFU zawiera dwie pierwsze informacje, pozostałe należy zredagować samemu – 2pkt.

Wersja3- KFU zawiera wszystkie informacje, ale żadna z nich nie jest kompletna – 2pkt.

POWODZENIA! Zapoznaj się z treścią zadania i wybierz odpowiadającą Tobie wersję jego realizacji. Zadanie możesz wykonać sam (wersja 1,2 lub 3) lub z kolegą(wersja1). Na wykonanie zadania masz 5 minut. Po zakończeniu pracy nad ćwiczeniem wezwij nauczyciela.

Warunki realizacji zadania, model i schemat oceniania oraz treść poleceń wg pomysłu autorów.

15

Version 1 CLE

Salut Jean

Du courage, de la santé pour ton 19^{ème} anniversaire. Qu'est-ce que tu vas faire pour célébrer ton anniversaire ? Les jeunes Polonais vont à la disco ou au restau le jour de leur anniversaire. Moi, je fête mon anniversaire de naissance le 20 mai. Tu viendras, j'espère?

XYZ

19

KFU- gr B

- Kolega z Paryża będzie niedługo obchodził urodziny. Napisz do niego kartkę pocztową, w której:
 - złożysz koledze życzenia z tej okazji,
 - zapytasz, jak kolega zamierza świętować swoje urodziny,
 - poinformujesz, jak młodzi Polacy najczęściej obchodzą urodziny,
 - zaprosisz kolegę na swoje urodziny do Polski określając ich termin.

Wersja 1 i klucz slajd nr 18 , 19
Wersja 2 i klucz slajd nr 20, 21
Wersja 3 i klucz slajd nr 22, 23

16

Version 2

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz nr 21
Salut Jean

A l'occasion de ton 19^{ème} anniversaire je te souhaite du courage, de la sérénité et beaucoup de succès à l'école. Comment tu penses feter le jour de ton anniversaire?

XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0-1	0-1	0-1	0-1	

20

KFU- gr A

- Kolega z Londynu będzie niedługo obchodził urodziny. Napisz do niego kartkę pocztową, w której:
 - złożysz koledze życzenia z tej okazji,
 - zapytasz, jak kolega zamierza świętować swoje urodziny,
 - poinformujesz, jak młodzi Polacy najczęściej obchodzą urodziny,
 - zaprosisz kolegę na swoje urodziny do Polski określając ich termin.

Wersja 1 i klucz slajd nr 24 , 25
Wersja 2 i klucz slajd nr 26, 27
Wersja 3 i klucz slajd nr 28, 29

17

Version 2 CLE

Salut Jean

A l'occasion de ton 19^{ème} anniversaire je te souhaite du courage, de la sérénité et beaucoup de succès à l'école. Comment tu penses feter le jour de ton anniversaire ? **Les Polonais de ton âge font des poteries pour célébrer leur anniversaire. Mon anniversaire aura lieu le 20 mai. Je t'invite chez moi.**

XYZ

21

Version 3

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz nr 23

Salut Jean
 Joyeux anniversaire. Je voudrais te.....
 De quelle manière tu voudrais.....
 En Pologne, les jeunes..... pour fêter leur anniversaire.
 Moi, je célèbre mon anniversaire le 20 mai et je voudrais.....
 XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0 – 0,5	0 – 0,5	0 – 0,5	0 – 0,5	

22

Version 2

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz 27
 Dear Bob,

Polish people usually organize their birthday parties at home, but sometimes they go to a restaurant or a disco. I'd like to invite you on my birthday party on 10th May.
 See you soon, XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0-1	0-1	0-1	0-1	

26

Version 3 CLE

Salut Jean
 Joyeux anniversaire. Je voudrais te **souhaiter de la santé et des succès à l'école.**
 De quelle manière tu voudrais **passer le jour de ton anniversaire?**
 En Pologne, les jeunes **mangent, dansent et discutent** pour fêter leur anniversaire.
 Moi, je célèbre mon anniversaire le 20 mai et je voudrais **t'inviter à passer ce jour avec moi**.
 XYZ

23

Version 2

Dear Bob,

Wish you all the best because of your 19th birthday! How are you going to celebrate it? Polish people usually organize their birthday parties at home, but sometimes they go to a restaurant or a disco. I'd like to invite you on my birthday party on 10th May.

See you soon, XYZ

27

Version 1

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz nr 25.

Dear Bob,

XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0-1	0-1	0-1	0-1	

24

Version 3

Po zakończeniu zadania wezwij n-la celem wypełnienia tabeli z punktacją i sprawdź slajd klucz nr 29.

Dear Bob,

Happy!
 How are you ?
 Polish people usually
 Please, come to my

See you, XYZ

Inf.1	Inf.2	Inf.3	Inf.4	razem
0- 0,5	0- 0,5	0- 0,5	0- 0,5	

28

Version 1

Dear Bob,

Happy birthday! How are you going to celebrate your birthday? Polish people usually have their birthday parties at home. Come to my birthday party on 10th May, pls.

See you, XYZ

25

Version 3

Dear Bob,

Happy **birthday!**

How are you **going to celebrate your birthday?**

Polish people usually **celebrate their birthdays with friends and families.**

Please, come to my **birthday party on 10th May.**

See you, XYZ

29

Symulacja

Obejrzyj scenkę, w której realizację wtajemniczono niektórych Twoich kolegów. Michał, Bartek, Łukasz przyjmują gości. Skąd? Przyjrzyj się

i przyporządkuj odpowiedzi :

1. 2. 3.

Klucz na slajdzie nr 31

Korzystając zadaną wagę pomocy autotek.

1. Michał	A. Goście z Warszawy
2. Wojtek	B. Goście z Paryża
3. Łukasz	C. Goście z Londynu

30

Symulacja klucz

A teraz posłuchaj tego, co goście mają do powiedzenia i sprawdź poprawność wykonania zadania:

1.C

2.B

3.A

31

Na podstawie rozmów z uczniami i po analizie ankiet wypełnionych przez obserwatorów można stwierdzić, że zaprezentowany blok zajęć w pełni pozwolił osiągnąć założone przez nas cele. Dla

uczniów były to zajęcia ciekawe i motywujące, a w przekonaniu obserwatorów niewątpliwym walorem było zastosowanie z powodzeniem dwóch języków obcych. Takie zajęcia są godne polecenia szczególnie w najstarszych klasach, posiadających chociaż podstawową wiedzę z zakresu obsługi komputera. Tuż przed właściwym egzaminem maturalnym w części pisemnej i wewnętrznej warto sięgnąć po formy testujące, których warunki realizacji są bliskie samemu sprawdzianowi. Konieczność utrzymania szybkiego tempa pracy, wysoka koncentracja uwagi na poleceniu, a co za tym idzie na warstwie leksykalnej i morfosyntaktycznej języka oraz precyzja w doborze leksemów budujących komunikat językowy są bezcenne i niezbędne podczas egzaminu. Niewiele jest okazji, aby na zwykłych zajęciach stworzyć warunki przynajmniej zbliżone do opisanych powyżej. Obawialiśmy się o powodzenie tego przedsięwzięcia, które wydawało się nam na początku niemal ryzykownym eksperymentem. Tym bardziej cieszy nas, że lekcja zakończyła się sukcesem, co pozwala nam zachęcać innych nauczycieli do poszukiwania nowych form w nauczaniu języków obcych, by nasi podopieczni uzyskiwali jak najlepsze wyniki na egzaminach i sprawdzianach zewnętrznych oraz umieli posługiwać się językiem obcym w życiu codziennym.

(kwiecień 2007).

Janusz Leśniak¹⁾
Poznań

Kilka problemów związanych z ocenianiem zadań tłumaczeniowych za pomocą komputera

Jednym z problemów związanych z nauczaniem języków obcych za pomocą komputera jest zagadnienie sposobu oceniania poprawności wykonywanych zadań. W przypadku zadań tłumaczeniowych powstaje na przykład pytanie, do jakiego stopnia kwestia oceny ich wykonania powinna znajdować się w gestii komputera.

W zadaniach tłumaczeniowych najmniej trudności sprawia ocena tłumaczenia wyrazów. Bardziej

złożone problemy powstają w przypadku tłumaczenia zdań. Największe trudności sprawia ocena poprawności tłumaczeń tekstu złożonego z wielu zdań, gdzie dobór odpowiednich form zależy od jego tematyki (tekst prawniczy, ekonomiczny, inżynierski itd.). Można się o tym przekonać, testując dostępne obecnie na rynku komputerowe programy tłumaczeniowe. Mimo ciągłych postępów, jakość takich tłumaczeń jest daleka od doskonałości.

¹⁾ Dr Janusz Leśniak jest nauczycielem języka angielskiego z Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.

Tematem tego artykułu są problemy związane z zastosowaniem komputera do nauki tłumaczenia tekstów z języka polskiego na język angielski. Omówię je porównując i oceniając wyrazy i zdania przetłumaczone przez ucznia z wcześniej umieszczonymi w pamięci komputera formami wzorcowymi. Zakładam, że każdemu tłumaczeniu ucznia odpowiada jeden tekst wzorcowy zaś ocena jego poprawności będzie się znajdować wyłącznie w gestii komputera.

Omawiana tu tematyka jest wynikiem obserwacji trudności związanych z przyswajaniem angielskiego słownictwa oraz poprawnego pisania w tym języku przez moich uczniów na lekcjach języka angielskiego przeprowadzanych w szkolnej pracowni komputerowej.

▼ Porównywanie tekstów

Zapis treści zadania, które uczeń ma przetłumaczyć a komputer ocenić, można przedstawić następująco. Dana jest jakaś forma w postaci wyrazu czy zdania, którą uczeń tłumaczy na odpowiadającą jej formę w języku docelowym. Formę przetłumaczoną nazwiemy „tekstem ucznia”. Aby można było dokonać oceny jego poprawności, w pamięci komputera musi znajdować się prawidłowy zapis tłumaczenia w postaci „tekstu wzorcowego”. Zadanie realizowane przez komputer polega na porównaniu tekstu ucznia z tym wzorcem.

Z punktu widzenia języka programowania problem porównywania tekstów nie budzi wątpliwości. Tekst zapisuje się w postaci tzw. stałej tekstowej (wewnątrz górnych cudzysłówów). Aby stałe tekstowe mogły być uznane za identyczne, kolejne, występujące w nich znaki (litery, cyfry, znaki interpunkcyjne, inne znaki graficzne, spacje) muszą być takie same. Pokażmy to na przykładzie formy „daughter” (córka). Zadanie to zostanie zapisane jak w (1).

```

Read TekstUcznia
TekstWzorcowy= "daughter"
If TekstUcznia = TekstWzorcowy
    then Print "Zapis prawidłowy"
    else Print "Zapis błędny"
    } (1)

```

Wartość zmiennej TekstUcznia może być albo identyczna z wartością zmiennej TekstWzorcowy, albo różna od niej. W zależności od tego, komputer wyświetli odpowiednią informację umiesz-

czoną po słowie „Print”. Jak widać ze środkowej instrukcji, stała „daughter”, jako prawidłowe tłumaczenie, została już umieszczona w programie. Aby móc zrealizować ostatnią instrukcję programu, musi on wcześniej przeczytać, jaka jest wartość zmiennej TekstUcznia. Jeżeli uczeń wpisał formę „daughter”, otrzymamy komunikat „Zapis prawidłowy”. W przypadku wpisania wartości „doter”, otrzymamy komunikat „Zapis błędny”.

W praktyce, ten sposób porównywania tekstów jest dokonywany następująco. Po uruchomieniu komputera na ekranie pojawia się polski wyraz czy zdanie, które należy przetłumaczyć na język angielski. Jednocześnie obok tej formy ukazuje się „okienko” wraz z migającym w nim kurosem. Należy wpisać w okienku to tłumaczenie, po czym nacisnąć na klawisz „Sprawdź”. Wystarczy, aby choć jeden znak w tekście ucznia różnił się od tekstu wzorcowego, by stwierdzić brak ich identyczności. Istnieją różne sposoby porównywania tekstu ucznia z tekstem wzorcowym. W tym artykule omówię porównywanie bezpośrednie i porównywanie po znakach.

▼ Porównywanie bezpośrednie

W porównywaniu bezpośrednim tekst ucznia jest od razu porównywany z tekstem wzorcowym. Oznacza to, że nie dokonuje się tu wcześniejszego podziału tekstu na poszczególne znaki, traktując go jako całość. Podany w (1) wycinek programu komputerowego jest przykładem porównywania bezpośredniego. Jak widzimy, dokonując oceny, mamy dwie możliwości: albo oba teksty są identyczne, albo różne. Wystarczy, aby uczeń wpisał choćby niepotrzebną spację na początku swego tłumaczenia, której brak jest w tekście wzorcowym, by tekst ucznia został uznany za błędny. Ponieważ w tym sposobie nie liczy się liczba błędnych znaków, mamy jedynie możliwość dokonania oceny w skali dwuelementowej. W skali ocen szkolnych prawidłowo wykonanemu zadaniu będzie odpowiadać ocena „bardzo dobra”, nieprawidłowemu ocena „nieodpowiednia”. Z pewnością podstawowym mankamentem tego sposobu porównywania jest pomijanie zależności między liczbą błędów a oceną wykonania zadania. Dla przykładu, taką samą ocenę „nieodpowiednią” wystawi komputer, kiedy wyraz „daughter” zapiszemy jako „daughter”, jak i „fdgsfdgf”.

Problem oceny przydatności porównywania bezpośredniego może być rozpatrywany z punktu widzenia liczby znaków w tekście i liczby tłumaczeń. W odniesieniu do liczby znaków w tekście można zauważyć, iż w przypadku odpowiedzi nieprawidłowej, uczeń zawsze będzie chciał się dowiedzieć, w którym miejscu popełnił błąd. W tej sytuacji moi uczniowie zauważyli, iż gdy chce się szybko umiejscowić błąd, sposób ten może być przydatny jedynie wówczas, gdy tłumaczona forma składa się z niewielu liter, na przykład nie więcej niż pięć. Co do liczby tłumaczeń, to o ile tłumaczenie jednej formy pozwala na uzyskanie jedynie oceny w skali dwuelementowej, o tyle wielokrotne powtarzanie zadania dla różnych form pozwala na zastosowanie bardziej rozbudowanej skali ocen. Dla przykładu, przy dziesięciu tłumaczonych wyrazach można przyjąć, iż wówczas gdy wszystkie tłumaczenia są prawidłowe, uczeń otrzymuje ocenę „bardzo dobrą”. Dla dziewięciu poprawnych tłumaczeń jest to „dobry plus”, dla ośmiu „dobry” i tak dalej.

Porównywanie po znakach

W przypadku porównywania po znakach komputer nie porównuje formy ucznia z formą wzorcową natychmiast po zakończeniu pisania tłumaczenia. Najpierw bowiem dokonuje się podziału obu tekstów na zbiory znaków i dopiero wtedy porównuje kolejne znaki. Wygląda to w ten sposób, że pierwszy znak wzorca porównuje się z pierwszym znakiem tekstu ucznia, potem to samo robi się dla znaku drugiego, trzeciego itd. Z pewnością sposób porównywania po znakach jest bardziej obiektywny aniżeli porównywanie bezpośrednie całych tekstów. Aby jednak tak było, musi być spełniony pewien warunek. Pokażmy to na czterech przykładach w odniesieniu do wyrazu „communication”.

Przykład 1.

Tekst ucznia	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n
Tekst wzorcowy	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n

Przykład 2.

Tekst ucznia	c	o	m	m	u	n	i	c	a	s	i	o	n
Tekst wzorcowy	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n

W przykładach 1. i 2. liczby znaków w tekście ucznia oraz tekście wzorcowym są takie same. Przykład 1. pokazuje przypadek, kiedy to teksty ucznia oraz wzorcowy są identyczne. Uczeń otrzymuje tu ocenę „bardzo dobrą”. W przykładzie 2. uczeń błędnie wpisał literę „s”. Na trzynaście znaków tekstu, prawidłowo wpisał dwanaście. Odpowiednio do tego jego ocena powinna ulec niewielkiemu obniżeniu.

Przykład 3.

Tekst ucznia	c	o	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n	
Tekst wzorcowy	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n

Przykład 4.

Tekst ucznia	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	t	i	o	n
Tekst wzorcowy	c	o	m	m	u	n	i	c	a	t	i	o	n	

Sytuacja komplikuje się w przykładach 3. i 4. W przykładzie 3. pierwsze trzy znaki w obu tekstach są identyczne. Na skutek pominięcia w tekście ucznia litery „m” nastąpiło przesunięcie wszystkich liter w lewo, począwszy od litery czwartej. W rezultacie, porównując kolejne znaki, począwszy od tej litery, program wykazuje brak ich identyczności ze znakami tekstu wzorcowego. Na tej podstawie komputer ustali, iż na trzynaście znaków w dziesięciu przypadkach wpisano błędne litery. Wśród znaków błędnych:

- ▶ w dziesięciu przypadkach brak jest identyczności znaków (pozycje 4-12),
- ▶ w jednym przypadku w tekście ucznia nie ma żadnego znaku (pozycja 13).

Dodam w tym miejscu uwagę dotyczącą porównywania znaków w pozycji trzynastej. Można bowiem zadać pytanie, w jaki sposób komputer porównuje „coś” (litera „n” w tekście wzorcowym) z „niczym” (brak litery w tekście ucznia). Otóż, mimo że w przykładzie 3. w tekście ucznia rzeczywiście brakuje litery, pisząc program umieszcza się w nim tzw. „deklarację” każdej tablicy, informując między innymi, jaki jest wymiar tablicy oraz liczba elementów dla każdego wymiaru (na przykład, tablica jednowymiarowa złożona z trzynastu elementów). Inaczej mówiąc „program wie”, że nasza tablica ma się składać z trzynastu a nie z dwunastu elementów. Stąd więc, mimo iż uczeń nic nie wpisał do trzynastego pola, możliwe jest porównywanie pól na tej pozycji.

Podobną sytuację jak w przykładzie 3. mamy w przykładzie 4. Tutaj uczeń popełnił błąd polegający na dopisaniu dodatkowej litery „t” (po znaku dziesiątym). Z punktu widzenia możliwej do uzyskania oceny, opisana tu sytuacja jest korzystniejsza niż w przykładzie 3. Nie wynika to jednak z faktu, że w przykładzie 4. uczeń popełnił mniej błędów aniżeli w przykładzie 3. lecz wiąże się z miejscem popełnienia błędu. W programie komputerowym porównywanie znaków jest dokonywane od lewej do prawej, a więc od elementów tablicy o najmniejszych indeksach do elementów o indeksach największych. W tej sytuacji w przykładzie 3. już począwszy od indeksu czwartego, znaki nie są identyczne. W przykładzie 4. podobny brak identyczności znaków można stwierdzić dopiero poczynając od indeksu jedenastego, gdzie w tekście ucznia mamy „t”, a we wzorcowym „i”. Zauważmy, że gdyby komputer porównywał znaki w kierunku odwrotnym, tzn. z prawej do lewej, „lepszym” tłumaczeniem byłby zapis podany w przykładzie 4.

Jak widać z przedstawionej analizy, komputerowe porównywanie tekstu ucznia z tekstem wzorcowym nie jest zadaniem łatwym a każdy z przedstawionych tu sposobów ma swoje wady i zalety. Najbardziej prostym sposobem jest porównywanie bezpośrednie. Jednak sposób ten pozwala na wystawianie oceny jedynie w skali dwuelementowej. Niestety wiele programów komputerowych, jakie aktualnie znajdują się na rynku, jest napisanych na podstawie tego sposobu. Zdarzają się nawet takie programy, w których zdanie ucznia jest uznawane za całkowicie błędne, ponieważ na jego końcu zapomniano postawić kropkę albo na jego początku

nie umieszczono dużej litery. Również napisanie całkowicie poprawnego zdania, lecz dużymi literami, jest czasem uznawane za błąd dyskwalifikujący całe tłumaczenie.

W przypadku podanego tu sposobu porównywania po znakach, jego zaletą jest to, że uczeń może zobaczyć, w którym miejscu popełnił błąd, przez, na przykład, zaciemnienie nieprawidłowego znaku w tekście wzorcowym. Takie tłumaczenie komputer może też łatwo ocenić, na przykład przez zliczanie liczby znaków prawidłowych i dzielenie tej liczby przez całkowitą liczbę znaków w tekście wzorcowym. Jak jednak widać z przykładów 3. i 4., sposób ten nie ma sensu, gdy liczba znaków w tekście ucznia jest inna niż w tekście wzorcowym w rezultacie przesunięcia znaków w tekście ucznia w lewo albo w prawo.

Wnioski

Dla przyjętych w tym artykule założeń podstawowy wniosek jest taki, iż porównywanie po znakach jest bardziej efektywne niż porównywanie bezpośrednie. Aby jednak tak było, koniecznym jest, by wraz z podaniem uczniowi wyrazu czy zdania do przetłumaczenia, informować go z ilu znaków ma składać się tłumaczona forma. Oznacza to, że zadanie powinno być sformułowane w sposób następujący:

Przetłumacz na język angielski wyraz „komunikacja”. Wpisz poszczególne litery do poniższej tabelki.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(listopad 2006)

Renata Czaplíkowska¹⁾
Siemianowice Śląskie

Kurs online *Multimedia-Führerschein* dla nauczycieli języka niemieckiego – doświadczenia tutora

Rozwój technologii informacyjnej, a także nowe wyzwania stawiane przed społeczeństwem, którego kapitałem staje się wiedza i wymóg kształcenia

ustawicznego, zmuszają do zmiany dotychczasowych przyzwyczajzeń i wyobrażeń w wielu dziedzinach życia, w tym także o formach kształcenia

¹⁾ Dr Renata Czaplíkowska jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Językowym w Sosnowcu.

i doskonalenia zawodowego. Do form kształcenia i doskonalenia rozwijających się szczególnie intensywnie w ostatnim czasie należy bezsprzecznie uczenie się i nauczanie na odległość wykorzystujące technologię www do dostarczania uczącym się materiałów szkoleniowych oraz mechanizmy Internetu umożliwiające komunikację, takie jak: poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, komunikatory, środki synchronicznej transmisji dźwięku i obrazu²⁾. Najbardziej typowym przykładem nauczania na odległość są kursy, będące zbiorem wiedzy przekazanej w postaci tekstowo-graficzno-audiowizualnej. Rozwój form kształcenia na odległość z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Internetu spowodował też powstanie i rozwój nowych zawodów, takich jak na przykład:

- ▶ e-mentor/ tutor/ teletutor/ teleedukator – opiekun grupy uczestników wirtualnej edukacji,
- ▶ broker dydaktyczny/ broker edukacyjny – osoba dokonująca wyboru najbardziej odpowiedniej dla swojego klienta oferty edukacyjnej,
- ▶ dydaktyk medialny – osoba zajmująca się przekształcaniem przygotowanych treści w elektroniczne kursy.

W niniejszym artykule pragnę podzielić się doświadczeniami i refleksjami zarówno z pozycji uczestnika, jak i tutora kursu nauczania na odległość pod nazwą *Multimedialne Prawo Jazdy – Kurs podstawowy (Multimedia-Führerschein Basiskurs)* organizowanego przez Instytut Goethego dla nauczycieli języka niemieckiego³⁾. Koncepcję tego kursu dokształcającego stworzyła Almuth Meyer-Zollitsch, kierownik działu kształcenia językowego w Instytucie Goethego w Mediolanie. W pierwszej edycji kursu w roku 2001 uczestniczyło ponad 90 nauczycieli języka niemieckiego, a każda kolejna edycja obejmowała coraz więcej krajów i większą liczbę nauczycieli chcących rozwijać i doskonalić swoje umiejętności w zakresie stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w nauczaniu języka niemieckiego. W roku 2005 w kursie wzięli udział także nauczyciele z Polski⁴⁾. W roku 2006

certyfikaty ukończenia kursu *Multimedia Führerschein* rozesłano do uczestników z 30 krajów. Od października 2006 r. ruszyła kolejna jego edycja z większą liczbą uczestników.

Wśród niewątpliwych zalet nauczania na odległość należy wymienić przede wszystkim:

- ▶ możliwość uczenia się w dowolnym, określonym przez siebie czasie i tempie limitowanymi jedynie ogólnymi ramami kursu – uczenie się jest więc niezależne od miejsca i czasu,
- ▶ stałą i zgodną z indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczestników opiekę ze strony nauczyciela-tutora,
- ▶ redukcję kosztów przeprowadzenia kursu związanych z infrastrukturą i organizacją szkolenia, dojazdem itp.
- ▶ możliwość szybkiego aktualizowania treści i dostosowywania ich do potrzeb konkretnej osoby lub grupy osób oraz dowolną liczebność grupy.

▼ **Organizacja kursu** – Kurs *MMF–Basiskurs* trwał 6 miesięcy, tj. od 15 października 2005 r. do 15 kwietnia 2006 r. W tym czasie uczestnicy zapoznali się z treściami 6 modułów kursu, z których każdy zawierał część informacyjną, dodatkowe linki oraz zestaw ćwiczeń do samodzielnego opracowania. Rozwiązania uczestnicy przysyłali do tutora swojej grupy. Na realizację zadań każdego modułu był przeznaczony miesiąc, przy czym w gestii tutora leżała decyzja o ewentualnym przedłużeniu terminu realizacji zadań w uzasadnionych przypadkach losowych, nieprzewidywalnych przy stosunkowo długim czasie trwania kursu. Organizatorzy przewidzieli możliwość otrzymania certyfikatu ukończenia kursu przy realizacji wszystkich obowiązkowych zadań, lub otrzymania potwierdzenia uczestnictwa, gdy uczestnik wykona przynajmniej jedno zadanie w każdym module. Takie ramy organizacyjne pozwalały na swobodną realizację treści kursu. Tematyka wszystkich modułów była udostępniona uczestnikom na stronie www.goethe.de/lhr/prj/mul/kom/lis/deindex.htm i znana w momencie rozpoczęcia kursu,

²⁾ Pojęcie *nauczanie na odległość* (*nauczanie zdalne, edukacja na odległość*) ma znaczną tradycję i odnosi się ogólnie do uczenia się z wykorzystaniem metod korespondencyjnych, telekonferencji, radia, telewizji i sieci komputerowych, por. Jakubiak-Zapalska Ewa(2002), *Nowa dydaktyka w sieci*. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej. Kraków, 28 września 2001 r. red. księgi konferencyjnej Lesław H. Haber. Kraków.

³⁾ Bieżąca oferta kursowa znajduje się na stronie <http://www.goethe.de/lhr/prj/mmf/deindex.htm>.

⁴⁾ Więcej informacji na temat powstania i rozwoju kursu MMF na stronie <http://www.englisch.schule.de/mmf.htm>.

co pozwalało dobrze rozplanować czas potrzebny na ich opracowanie. Zawarto tam również dodatkowe informacje z pozoru prozaiczne, które jednak okazywały się być bardzo cenne dla uczestników w większości niezających tej formy odbywania kursów, a dotyczące czasu niezbędnego do realizacji poszczególnych zadań oraz proponowanych metod pracy. Przeciętnie należało przeznaczyć na realizację zadań danego modułu od 10 do 15 godzin – co było jednak w znacznym stopniu uzależnione od posiadanych już umiejętności, przy czym wyraźny jest rosnący stopień trudności i złożoności zadań. W trakcie realizacji kursu około 1/3 uczestników grupy, której byłam tutorem, wykonywała zadania z wyprzedzeniem. Niezbędnym warunkiem funkcjonowania kursu na odległość jest zapewnienie uczestnikom swobodnej komunikacji zarówno z tutorem, jak i między sobą. W kursie MMF wykorzystano w tym celu grupę dyskusyjną utworzoną przez każdego tutora na portalu Yahoo!.

Taka organizacja kursu w pełni odpowiada przyjętym organizacyjnym regułom budowy dobrego kursu czy szkolenia na odległość, według których:

- ▶ opis i treści kursu powinny być od początku udostępnione w sieci,
- ▶ kurs powinien być w pełni funkcjonalny, co oznacza między innymi aktualność wszystkich używanych odnośników,
- ▶ uczestnicy powinni mieć możliwości łatwego i szybkiego porozumiewania się zarówno z tutorem, jak i z innymi uczestnikami kursu⁵⁾.

Z kolei przytaczany w literaturze wymóg zapewnienia przeszkolenia uczestników w zakresie nawigacji i używania dostępnych funkcji został w tym przypadku spełniony przez udostępnienie dodatkowych wskazówek technicznych (*Technik-tips*), które dotyczyły między innymi sposobów korzystania z katalogów i wyszukiwarek internetowych, bezpłatnych programów antywirusowych, kompresji plików.

▼ **Treści kursu** – Obecnie oferta kształcenia w ramach tego kursu obejmuje dwa poziomy:

- ▶ podstawowy *MMF-Basiskurs*, który pozwala stosować Internet i pocztę elektroniczną

w nauczaniu języka niemieckiego; uczestnicy nabywają ponadto podstawowe kompetencje w posługiwaniu się technologią informacyjną i komunikacyjną, poznają formy pracy, ćwiczenia i projekty, które mogą bezpośrednio zastosować na lekcjach języka niemieckiego,

- ▶ zaawansowany *MMF-Aufbaukurs*, który jest przeznaczony dla doświadczonych użytkowników nowych mediów znających już treści kursu podstawowego. Kurs ten pozwala poznać technicznie bardziej złożone formy uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej, takie jak platformy uczenia się, a tym samym nabyć umiejętność pełnego korzystania z multimedialnej oferty Internetu.

Kurs MMF-Basiskurs obejmuje 6 modułów tematycznych, przy czym treści każdego modułu stanowią połączenie informacji z zakresu techniki i kompetencji multimedialnej oraz zagadnień z zakresu metodyki nauczania języka niemieckiego:

- ▶ *Moduł 1.* – *Kommunikation via E-Mail* – obejmuje podstawowe zagadnienia komunikacji w Internecie, przesyłanie informacji tekstowych i graficznych, zapoznanie z modelami projektów e-mailowych, planowanie i organizację projektów, organizację pracy w grupie.
- ▶ *Moduł 2.* – *Information aus dem Internet* – prezentuje przydatne adresy dla nauczycieli, przedstawia Internet jako źródło informacji i miejsce wymiany materiałów dydaktycznych.
- ▶ *Moduł 3.* – *Internetprojekte in der Klasse planen und durchführen* – omawia zagadnienia organizacji projektu internetowego, pozwala samodzielnie planować przykładowe projekty.
- ▶ *Moduł 4.* – *Übungen und didaktisiertes Material im Internet finden und beurteilen* – prezentuje Internet jako źródło dodatkowych, uzupełniających treści podręcznika wiodącego ćwiczeń, pozwala poznać tzw. programy autorskie (*Autorenprogramme*), narzędzia służące do generowania ćwiczeń *Übungsgenerator des Goethe Instituts, Hot Potatoes, ZARB*.
- ▶ *Moduł 5.* – *Landeskunde im Internet* – przedstawia ideę *WebQuestu* oraz wirtualnej wycieczki klasowej jako projektu internetowego.

⁵⁾ Por. A. Stasiecka, W. Dąbrowski, E. Stemposz (2003), *Systemowe wsparcie zdalnej edukacji*. Materiały V Krajowej Konferencji Inżynierii Oprogramowania, WNT, Szklarska Poręba, s. 675-684, 2003 <http://www.e-informatyka.pl/article/show/1110>.

- ▶ *Moduł 6.- Präsentationstechniken* – omawia techniki prezentacji treści z wykorzystaniem technologii informacyjnej (program *PowerPoint*, wprowadzenie do tworzenia stron www przy użyciu programu *FrontPage*). Uczestnikom pozostawiono pewną dowolność wyboru ćwiczeń do realizacji, w formie ćwiczeń alternatywnych, przez co mogli kierować się swoimi zainteresowaniami i indywidualnymi preferencjami. Szczególnie cenna i wspierająca refleksję nad własnym uczeniem się była moim zdaniem faza (*Halbzeit*) po module 3., będąca swego rodzaju „przerwywnikiem”, dającym możliwość oceny dotychczasowych postępów, wymiany opinii na temat sposobów pracy w uczeniu się na odległość, korzyści i ewentualnych trudności z tym związanych.

Treści poszczególnych modułów bardzo dobrze korespondowały ze sobą. Były przedstawione przejrzysto z jasno sformułowanymi i zróżnicowanymi ćwiczeniami do samodzielnego opracowania. Tak dobrane treści i materiały dydaktyczne spełniają w mojej ocenie kryteria projektowania materiałów dydaktycznych do kursów nauczania na odległość, według których te materiały:

- ▶ powinny być atrakcyjne,
- ▶ powinny zawierać odnośniki do innych stron internetowych, związanych z danym zagadnieniem,
- ▶ powinny być prezentowane w sposób logiczny, zgodny z określoną ścieżką dydaktyczną, przy czym osoby nauczane powinny mieć możliwość pewnych modyfikacji tej ścieżki,
- ▶ powinny być prezentowane w sposób dostosowany do różnych stylów uczenia się,
- ▶ powinien być w nich używany poprawny język, zrozumiały dla osoby nauczanej⁶⁾.

▼ **Przygotowanie i zadania tutorów** – Metodyka nauczania na odległość, w tym kwestie techniczne, organizacyjne, sposób prowadzenia kursantów, sprawowania opieki, stanowi novum dla większości nauczycieli, stąd też powstała konieczność odpowiedniego wcześniejszego przygotowania nauczycieli, którzy następnie przejęli

funkcję tutorów swoich grup. Byli to nauczyciele prowadzący od roku 2002 cykl kursów doszkalających z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej dla nauczycieli języka niemieckiego w ramach programu DELFORT Netco@ch. Wszystkie istotne informacje zostały przekazane na stacjonarnych spotkaniach roboczych w Instytucie Goethego w Krakowie. Uczestnicząc w tych spotkaniach przygotowujących do prowadzenia kursu poznałam nie tylko dokładniej zagadnienia merytoryczne będące treścią kursu, ale i specyfikę tej formy kształcenia. Była to ponadto możliwość poznania innych tutorów, co nie jest bez znaczenia dla dalszej współpracy i ewentualnego wspierania się. W tradycyjnym nauczaniu szkolnym niezwykle ważną rolę odgrywa osobisty kontakt uczącego się z nauczycielem a także wzajemne kontakty z kolegami z klasy, czy grupy. W nauczaniu na odległość takie kontakty są nawiązywane przez Internet, a zadaniem tutora jest:

- ▶ organizacja pracy grupowej uczestników kursu na odległość,
- ▶ wspieranie wzajemnych kontaktów uczestników,
- ▶ dopingowanie mniej aktywnych osób,
- ▶ przypomnienie o terminach,
- ▶ udzielanie konsultacji i dawanie informacji zwrotnej do wykonanych zadań,
- ▶ rozwiązywanie zgłaszanych przez uczestników problemów odnoszących się do wykorzystywanych technologii⁷⁾.

Tutor musi jednak przede wszystkim sam doskonale znać i praktycznie korzystać ze wszystkich technicznych środków komunikacji działających w środowisku Internetu. W trakcie trwania kursu MMF za podstawowe i najważniejsze zadanie uznawałam dawanie uczestnikom informacji zwrotnej o ich postępach, inicjowanie dyskusji na pojawiające się problemy i kwestie mogące zainteresować wszystkich w grupie, oraz ocenianie przedstawianych przez uczestników prac. Brak bezpośredniego kontaktu był dla mnie początkowo dość dużym ograniczeniem a jednocześnie wyzwaniem. Muszę jednak przyznać, iż tak jak ujmuje to Barbara Kędzierska, fakt wykorzy-

⁶⁾ Patrz przypis 5.

⁷⁾ Por. E. Lubina (2004), *Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość, E-mentor*. Czasopismo internetowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie 4(6) 2004 www.e-mentor.pl.

stywania w procesie uczenia się i nauczania nowych technologii nie pomniejsza znaczenia i roli nauczyciela i interakcji między nim i uczniem. Może jedynie pomóc dobremu nauczycielowi uatrakcyjnić jego działania dydaktyczne, zwiększyć efekty jego pracy, ale nie zastąpi kompetencji i pedagogicznego zaangażowania⁸⁾.

▼ **Charakterystyka grupy** – Uczestnicy kursu rekrutowali się z wielu krajów Europy, a grupy liczyły średnio 15 osób. Przykładowo grupa pod moją opieką składała się z nauczycieli języka niemieckiego z Polski (3), Litwy (1), Łotwy (3), Chorwacji (1), Węgier (6), Czech (1), Słowenii (2) i Serbii (1). Utworzenie grup międzynarodowych dawało uczestnikom optymalne warunki do poznania nauczycieli z innych krajów, zaznajomienia się z systemem oświaty w innych krajach i jego uwarunkowaniami, pozwalało ponadto na naturalną komunikację w języku niemieckim. W przeważającej części uczestnikami kursu były kobiety z bardzo różnym stażem pracy, a tym samym różnymi doświadczeniami zawodowymi. Szybko przekonałam się, jak istotne jest wspieranie samodzielnej pracy uczestników przez dawanie im systematycznej informacji zwrotnej, reagowanie przy najmniejszych sygnalizowanych trudnościach, by uczestnik pozbawiony bezpośredniego kontaktu z prowadzącym nie czuł się pozostawiony sam sobie, lecz mógł zawsze liczyć na szybką pomoc i wsparcie. Istotne było na przykład wcześniejsze informowanie uczestników o planowanej dłuższej niż 3 dni nieobecności, jeśli wiązała się ona z brakiem dostępu do Internetu i niemożnością odpisywania na maile uczestników kursu.

▼ **Podsumowanie** – Współcześnie wielu projektantów i prowadzących studia i kursy online świadomie odwołuje się do konstruktywizmu, który postuluje większe niż w klasycznym podejściu zaangażowanie uczącego się w proces zdobywania wiedzy. W tej teorii uczenia się

i nauczania przyjmuje się, że to uczniowie, aby efektywnie się uczyć, powinni sami ustanawiać cele nauczania oraz samodzielnie konstruować system użytecznej dla siebie wiedzy. Stąd też często wskazuje się w tej teorii na fakt, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruując przy tym własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Zarówno uczestniczenie w kursie, jak i prowadzenie grupy było dla mnie doświadczeniem niezwykle wzbogacającym moją dotychczasową wiedzę i umiejętności zarówno w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, jak i metodyki nauczania języka niemieckiego. Szczególnie możliwość swobodnej wymiany poglądów, doświadczeń, konfrontowania ich z doświadczeniami innych okazała się cenna, uświadamia bowiem, jak podobne są trudności i wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele, i w jak dużym stopniu pomocne okazują się być nowoczesne technologie ułatwiające pod wieloma względami pracę nauczyciela.

Kurs stanowił świetne forum wymiany materiałów dydaktycznych i doświadczeń z innymi nauczycielami⁹⁾. Uczestniczenie w nim i możliwość prowadzenia własnej grupy oznaczały dla mnie pracę w sposób odmienny niż dotychczas, a to wymagało określenia nowych metod pracy i innej jej organizacji. Jednak to, co uznaję za największą zaletę tego kursu, to fakt, iż stwarza on możliwość prostego, szybkiego komunikowania się w języku obcym z innymi nauczycielami i tym samym stałego doskonalenia umiejętności językowych w jak najbardziej autentycznej sytuacji komunikacyjnej.

(luty 2007)

⁸⁾ Por. B. Kędzierska (2002), *Rola nauczycieli w przygotowaniu dzieci i młodzieży do uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Kształcenie w wyższych uczelniach pedagogicznych*, w: J. Migdałek, B. Kędzierska (red.), „Informatyczne przygotowanie nauczycieli”, Kraków: Rabid.

⁹⁾ Prace <http://seminar.goethe.de/mmf/hr/zag/2005-2006/start.htm>.

Zapraszamy na nasze strony internetowe www.codn.edu.pl

Są na nich:

- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszernie informacje o *Europejskim portfolio językowym*.

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Maja Dobkowska¹⁾
Kraków

O dobrej współpracy z rodzicami przedszkolaków

Od kilku lat uczę języka angielskiego w przedszkolu. W tym czasie doszłam do wniosku, że efektywność nauki zależy w dużym stopniu od dobrej współpracy między nauczycielem a rodzicami dzieci. Wraz z koleżankami z zespołu językowego naszego przedszkola włożyłyśmy wiele wysiłku, by namówić rodziców do udziału w procesie nauczania, zainteresować ich naszą pracą, zaangażować do utrwalania materiału z lekcji w domu. Wypracowałyśmy kilka sposobów służących nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrej współpracy, którymi chciałabym się podzielić w niniejszym artykule.

Zanim jednak przejdę do konkretnych pomysłów, chciałabym wypunktować kilka zasad, które powinny być podstawą współdziałania.

- ▶ Rodzicom należy się z strony nauczyciela maksymalna życzliwość oraz wiara w ich dobre chęci.
- ▶ Pierwszy krok należy do nauczyciela – to jemu przede wszystkim powinno zależeć na nawiązaniu dobrego kontaktu z rodzicem.
- ▶ Nie warto w sposób nachalny domagać się od rodziców zaangażowania, rodzic ma prawo odmówić współpracy.
- ▶ Nauczyciel powinien jasno sformułować, jakiego typu działania ze strony rodziców w domu ułatwią proces nauczania.
- ▶ Nauczyciel powinien zapewnić rodzicom możliwość stałego kontaktu ze sobą (np. telefoniczny, internetowy, dyżury).

- ▶ Nauczyciel powinien znać swoich uczniów na tyle, by w rozmowie z rodzicem o każdym po trafił powiedzieć kilka zdań.

▼ Dlaczego rola rodziców jest taka ważna?

– Lekcje języka, nawet jeśli są prowadzone z częstotliwością kilku godzin tygodniowo, odbywają się na tyle rzadko, że z reguły dziecko między jedną a drugą lekcją zapomina nowy materiał, o ile nie będzie on w międzyczasie utrwalany. Możliwości pamięciowe kilkulatek są ograniczone, a przecież chodzi tu głównie o zapamiętywanie słówek i zwrotów w języku, którego nie słyszy on na co dzień, a które brzmią dla niego równie abstrakcyjnie jak czarodziejskie zaklęcia. Najlepiej byłoby więc, by w domu ktoś stymulował przedszkolaka uczącego się języka do przypominania sobie materiału z lekcji. Ważne, by nie odbywało się to na zasadzie stresującego dla dziecka odpytywania, lecz w formie przyjemnej, ciekawej zabawy.

▼ Dlaczego nie zawsze da się nawiązać współpracę?

– Są rodzice, którzy wiedzą o tym i wykazują ogromną pomysłowość w wymyślaniu takich zabaw, ale są też i tacy, którzy nie zdają sobie sprawy z tej roli, nie wiedzą, w jaki sposób działać, nie czują takiej potrzeby lub pracują z dzieckiem w sposób niewłaściwy. Są również rodzice, którzy mało interesują się procesem nauczania, oczekują natomiast wymiernych efektów. Zgłaszają więc swoje niezadowolenie, ile razy

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w „Kangurowym Przedszkolu” w Krakowie.

odkryją jakieś braki w wiedzy swojego dziecka, winiąc za ten stan nieudolnego nauczyciela. Są na przykład rozczarowani, że dziecko nie umie liczyć do dwudziestu lub nie rozumie prostego zadanego mu pytania.

Wreszcie istnieje też, choć nieliczna, grupa rodziców wcale niezainteresowanych nauką języków obcych – w naszym przedszkolu są rodzice, którzy notorycznie zapominają o odbywających się rano lekcjach angielskiego. Przeprowadzają dzieci, kiedy lekcja właściwie dobiega końca. Nie można też na nich liczyć wtedy, kiedy dzieci muszą odrobić pracę domową lub gdy prosimy ich o przeciwczenie z dzieckiem w domu piosenki.

▼ **Dobra wola i życzliwość** – W środowisku nauczycieli chętnie narzeka się na rodziców. Sfrustrowany nauczyciel często widzi przyczynę swoich niepowodzeń w nikłym zainteresowaniu rodzica dziecka oraz w niedostatecznej pracy w domu. Cóż, rodzice są różni – czasem przeszkodą jest brak czasu, czasem trudna sytuacja rodzinna. Bywa i tak, że rodzic nie zna języka, którego uczy się dziecko lub czuje się ze swoją wiedzą na tyle niepewnie, że woli nie próbować działać samodzielnie. Zawsze można porozmawiać z taką osobą, zasugerować, w jaki sposób może pomóc. Przede wszystkim zaś warto jako założenie przyjąć dobrą wolę obu stron i wykażać maksymalną życzliwość.

▼ **Czego tak naprawdę oczekujemy od rodziców?** – Nim pospieszmy się z oceną zaangażowania rodzica, bądźmy również pewni, że sprecyzowaliśmy jasno nasze oczekiwania wobec nich. Powinno się to odbyć na samym początku roku, przy okazji przedstawienia się rodzicom. W naszym przedszkolu zawsze w pierwszym tygodniu nauki rozdajemy rodzicom list, w którym podajemy kilka istotnych informacji o nas oraz o trybie pracy w nadchodzącym roku. Przy tej okazji prosimy rodziców o konkretną pomoc – na przykład o odrabianie wraz z dziećmi prac domowych, śpiewanie w domu piosenek z lekcji, uzupełnianie wraz z dziećmi *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego*.

▼ **Czego rodzice oczekują od nas?** – Na tym etapie dobrym pomysłem jest zapytanie rodziców o ich oczekiwania związane z nauką języka obcego. Będzie to dla nauczyciela bardzo ważną wskazówką, jeśli dowie się, czego rodzice spodziewają się po jego lekcjach. Nie należy się tego bać, choć oczywiście rodzic niekoniecznie jest pedagogiem i nie musi umieć właściwie oszacować możliwości poznawczych dziecka – oczekiwania mogą więc być wygórowane lub nierealne. Dlatego po takim zebraniu informacji od rodziców (np. w formie ankietowej) bardzo ważny jest feedback – teraz kolej na nauczyciela, by mając na uwadze sugestie rodziców, wyraził swoje własne oczekiwania i ambicje dotyczące rozpoczynającego się roku. Jeśli zostaną one jasno określone, łatwiej będzie podsumowywać kolejne etapy pracy, odpowiadać na pytania, neutralizować ewentualne konflikty.

▼ **Jak wspierać rodziców od strony metodycznej? – warsztat dla rodziców** – Prosząc rodziców o wsparcie, nie pozostawiamy ich bez wskazówek, jak mają to robić – pamiętajmy, że w tym tandemie my jesteśmy metodykami, oni zaś znają najlepiej dziecko, wiedzą, jak je zmobilizować, jak do niego dotrzeć, znają jego możliwości, umieją przełamać opór. Z myślą o przekazaniu pewnej wiedzy metodycznej organizuje się więc u nas warsztat dla rodziców²⁾ (oczywiście dla chętnych). Warsztat jest zatytułowany *Jak bawić się z dzieckiem w język angielski w domu* – przez półtorej godziny prezentujemy konkretne zabawy i ćwiczenia służące utrwalaniu wiedzy, które można zrealizować w domu. Czasami rodzice opowiadają nam też o swoich pomysłach i metodach – są to dla nas bardzo cenne informacje.

▼ **Lekcje pokazowe i przedstawienia obcojęzyczne** – Innym ciekawym pomysłem są organizowane w wielu przedszkolach lekcje pokazowe. Rodzice chętnie przyjmują zaproszenie na takie spotkania – mogą przyglądać się pracy nauczyciela oraz zachowaniom swojego dziecka. Czują się uspokojeni, kiedy widzą, że lekcja jest przeprowadzona bezstresowo, a dziecko dobrze się na niej bawi. Są dumni, kiedy ich dziecko

²⁾ Patrz również: M. Zazula (2006), *Jak bawić się z dzieckiem językiem obcym w domu*, „Języki Obce w Szkole” nr 1/2006, s. 102-106 a także Sylwia Krause (2007), *Scenariusz warsztatów dla rodziców uczniów klas I „Jak pomóc dziecku w nauce języka angielskiego?”*, „Języki Obce w Szkole” 3/2007, s. 112-115.

doskonale sobie radzi ze stawianymi mu wymaganiami. Przy okazji mają też możliwość podparcia sposobów pracy nauczyciela, które mogą potem wykorzystać w domu.

W naszym przedszkolu niezwykle ważnym wydarzeniem jest przedstawienie angielskojęzyczne, które organizujemy zawsze na zakończenie roku. Jest to właściwie coś między lekcją pokazową a inscenizacją. Wcześniej ustalamy z dziećmi tematykę przedstawienia, dzielimy role, przygotowujemy stroje, ale nie uczymy dzieci na pamięć ról. Zamiast wyuczonych tekstów narrator, czyli nauczyciel, tak moderuje grupą, by zmotywować dzieci do spontanicznego wypowiedziania się. Pyta więc dzieci o kolory ich strojów, prosi bohaterów, by się przedstawili, prosi o zaśpiewanie piosenki, zadaje pytania itp. Takie przedstawienia nigdy nie są nudne, bo każda próba przebiega inaczej, a sama premiera z udziałem rodziców obfituje zazwyczaj w zabawne zdarzenia, trudno bowiem przewidzieć reakcje i zachowania dzieci.

▼ **Dwujęzyczne czytanie** – Rodziców zapraszamy do przedszkola jeszcze przy jednej okazji: raz na jakiś czas organizujemy spotkania z książką obcojęzyczną. Odbywają się one po południu, zaproszeni są wszyscy chętni – również rodzeństwo naszych przedszkolaków, dziadkowie, no i oczywiście rodzice. W przyjemnej atmosferze, przy ciasteczkach i soku czytamy dzieciom wybrane opowiadanie – częściowo po angielsku, a częściowo po polsku. Zazwyczaj jedna z pań czyta najpierw dwukrotnie fragment w wersji angielskiej, druga czyta następnie ten sam ustęp po polsku. Bywa też i tak, że w wersję polską wplątamy angielskie zdania (np. wypowiedzi bohaterów). Czasami udaje nam się całkiem obyć bez polskiego tłumaczenia. Lekturę co chwilę przerywamy zadając pytania kontrolujące, czy dzieci rozumieją treść. Robimy też konkursy, śpiewamy piosenki. Podczas czytania dzieci mają przed sobą kartki, by słuchając mogły rysować ilustracje do historii.

Są to przemiłe spotkania. Rodzice często wypożyczają z przedszkola teksty, które czytamy (jako, że nie są to zazwyczaj długie opowiadania, można zawczasu przygotować kserokopie) i deklarują kontynuowanie tej zabawy w domu.

▼ **Prace domowe** – Raz na dwa tygodnie nasi uczniowie dostają do odrobienia pracę do-

bową. Jest to zadanie polegające na przykład na zdobyciu jakiejś informacji, np. jaka pogoda była w tym tygodniu w Londynie, jak nazywa się angielska królowa albo jak nazywa się najbardziej znana londyńska wieża, dowiedzeniu się, co oznacza podane słówko, ułożeniu prostego wierszyka lub historii, rozwiązaniu rebusu bądź narysowaniu ilustracji do zamieszczonego w zadaniu opisu. Zadanie wiąże się zawsze z bieżąco wprowadzanym materiałem i służy jego utrwaleniu. Oczywiście nie stawiamy za nie ocen ani tym bardziej nie upominamy dzieci, które go nie odrobiją, natomiast nagradzamy tych, którzy zadali sobie trud drobnym upominkiem – choćby pieczątką, naklejką, balonikiem. Prace wywieszamy też na tablicy ogłoszeń.

▼ **Informowanie o bieżąco wprowadzanym materiale** – Same wskazówki metodyczne nie wystarczą – rodzice muszą też być na bieżąco informowani o materiale, nad którym obecnie pracujemy. Dlatego raz na dwa tygodnie lub kończąc jedno zagadnienie tematyczne, warto spisać teksty nowych piosenek i wierszyków, a także listę słówek i wyrażen i udostępnić ją rodzicom (my dajemy ją rodzicom na kartkach, wysyłamy e-mailem lub publikujemy na naszej stronie www). Ważne, by z myślą o rodzicach nieznających języka, którego uczymy, pamiętać o transkrypcji fonetycznej oraz polskim tłumaczeniu słówek.

▼ **Biblioteczka dla rodziców** – W naszym przedszkolu funkcjonuje także biblioteczka z materiałami dla rodziców. Są tam przede wszystkim podręczniki, z których korzystamy, wraz z przewodnikami dla nauczycieli. Prócz tego rodzice mogą wypożyczyć książki w języku angielskim, kasety z piosenkami, a nawet gry planszowe, w które gramy na lekcjach.

▼ **Zadbanie o płaszczyznę kontaktu rodzica z nauczycielem** – Nauczyciel, wychodząc naprzeciw rodzicom, powinien zadbać o prosty i stały sposób komunikowania się – nie przypadkowe spotkania na korytarzu, lecz **stałe dyżury** dla chętnych (np. przez pół godziny po każdym zebraniu), **kontakt mailowy**, **skrzynka kontaktowa w przedszkolu**, lub, jeśli nauczyciel sobie tego życzy – **udostępnienie numeru telefonu**. W naszym przedszkolu z pomocą przyszedł nam informatyk. Podobnie jak wiele innych przedszkoli,

nasza placówka posiadała już własną **stronę internetową**, nie było więc wielkim przedsięwzięciem dorobienie do niej podstrony poświęconej nauce języka angielskiego (nawet jednak, jeśli dotychczas przedszkole nie ma swojej własnej strony, można założyć specjalną stronę tylko dla nauki języków obcych). Wejść na tę stronę mogą tylko użytkownicy posiadający specjalne hasło, które, rzecz jasna, udostępniamy wyłącznie rodzicom. Publikujemy tam informacje ważne dla rodziców, materiały i sprawozdania z lekcji. Jest tam też zamieszczony kontakt e-mailowy do nauczycieli, tak by rodzice mogli zwracać się z pytaniami, na które będziemy mogli szybko i sprawnie odpowiadać. Możliwości wykorzystania strony jest jeszcze wiele: można ogłaszać internetowe konkursy dla dzieci, publikować artykuły dla rodziców, prace dzieci, zdawać raport z bieżących osiągnięć, tworzyć fora, na których rodzice będą mogli wymieniać się między sobą uwagami i doświadczeniami itd.

Z myślą o rodzicach, którzy nie korzystają z Internetu, mamy również drugą płaszczyznę kontaktu: nasze szyjące koleżanki sprawiły nam piękne **kieszenie kontaktowe**. Powiesiliśmy je w szatni. Każda rodzina ma swoją kieszeń. Wsadzamy tam listy do rodziców, zadania domowe, prace dzieci, rodzice zaś wrzucają tam odrobione prace domowe swoich dzieci, ankiety, a niekiedy także karteczki z pytaniami do nas.

Zaletą obu tych form kontaktu jest nienachalność. Są rodzice, którzy na stronę internetową będą zaglądać regularnie, ale znajdują się i tacy, którzy nie wykażą żadnego zainteresowania. Podobnie są osoby, które nie opróżniają kieszeni przez wiele tygodni. Cóż, mają do tego prawo. My mamy jednak czyste sumienie oraz poczucie, że z naszej strony wysłaliśmy im naprzeciw.

► **Potrzeba indywidualnego kontaktu rodzica z nauczycielem** – Ponieważ nie wszystkie dzieci pracują w tym samym tempie i mają podobne osiągnięcia, zarówno rodzice, jak i nauczyciel, potrzebują od czasu do czasu kontaktu indywidualnego. Zasadniczym problemem jest tu jednak liczba podopiecznych. Nauczyciel pracujący w kilku grupach przedszkolnych ma pod opieką kilkudziesięciu uczniów – regularna indywidualna rozmowa z rodzicem każdego z nich wypełniłaby mu w całości kolejny etat. Jeszcze większą prze-

szkodą jest jednak to, że nauczyciel języka nie ma bezpośredniej styczności z rodzicami – nie ma go wtedy, kiedy rodzice przyprowadzają dzieci do przedszkola, rzadko kiedy bywa zapraszany na zebrania. Czasami zostanie zagadnięty na korytarzu – przy okazji przypadkowych spotkań rodzice dopytują z reguły, jak dziecko radzi sobie z materiałem. Swoją drogą nie jest to komfortowa sytuacja dla nauczyciela – często jest mu trudno z zaskoczenia skojarzyć twarz dziecka, o które chodzi, a co dopiero wypowiedzieć się na temat jego postępów w nauce, które, jak wiadomo, u tak małych dzieci nie są łatwo wymierne.

► **Jak temu zaradzić? – obserwacje** – Co zrobić, by o każdym podopiecznym móc coś niecoś powiedzieć, nie mając do dyspozycji, jak nauczyciel pracujący z starszymi dziećmi, dziennika z ocenami? My postawiliśmy na obserwację. Nauczyciele prowadzą **kajety obserwacji**, każdy uczeń ma w nich kilka swoich stron. Po każdej odbytej lekcji nauczyciel stara się napisać chociaż w jednym zdaniu swoje spostrzeżenia na temat danego ucznia, przy czym notuje przede wszystkim sukcesy, nawet te drobne – np. „*Jaś po raz pierwszy uczestniczył w śpiewaniu piosenki*”, „*Zosia po angielsku zapytała, czy może wyjść do toalety*”, „*Ewa podpowiedziała Karolowi nazwę zwierzątka*” itd. Nie sposób opisać w ten sposób każdorazowo wszystkich dzieci, więc wybieramy pięć osób (ważne, by nie były to za każdym razem te same osoby), których aktywność rzuciła się nam najbardziej w oczy. Jeśli po jakimś czasie przeglądając kajet zauważymy, że przy którymś dziecku nie mamy żadnego wpisu, możemy na najbliższej lekcji skupić się na obserwacji tylko i wyłącznie tego jednego dziecka. Pamięamy też, że brak informacji również jest informacją.

Materiał zebrany w obserwacjach może być pomocny w indywidualnych rozmowach z rodzicami, a na pewno przyda się do podsumowania roku (bądź semestru). W naszym przedszkolu dzieci dostają na koniec **dyplomy**, na których są wypunktowane ich największe indywidualne osiągnięcia, np. „*Kubuś był mistrzem gier planszowych, został znawcą nazw zwierzątek, najpiękniej śpiewał po angielsku, pokonał strach przed głośnym mówieniem w czasie lekcji*”. Każde dziecko dostaje więc trochę inny dyplom, służy on poniekąd jako

opinia opisowa o dziecku. Kosztuje nas to trochę wysiłku, ale rodzice są bardzo zadowoleni.

▼ **Moje pierwsze europejskie portfolio językowe**³⁾ – Narzędziem bardzo ułatwiającym obserwację postępów uczniów jest *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe*, zatwierdzone niedawno przez Radę Europy, a wydane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Jest to prowadzona indywidualnie przez każde dziecko książeczka (a właściwie książeczka, teczka i zeszyt), dokumentująca wszelkie jego osiągnięcia w nauce języków obcych. Można z niej dowiedzieć się, jakiego typu aktywności językowe dziecko ostatnio podejmowało, co sprawiło mu przyjemność, a co było trudne, a także na jakim poziomie wiedzy językowej znajduje się w chwili obecnej. Portfolio jest przechowywane w przedszkolu, ale rodzice powinni mieć do niego stały dostęp. Znowu przydają się więc kieszenie kontaktowe.

▼ **Archiwizowanie prac** – Idea portfolio zakłada również archiwizowanie w specjalnym pudełku prac wykonanych przez dzieci. Nawet jeśli placówka nie zdecyduje się na wprowadzenie *Portfolio*, warto pomyśleć o założeniu dzieciom teczek, w których składałyby wypełnione karty pracy, obrazki i inne „dokumenty”. Przejrzenie takiej teczki daje rodzicowi pewien obraz pracy jego dziecka. Będzie on jeszcze pełniejszy, jeśli poprosimy dzieci o indywidualną ocenę, które z zadań były proste, które sprawiły im trudność, które były przyjemne itd. *Portfolio* zawiera zestaw specjalnych naklejek (np. „zrobiłem to sam”, „udało mi się”, „tego się uczyć”), które dziecko nakleja na wybranych pracach. Jest to niejako ich komentarz do tych zadań. Jeśli zaś przedszkole nie korzysta z *Portfolio*, można po prostu poprosić dzieci o posegregowanie prac według swojego uznania (np. z użyciem kopert, koszulek lub zakładek) – na przykład na prace proste, średnio trudne i te najtrudniejsze.

▼ **„Pudełka ze słowami” i „łańcuchy słów”** – Wreszcie bardzo dobrze sprawdzają się także inne wizualne prezentacje osiągnięć dzieci – po-

cząwszy od tablicy ogłoszeń, na której można na bieżąco wywieszać wypełnione przez dzieci karty pracy lub ich wyjątkowo udane prace. My stosujemy jeszcze dwie metody: „pudełka ze słowami” – u najmłodszych, oraz „łańcuchy słów” – u tych starszych. „Pudełka ze słowami” to faktycznie kartonowe pudełka – każde dziecko ma swoje, a służy mu ono jako skarbiec – do niego wrzuca się pokolorowane karty z obrazkami, ile razy dziecko pozna nowe słówko. A więc – dajmy na to, trzylatek nauczy się słowa „dom”, dostaje więc kartę z domkiem, którą może pokolorować. Kart powinno stałe przybywać, więc już na pierwszy rzut oka widać, że wiedza ucznia się zwiększa (widzi to zarówno dziecko, jak i rodzic – pod warunkiem, że pudełka stoją w dostępnym dla nich miejscu). Rodzic może przeglądać zawartość pudełka i dowiedzieć się, jakie konkretnie słówka już zna jego dziecko. Karty mogą też służyć zarówno w przedszkolu, jak i w domu do wielu zabaw językowych. Na koniec roku wypełnione po brzegi pudełko będzie doskonałym dodatkiem do dyplomu.

„Łańcuch słówek” działa na podobnej zasadzie – tyle, że tu nowo poznane słówka są wypisane na karteczkach, które po sklejeniu tworzą ogniwą łańcucha (na zasadzie łańcucha choinkowego). Kolorowe łańcuchy (swoją drogą stanowiące efektowny element dekoracyjny, który można wiele razy wykorzystać) wiszą na korytarzu, każdy rodzic może więc obserwować, jak wydłuża się łańcuch należący do jego dziecka.

Myślę, że przedstawione tu propozycje mogą stanowić inspirację dla nauczycieli przedszkolnych – jestem przekonana, że można jeszcze wiele zrobić, by trójkąt dziecko-rodzic-nauczyciel harmonijnie współdziałał. Na pewno warto inwestować swój czas i energię w tego typu przedsięwzięcia. Nasza praca nie tylko zyska na efektywności, ale, wsparta przychylnością zadowolonych, spokojnych i zaangażowanych rodziców, będzie po prostu bardziej dla nas przyjemna i satysfakcjonująca.

(lipiec 2007)

³⁾ Więcej na temat *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego*: M. Pamuła, J. Rzyska, M. Zazula (2005), *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2005, s. 25, lub M. Pamuła, J. Rzyska, M. Dobkowska (2007), *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: CODN.

Projekt jako jedna z otwartych form nauczania języka obcego

Projekt jako forma nauczania języka obcego znajduje ostatnimi laty coraz więcej zwolenników. Dobrze, że tak jest, gdyż z własnego wieloletniego doświadczenia wiem, iż jest to optymalna forma pracy z dziećmi i młodzieżą w pozyskiwaniu umiejętności posługiwania się językiem obcym.

W minionych siedmiu latach zrealizowałam ok. 30 projektów, które różniły się między sobą zarówno tematyką, miejscem spotkania, długością realizacji, jak i wiekiem uczestników. W niniejszym artykule pragnę opisać projekt, który został przeprowadzony w roku szkolnym 2000/2001. Zainicjował on kolejne dwa projekty o podobnym module, co świadczy o tym, iż zasady jego przeprowadzenia sprawdziły się. Wszystkie trzy bazowały na literaturze dziecięcej w języku niemieckim. Dla pierwszego projektu, zatytułowanego *Jakoś-tak Inny*, wybraliśmy nagrodzoną przez UNESCO książkę zatytułowaną *Irgendwie Anders*²⁾ autorstwa Kataryn Cave.



O początkach projektu

Historia tego projektu zaczęła się na wiele miesięcy przed jego realizacją. Wspólnie z przyjaciółką z Niemiec – Gabriele Störmer-Langer – spotkałyśmy się na wiosnę roku 2000, aby naszkicować ogólny plan naszego przedsięwzięcia, a następnie przedstawić go naszym dyrektorom i uczniom – ona w klasie II szkoły podstawowej w Solingen w Niemczech a ja w klasie V również szkoły podstawowej w Wilkowyi, małej wiosce pod Jarocinem. Dla niemieckich uczniów pojęcie projekt nie było niczym nowym, gdyż jego forma jest chlebem powszednim w tamtejszym szkolnictwie. Obecnie w Polsce większość wie, co oznacza projekt, ale w 2000 roku zarówno moi podopieczni, jak i dy-

rektor szkoły nie za bardzo mogli sobie wyobrazić, co kryje się pod tym pojęciem. Ich otwartość, zaufanie i ciekawość spowodowały jednak, iż już dwa miesiące później gościliśmy małą delegację z Niemiec. Oprócz mojej przyjaciółki, przybył dyrektor niemieckiej szkoły oraz dr Petra Bükler z Uniwersytetu Paderborn, która dowiedziawszy się o naszych planach wyraziła chęć pilotowania przedsięwzięcia naukowo. Niemieccy goście przywieźli ze sobą cenny prezent dla każdego polskiego ucznia, a była nim książka *Irgendwie Anders*. Wspólne spotkanie było tym bardziej serdeczne, gdyż przybyli na nie również rodzice moich uczniów. Spotkania z rodzicami miały się stać później bardzo przyjemną i często praktykowaną tradycją. Żegnając naszych gości wiedzieliśmy, że czeka nas piękna przyгода. Przygoda, która miała trwać dłużej niż planowaliśmy, czyli od września 2000 roku do czerwca 2001. Jeszcze dzisiaj, po sześciu latach od zakończenia projektu, uczniowie z Polski i Niemiec odwiedzają się i pozostają w intensywnym kontakcie listowym, mailowym i telefonicznym... Również ze mną.

Nasze plany były odważne. Projekt miał składać się z dwóch części, z których pierwszą stanowiły cotygodniowe spotkania projektowe w ramach własnych klas a drugą, niejako wieńczącą ośmiomiesięczne zajęcia na odległość, osobiste spotkanie uczestników projektu w maju 2001 roku w Solingen. Tematem przewodnim naszych zajęć była tolerancja. Tolerancja dotycząca każdego z nas, bez względu na wiek, narodowość, płeć, poglądy, religię, zamożność, charakter czy wygląd. Wiedzieliśmy, że jest to temat trudny, ale bardzo ważny i aktualny. Fascynowało nas to wielkie wyzwanie, jakim było podjęcie tematu tolerancji dla inności i zdawaliśmy sobie sprawę z tego, że dla polskich uczniów będzie on tym bardziej trudny, iż pojawi się podczas nauki języka obce-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Wilkowyi.

²⁾ Kataryn Cave (1994), *Irgendwie Anders*, Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

go. Czy uda nam się przenieść własną fascynację na naszych uczniów? Czy zarazimy ich chęcią do pracy nad tym wyzywającym tematem? Pytania te krążyły tym intensywniej wokół naszych głów, im bardziej zbliżał się wrzesień a wraz z nim początek projektu.



Pierwsza część projektu

Pamiętam do dzisiaj, że naszym projektowym dniem była środa. Zajęcia języka niemieckiego były „jakoś tak inne”: ławki i stoły były ustawiane w czworobok, na swetrach i bluzkach pojawiał się tzw. znaczek projektowy, na stoły wykładano nie podręczniki a zwykłą książkę i bardzo kolorowe zeszyty projektowe. Po wejściu do klasy witaliśmy się stając w kręgu i trzymając się za ręce przekazywaliśmy sobie projektowe pozdrowienie. Nasze spotkanie odbywało się na ostatniej godzinie lekcyjnej, więc mieliśmy możliwość zostania z sobą dłużej, co też często robiliśmy. Ileż to razy wystawialiśmy na próbę tolerancję pani sprzątaczk, która z naszego powodu musiała zmieniać kolejność sprzątnięcia klas, gdyż my jeszcze nie chcieliśmy się rozstać. To był „nasz dzień!” i czuliśmy to pomimo zmęczenia szeregiem zajęć, które poprzedzały nasze spotkanie. Środy stały się źródłem dobrej energii i kreatywności dla nas wszystkich.

Przygotowując z Gabriele plan zajęć na cały rok szkolny zastanawialiśmy się, czy aby różnica wieku uczestników projektu nie będzie zbyt duża. Czy będą wzajemnie na tyle tolerancyjni, aby zaakceptować wiek swoich projektowych współtowarzyszy? Szybko okazało się, że te trzy lata różnicy niosą ze sobą wiele dobrego. Polscy uczniowie dawali swoim niemieckim partnerom poczucie opiekuńczości z racji swojego starszeństwa a ci z kolei czuli się odpowiedzialni za wspomaganie polskich koleżanek i kolegów w ich nauce języka obcego, który dla nich samych był językiem ojczystym. Nikt nie czuł się gorszy, wręcz przeciwnie – każdy miał poczucie ważnego zadania do spełnienia. Wszyscy byli świadomi nagrody, która czekała na nas po prawie dziewięciu miesiącach przygotowań – naszego wspólnego spotkania w Solingen.

Ignorowaliśmy dzielące nas 900 kilometrów intensywnie ze sobą korespondując. Listono-

sze mieli przez nas wiele więcej pracy niż zwykle, gdyż nasze pomysły pocztowego dialogu nie miały końca: listy grupowe i indywidualne, kartki na urodziny, święta, filmy wideo i magnetofonowe, albumy zdjęć, plakaty – wszystko to obciążało w równej mierze torby polskich i niemieckich listonoszy.

Każde spotkanie projektowe miało inny temat. Nasze myśli przewodnie dyktowała wspomniana już książka o *Jakoś-tak Innym*. Wędrowaliśmy ze strony na stronę cierpiąc i ciesząc się wraz z głównym bohaterem. Problemy z nieakceptowaniem go przez najbliższe środowisko, jego inność, samotność, wszystko to wzruszało nas, cieszyło a przede wszystkim wzajemnie zbliżało. Uczniowie z niecierpliwością czekali na kolejne spotkanie i kolejną stronę przygody, wchłaniając jak gąbka nowe słówka i zwroty. Przyjemnie było obserwować, jak wraz z liczbą przeczytanych stron, wzrasta ich umiejętność czytania i rozumienia czytanego tekstu. Każda strona stanowiła nowy temat spotkania, których mieliśmy przez dziesięć miesięcy ok. 40. Każde z nich trwało co najmniej(!) godzinę zegarową a wśród tematów znalazły się takie, jak:

- ▶ Co oznacza pojęcie „inny”?
- ▶ Co jest, według mnie „inne” w Niemczech / Polsce?
- ▶ Opis „Jakoś-tak Innego” z perspektywy jego współmieszkańców.
- ▶ Co znaczy bawić się „normalnie” a co „inaczej”? Który rodzaj zabawy odpowiada ci bardziej? Dlaczego?
- ▶ Jak czuł się „Jakoś-tak Inny”, gdy się z niego śmiano?
- ▶ Czy w naszej klasie są wyśmiewani i wyśmiewający?
- ▶ Czy czułeś się kiedyś tak jak „Jakoś-tak Inny”?
- ▶ Spróbujmy być „Jakoś-tak Innymi”.

Po każdym spotkaniu zarówno Gabriele, jak i ja pisałyśmy sprawozdanie. W ten to sposób mogłyśmy wzajemnie mieć wgląd w nasz projekt. Relacje te wysyłałyśmy również do dr Petry Bükera, która uważnie śledziła wyniki przedsięwzięcia przygotowując się na odwiedzenie nas w Solingen.

Do dzisiaj pamiętam temat „Spróbujmy być *Jakoś-tak Inni*”. Polegał on na próbie wczucia się

w rolę bohatera książki. W tym celu uczniowie dobrali się parami i tak samo przebrali się. Jakież było zdziwienie starszych i młodszych klas, gdy w szkole pojawia się para policjantów, szpiegów, zajęcy, żołnierzy, pszczół, dziadków. Na przerwach było jeszcze głośniejsze niż zwykle. „Jakoś-tak Inni” przykuwali uwagę koleżanek i kolegów aż do naszego spotkania, na którym mogliśmy porozmawiać o tym, jak to jest, gdy jest się innym. Relacje były bardzo zróżnicowane, jedni czuli się „dziwnie”, „wstydliwie”, „głupio” czy „prowokująco” a jeszcze inni „przyjemnie”, „super”, „fajnie” czy „odlotowo”. Wszyscy jednak stwierdzili, że czuli się namacalnie „inni” i chcieli wiedzieć koniecznie, jak to można wyrazić w języku niemieckim. Specjalny słowniczek projektowy i zeszyt w błyskawicznym tempie zapełniały się nowymi słowami i frazami.

Innym razem zastanawialiśmy się wspólnie nad tym, na czym polega inność Niemiec. Niewielu z uczestników miało bezpośredni kontakt z tym krajem, ale na podstawie tego, co słyszeli, przeczytali czy sami przeżyli, stwierdzili, że:

- ▶ Niemcy mają inną walutę.
- ▶ Ludzie mówią tam innym językiem.
- ▶ Mieszka tam więcej cudzoziemców niż w Polsce.
- ▶ Do kolacji pije się wino lub piwo.
- ▶ Produkuje noże i gumisie.
- ▶ Domy nie mają firan i płotów.
- ▶ Pobudowanych jest dużo hipermarketów i mostów.
- ▶ Je się ostre potrawy i owoce morza.

Już niebawem mogliśmy przekonać się na własne oczy, czy nasze wyobrażenie Niemiec odpowiada rzeczywistości.



Druga część projektu

Zanim jednak tak się miało stać, musieliśmy wcześniej przygotować naszą wielką wyprawę. Lista spraw do załatwienia była bardzo długa: pozyskanie dofinansowania (naszymi głównymi sponsorami była Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży i Urząd Gminy), badania lekarskie, zamówienie transportu, wspólne z niemieckimi przyjaciółmi ustalenie programu pobytu, podział zakwatero-

wania u rodzin niemieckich, ustalenie grupy opiekunów itd., itd. Gdy wreszcie nadszedł dzień wyjazdu, wcześniejsza bez troska i radość wzbogaciły się o kilka obaw. Jak uda nam się porozumiewanie w języku niemieckim? Czy przypadniemy sobie do gustu? Czy nie będziemy tęsknić za domem? Jak znieśmy tę długą podróż?... Również tutaj nasze obawy okazały się niepotrzebne. Napięcie przed pierwszym spotkaniem było przeogromne, ale radość z osobistego poznania się również. Do dziś pamiętam widok przychodzących do szkoły na zajęcia par polsko-niemieckich. Wyglądali pociętnie: niemieccy uczniowie, o głowę mniejsi od swoich polskich przyjaciół, trzymający się mocno za ręce i nieodchodzący od siebie nawet na krok. Nie wiadomo było, kto kim się opiekuje, czy „maluchy” z racji tego, że byli gospodarzami, czy też „starszaki” z racji swojego wieku. Czyż nie był to dowód na wziętą z życia tolerancję?

Program był, jak to w takich sytuacjach przeważnie jest, bardzo napięty. Przedpołudnia mieliśmy zajęte pracą projektową. Składało się na nią czytanie oraz pisanie wierszy, malowanie obrazów, tworzenie plakatów, odgrywanie scenek do tematu tolerancji i bycia innym, a wszystko to w grupach międzynarodowych. Pamiętam, jak bardzo dumni byli z siebie moi podopieczni, gdy okazało się, że ich znajomość języka niemieckiego nie tylko jest wystarczającą, aby porozumieć się i pracować z niemieckimi przyjaciółmi, ale jeszcze na dodatek mieli w tym wiele przyjemności i radości. Język niemiecki towarzyszył nam całymi dniami, a niektórym nawet i nocami, gdyż udawało im się śnić w tym języku, o czym opowiadali podekscytowani na porannym powitaniu.

Popołudnia były wypełnione wspólnym programem kulturalno-relaksowym: zwiedzanie muzeów, odwiedziny u burmistrza, tańce w profesjonalnej szkole, pobyt w zoo, biesiada w parku, to tylko niektóre z przygotowanych atrakcji.

Zaplanowany tydzień minął w przysłowiowym mgnieniu oka. Gdy staliśmy na pożegnanie w dużym kręgu, łzy mieszały się z kroplami niespodziewanego deszczu, który towarzyszył nam przez całą drogę powrotną. Sprawdziło się niemieckie powiedzenie, że gdy przyjaciele odjeżdżają, płaczą nawet aniołowie.

Jak bardzo udanym był miniony tydzień, mieliśmy przekonać się czarno na białym, gdy ucz-

niowie obydwu klas otrzymali do wypełnienia arkusze ewaluacyjne z takimi pytaniami, jak: Czy historia książki *Irgendwie Anders* ma coś wspólnego z naszym spotkaniem? Jak porozumiewałeś się z twoimi przyjaciółmi? Było to dla ciebie trudne? Jakich nowych polskich/niemieckich słówek nauczyłeś się? Co podobało ci się najbardziej? Co najmniej? Jak myślisz, co było powodem harmonijnej atmosfery podczas spotkania?

Wspólną relację z naszej wyprawy mogliśmy zdać rodzicom, dyrekcji, innym nauczycielom oraz dziennikarzom, których zaprosiliśmy na pożegnalne spotkanie projektowe przy ognisku. Opowieściom nie było końca, tak jak i nasza przyjaźń nie mogła go znaleźć. Jeszcze tego samego wieczora podjęliśmy decyzję kontynuacji nauki języka niemieckiego metodą projektową. Nie wiedzieliśmy wtedy jeszcze, że również drugi projekt znajdzie swój ciąg dalszy w trzecim z kolei roku projektowym.



Podsumowanie

Przedstawiony powyżej projekt powstał i został przeprowadzony w idealnej konstelacji: przychyl-

ność dyrekcji, otwartość na współpracę rodziców, zachwyty uczniów, zagwarantowane środki finansowe, pomoc ze strony innych nauczycieli, obecność niemieckiego partnera, przyjaźń łącząca prowadzących projekt. Przyjaźń, która znalazła swoją kontynuację między uczestnikami tego wyjątkowego przedsięwzięcia i jest, jak już wcześniej wspominałam, w wielu przypadkach kontynuowana do dzisiaj. To, co udało się nam osiągnąć, pozostawiło trwałe ślady w życiorysach nas wszystkich, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Jako pedagodzy mieliśmy szczęście przygotować naszych podopiecznych do życia we wspólnej Europie, w której tolerancja jest tak bardzo potrzebna.

Pragnę serdecznie zachęcić wszystkich, którzy są otwarci na nowe metody nauczania, wszystkich, którzy szukają kreatywności w swojej pracy pedagoga i którym nie straszą nowe wyzwania. Projekt, jako metoda nauczania języka obcego jest jak najbardziej godnym polecenia a podjęcie omówionego tutaj tematu „inności”, może być również realizowane we współpracy między dwiema klasami lub dwiema szkołami tego samego kraju.

Każdy z nas jest „Jakoś-tak Inny” i tak jest właśnie dobrze.

(czerwiec 2007)



Polscy uczestnicy projektu „Jakoś-tak Inny”, 2001 r.

Mapy myśli – jak pomóc naszej pamięci w nauce języka obcego

Większość uczniów nie posiada wiedzy na temat rodzajów strategii, które pozwalałyby na odnośzenie sukcesów w opanowaniu języka i radzenie sobie w sytuacji uczenia się poza klasą. Rolą nauczyciela jest naprowadzenie uczniów na dotychczas im nieznaną, a przydatną w praktyce strategię.

Skutecznym sposobem w procesie nauczania i uczenia się jest wykorzystywanie map myśli (*mind-mapping*). Choć wiele już o nich pisano na tych łamach²⁾, to jednak warto znowu do nich powrócić. Mapy myśli mają na celu ułatwienie zapamiętywania przez poszukiwanie przez ucznia skojarzeń, jakie przychodzą mu na myśl w odniesieniu do danego tematu, pojęcia bądź hasła. Tworzenie map pozwala rozwijać inteligencję wzrokowo-przestrzenną, pamięć oraz logiczne myślenie.

Twórcą wyżej wspomnianej metody jest Tony Buzan, który twierdzi, że mapy myśli mogą z powodzeniem posłużyć do zanotowania na kilku arkuszach papieru informacji, które pierwotnie zajmowały setki stron w podręcznikach. Pozornie zawierają one mniej treści niż klasyczne linearne notatki, ale ludzki umysł z łatwością potrafi odtworzyć z nich wszystkie potrzebne informacje.

Oto podstawowe prawa, jakimi powinny kierować się osoby tworzące mapy myśli:

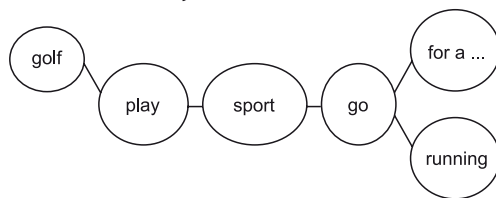
- ▶ Zawsze zaczynaj od obrazka lub hasła, mającego na celu określenie tematu notatki.
- ▶ Od rysunku centralnego rysuj promieniście odgałęzienia, które są zapisem bardziej szczegółowych zagadnień.
- ▶ Używaj obrazków i symboli do wyrażania pojęć.
- ▶ Na jednej linii wstaw tylko jedno słowo lub grafikę.
- ▶ Rysuj linie tej samej długości, co słowo lub grafika.
- ▶ Używaj kolorów – według własnego uznania.

Pamiętajmy, że każdy może utworzyć swój własny styl tworzenia map myśli.

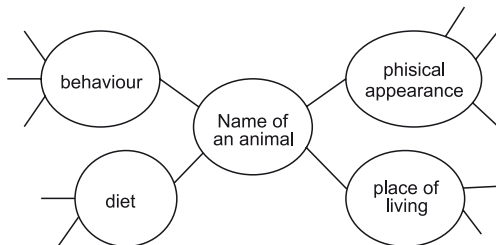
Mapy myśli w nauce języka obcego mogą mieć wielorakie zastosowanie. Potwierdzają to dołączone propozycje ćwiczeń.

▼ **Wykorzystując mapy myśli, możemy utrwalać i poznawać nowe słownictwo** – Każde słowo funkcjonuje w połączeniu z innymi wyrazami. Zachęcajmy uczniów, aby doszukiwali się tych zależności, dzięki czemu będą potrafili porozumiewać się w sposób prawidłowy i naturalny.

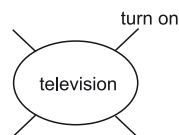
1. *Uzupełnij mapę dotyczącą słowa sport, dodając nowe słowa i wyrażenia.*



2. *Opisz zwierzę.*



3. *Z jakimi czasownikami frazowymi można powiązać rzeczownik „television”?*



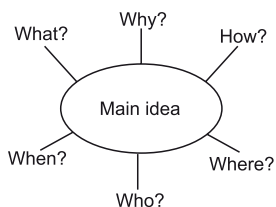
¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Publicznych nr 3 w Kobyłce.

²⁾ Na przykład nr 5/2005, s. 79, nr 3/2007, s. 174.

Mapy myśli mogą ukierunkowywać uczniów na wychwytywanie konkretnych informacji w czytanim lub słuchanym tekście –

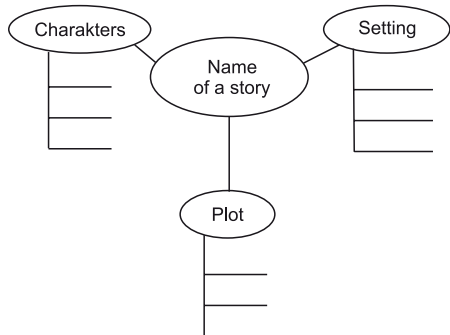
Poniższe pytania pozwalają na naszkicowanie treści wiersza, piosenki, opowiadania czy też artykułu. Dobierane są zależnie od bogactwa zawartych informacji. Dla nauczyciela ten prosty diagram jest narzędziem umożliwiającym uzyskiwanie informacji, jak dalece uczniowie zrozumieli dany tekst.

1. Odpowiedz na pytania dotyczące tekstu.



Mapa myśli może być również skonstruowana w ten sposób, aby umożliwić uczniom przypomnienie, o czym był tekst i ustalenie, jakie informacje były w nim istotne.

2. Podaj informacje dotyczące tekstu.



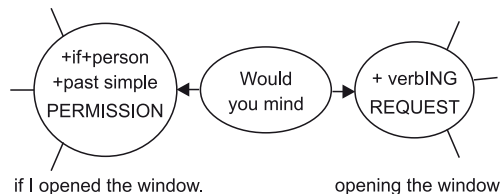
Źródło: A. Butkiewicz, K. Bogdanowicz K. (2006), *Dyslexia in the English Classroom*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 59.

Mapy myśli z powodzeniem mogą być wykorzystywane w nauce i utrwalaniu struktur gramatycznych –

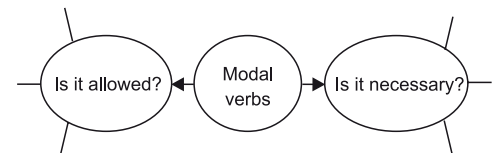
Wykorzystując grafikę w prezentacji zagadnień gramatycznych, ułatwiamy uczniom ich zapamiętywanie i prawidłowe odzwierciedlenie w sytuacjach wymagających ich użycia. Za pomocą map myśli można wizualizować każdą strukturę gramatyczną. Sposób prezentacji zależy od potrzeb i pomysłów nauczyciela i uczniów. Mapy myśli są szczególnie przydatne do przedstawiania i zapamiętywania struktur gramatycznych, które

trudno jest wytłumaczyć uczniom ze względu na brak odniesienia do języka ojczystego.

1. Przedstaw zdania wyrażające prośbę i pozwolenie.



2. Pogrupuj czasowniki modalne.



Mapy myśli stosuje z powodzeniem na lekcjach języka angielskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej i gimnazjum. Uczniowie sporządzają je na oddzielnych kartkach A4 kolorowymi długopisami, flamastrami lub kredkami. Praca odbywa się indywidualnie, w parach lub grupach. Następnie mapy są prezentowane na forum klasy (omawiane przez uczniów lub rozmieszczane na ścianach sali lekcyjnej). Podczas tworzenia map uczniowie wykorzystują podręczniki, słowniki i inne przydatne źródła. Aby ułatwić zapamiętywanie opracowywanego materiału, podczas pracy uczniowie zazwyczaj słuchają muzyki klasycznej (Bach, Vivaldi, Mozart). Czasami zajęcia przybierają charakter konkursu na najciekawszą mapę myśli.

Mapy myśli dają uczniom możliwość rozwijania kompetencji językowych, twórczego myślenia i nabywania umiejętności samodzielnego uczenia się. Obserwując zaangażowanie uczniów (nawet mniej uzdolnionych językowo) w tworzenie map myśli oraz efekty ich stosowania, wyrażające się przyrostem umiejętności językowych, zachęcam do ich tworzenia na lekcjach języków obcych.

Bibliografia

Butkiewicz A, Bogdanowicz K. (2006), *Dyslexia in the English Classroom*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
 Buzan T., Buzan B. (2003). *Mapy twoich myśli*, Łódź: Wydawnictwo Ravi.
 Buzan T. (2000), *Ruszyć głowę*, Łódź: Wydawnictwo Ravi. (kwiecień 2007)

Lekcja palcem po mapie Turystyka a nauka języka obcego

Elementy turystyki na lekcji języka obcego

W dzisiejszych czasach jednym z wielu powodów uczenia się języków obcych jest wzrost zainteresowania turystyką zagraniczną. Młodzież wyjeżdża na obozy za granicę lub na urlop z rodzicami. Jeśli dziecko, po kilku latach nauki języka w szkole, nie jest w stanie zamówić kawy lub kupić biletów komunikacji miejskiej, rodzice wyciągają pochopne wnioski: „niekompetentny nauczyciel”, „zmarnowany czas”, „zły program nauczania”. Prawda jest taka, iż często na lekcjach realizuje się określony program, w którym brak, z pozoru najprostszych, „sytuacji z życia wziętych”. Uczeń umie co prawda odmienić nawet najbardziej nieregularne czasowniki, ale ma trudności ze sformułowaniem zamówienia w restauracji czy z rozszyfrowaniem rozkładu jazdy komunikacji miejskiem. Wynika to z faktu iż, szczególnie w nauczaniu gimnazjalnym i licealnym, większy nacisk jest kładziony na wiedzę teoretyczną niż na wiedzę praktyczną. A to właśnie ta druga okazuje się bardziej przydatna w obliczu zagranicznej turystyki krajoznawczej.

Inną kwestią jest także zastraszająco niski poziom ogólnej wiedzy na temat kraju lub obszaru językowego, którego języka uczy się młodzież. Wiedzę tę uczniowie powinni zdobywać w zasadzie na lekcjach historii, geografii i WOS-u lub zajęciach z wiedzy o kulturze. Prawda jest jednak taka, iż nauczycielom brakuje czasu na realizację podstawowego programu obowiązkowego i w związku z tym – wzajemnie obarczają się obowiązkiem realizacji programu kulturowego. W efekcie obszar ten pozostaje „czarną dziurą” i mniej dociekliwi uczniowie (to znaczy ci, którzy nie doksztalają się sami) nie posiadają wiedzy z kultury i sztuki Europy. Z szeroko rozumianą wiedzą turystyczną jest jeszcze gorzej, gdyż jeszcze trudniej znaleźć „od-

powiedzialnego” za wprowadzanie jej elementów. W zaistniałej sytuacji nauczyciele języka obcego są poniekąd zobowiązani uwzględnić w swoim programie elementy kultury, sztuki, historii i turystyki dotyczącej obszaru językowego nauczanego języka. Nie należy oczywiście przesadzać z ilością informacji i zagłębiać się w detale, ale wprowadzanie elementów z wiedzy ogólnej o danym obszarze językowym jest bardzo pożądane.

Panaceum na powyższe problemy może być poświęcenie co jakiś czas jednej lub dwóch lekcji na rozszerzenie wiedzy o ważnych atrakcjach turystycznych danego obszaru językowego. Wiedza turystyczna nierozłącznie wiąże się z wiedzą o historii, kulturze i sztuce danego państwa. Wydarzenia historyczne takie jak Rewolucja Francuska lub panowanie króla-Słońce Ludwika XIV czy Napoleona we Francji pozostawiły piętno na dzisiejszym wyglądzie Paryża.

Praktyka pokazuje, że oglądanie filmów jest zabiegiem skutecznym, ale nie wystarczającym. Film jest z reguły zbyt długi, ażeby utrzymać młodych widzów w stałym skupieniu i zainteresowaniu. W połowie zaczynają się szeptki, które pod koniec projekcji filmu zamieniają się w coraz donośniejsze konwersacje. W efekcie, rozmawiający przeszkadzają garście zainteresowanych oglądaniem filmu. Dla zwiększenia motywacji można zatem zaproponować „wirtualne zwiedzanie” jakiegoś zakątka świata. Może to także w przyszłości zrodzić potrzebę zorganizowania prawdziwej wycieczki.

Program lekcji oparty na zwiedzaniu Paryża

Zaangażować należy wszystkich uczniów. Rozdzielenie zadań i ustalenie terminu „zwiedzania Paryża” należy zorganizować z wyprzedzeniem,

¹⁾ Autorka jest doktorantką AWF Warszawa i studentką UW.

tak aby dać młodzieży odpowiednio dużo czasu na przygotowanie ciekawych prezentacji. Jest kilka wariantów ćwiczenia.

W zależności od liczby uczniów w klasie, prezentacje atrakcji turystycznych przygotowuje się samodzielnie, w parach lub w większych grupach. Atrakcji w Paryżu nie brakuje: wieża Eiffla, muzeum Luwr, katedra Notre Dame, Pałac Sprawiedliwości, Ogrody Luxemburskie, Bazylika Serca Jezusowego (Sacré Coeur) czy coś nowoczesnego jak Kabalet Moulin Rouge, Centrum Sztuki Współczesnej Beaubourg (Centre Georges Pompidou) itd. Można też pokusić się o mniej znane „sites touristiques”, takie jak muzeum zapachów Fragonard, muzeum figur woskowych Grévin czy nowoczesna dzielnica La Défense. W dobie Internetu młodzieży nie powinno sprawić najmniejszego problemu znalezienie zdjęć, mapek, folderów. Tym samym zwiększa się atrakcyjność zajęć. Grupy lub pojedynczy uczniowie rywalizują ze sobą, naturalnie w granicach zdrowego rozsądku. Konieczne jest też przygotowanie krótkiego „vocabulaire” dla reszty klasy, czyli listy użytego słownictwa przy opisie danego miejsca. Vocabulaire służy zarówno wyjaśnieniu najważniejszych pojęć oraz, co także bardzo istotne, umożliwieniu aktywnego śledzenia wypowiedzi innego ucznia. W grupach mniej zaawansowanych konieczne będzie też tłumaczenie pewnych fragmentów na język polski. Pod żadnym pozorem nauczyciel nie może dopuścić do monotonnego odczytywania z kartki zebranych informacji.

Cała grupa „turystów” wyrusza z jakiegoś konkretnego, wcześniej ustalonego miejsca. Może to być np. Place de la Concorde, Łuk Triumfalny lub inne miejsce. W Paryżu istnieje bardzo gęsta sieć komunikacji miejskiej. Osoba (lub grupa), która rozpoczyna oprowadzanie po Paryżu proponuje zakup najekonomiczniejszej opcji biletów komunikacyjnych i proponuje udanie się do środka komunikacji. Analiza mapki komunikacji miejskiej Paryża powinna być elementem prezentacji każdego ucznia-przewodnika, chyba że od poprzednio zwiedzanego obiektu turyści przemieszczają się na piechotę. Na tablicy powinna wisieć duża mapa Paryża, żeby wszyscy uczniowie mieli ogólną orientację w topografii miasta. Kolejni przewodnicy przejmują pałeczkę i opowiadają o przygotowanym obiekcie, ilustrując prezentację zdjęciami, plakatami lub innymi rekwizytami. Blokowane powin-

ny być wszystkie próby czytania opisu z kartki czy bezmyślnego recytowania z pamięci. Chodzi o ciekawą (krótką) prezentację jakiegoś miejsca w taki sposób, jak robi to przewodnik turystyczny – zrozumiale, przystępnie, uwzględniając ciekawostki i ograniczając się do rzeczy najistotniejszych.

Przykładowa prezentacja wieży Eiffla

Maintenant nous prenons la ligne 8 et nous allons jusqu'à la station de métro École Militaire, (należy pokazać trasę na mapie) où se trouve la tour la plus connue dans le monde. Au cours du 20ème siècle, la tour Eiffel est devenue le symbole de Paris et de la France à travers le monde.

Cette énorme tour de fer (317 mètres de hauteur, 324 avec antenne) a été construite par Gustave Eiffel et ses collaborateurs pour l'Exposition universelle de 1889 (pokazać ilustrację/zdjęcie). Ce monument parisien est situé à l'extrémité du Champ-de-Mars, en bordure de la Seine et est le site le plus visité du pays (należy pokazać na mapie).

La tour Eiffel est restée l'édifice le plus élevé du monde pendant quarante ans. Utilisée dans le passé pour de nombreuses expériences scientifiques, elle sert aujourd'hui d'émetteur de programmes radio-phoniques et télévisés.

La tour Eiffel est composée de trois étages, sur les deux premiers il y a des cafés et des restaurants. Du dernier étage, on peut admirer tout Paris et la vue est vraiment fantastique!

Curiosités:

- ▶ L'illumination nocturne de la tour est une chose spectaculaire.
- ▶ La tour Eiffel attira vite toutes les admirations et aussi les jalousies d'autres pays, de manière qu'il y a des répliques de la tour Eiffel.
- ▶ Pour repeindre la tour il faudrait pas moins de 50 tonnes de peinture et les monteurs acrobates.
- ▶ La construction de la tour pèse 7 000 tonnes.
- ▶ Une sorte de musée du vin (qui appartient au restaurant au-dessus) se trouve dans les caves de la Tour Eiffel.
- ▶ Dans les années 70. et 80. la tour était un site très populaire pour se suicider.



Tarifs 2007:

- ▶ Ascenseur: 1er étage: 4,50 euro, 2e étage: 7,80 euro, 3e étage: 11.50 euro
- ▶ Escalier: 1er et 2e étages: 4 euro

Vocabulaire:

- ▶ fer (m.) – żelazo, stal
- ▶ extrémité (f.) – koniec, ostateczność, tu: skraj
- ▶ émetteur (m.) – nadajnik
- ▶ illumination (f.) – oświetlenie
- ▶ attirer – przyciągać
- ▶ jalousie (f.) – zazdrość
- ▶ réplique (f.) – replika, kopia, reprodukcja
- ▶ peinture (f.) – farba
- ▶ cave (f.) – piwnica
- ▶ se suicider – popełnić samobójstwo

Wiedza i słownictwo z prezentacji powinna zostać wyegzekwowana, co sprawi zapewne uczniom mniej radości niż przygotowywanie prezen-

tacji. Weryfikację można przeprowadzić w formie zabawowej: kwiz lub konkurs z wiedzy o Paryżu lub w formie bardziej surowej – krótki test lub kartkówka.

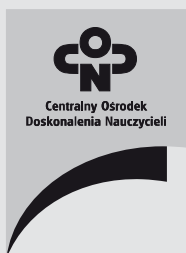
Oczywiście w analogiczny sposób można przeprowadzić lekcję na temat innych ważnych miejsc we Francji. Nauczyciele innych języków mogą natomiast zorganizować wirtualne wycieczki do innych stolic, np. Londynu, Berlina, Wiednia czy Rzymu.

Bibliografia do materiałów o Wieży Eiffla:

- Paris (1976), London: Wydawnictwo Michelin, s. 52
Złote Przewodniki: Paryż (2002), oprac. G. Magi, Editrice Bonechi, Florencia: Casa, s. 83
Polak zwiedza Paryż (1974), oprac. J. Winczakiewicz, Paryż: Księgarnia Polska, s. 86
<http://www.tour-eiffel.fr/> (25.04.2007)

(maj 2007)

Wydawnictwa CODN proponują



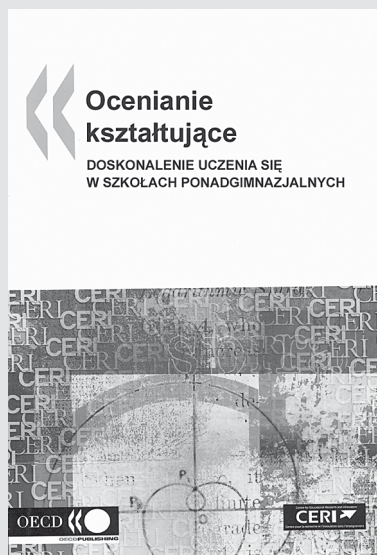
Ocenianie kształtujące

Doskonalenie uczenia się w szkołach ponadgimnazjalnych

Książka *Ocenianie kształtujące* prezentuje jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji – odejście od oceniania sumującego, testowego i skoncentrowanie się na przekazywaniu interaktywnej informacji oceniającej. Takie podejście powinno wspierać proces uczenia, pomagać w motywowaniu ucznia do nauki.

Autorzy przedstawiają idee oceniania kształtującego, metody przekazywania informacji uczniom oraz trudności, z jakimi może spotkać się nauczyciel wprowadzający nowy sposób pracy z klasą. Teoretyczny wywód uzupełniają studia przypadków prezentujące szkoły, które zdecydowały się na to nowatorskie rozwiązanie. Przykłady dobrej praktyki pochodzą ze szkół w Danii, Anglii, Finlandii i Nowej Zelandii.

Publikacja jest tłumaczeniem książki wydanej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD.



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Karolina Ekes¹⁾

Warszawa

Wstęp do lekcji o retoryce (na łacinie)

„...Słowo jest wielkim mocarzem, który za pomocą bardzo małego i ukrytego organu (języka) wywołuje rzeczy na miarę boską. Zdolne jest bowiem i strach uśmierzyć, i troskę odsunąć, radość wzbudzić, i współczucie pomnożyć...”²⁾

Gorgiasz, Pochwała Heleny

Nasi uczniowie czasem skarżą się, że „wiedzą, ale nie wiedzą, jak to powiedzieć”, cierpią przy wypowiedziach i piszą mierne prace. Powód? Brak siły, jaką daje retoryka. Z teatrem i filozofią narodziła się w Grecji i stanowi element fundamentu europejskiej kultury. Starożytni praktykowali ją po mistrzowsku i ujęli w teorię. Obecna w szkołach jako podstawowy, „trywialny” przedmiot nauczania, kwitła w sądach, sejmach i na ambonach. W czasach Oświecenia została wyparta ze szkół przez przedmioty ścisłe. Obecnie czasem pojawiają się jej okruczki na lekcjach literatury, gdy mowa o kompozycji i figurach. Celem poniżej zgromadzonego materiału, który można wykorzystać w trakcie kilku lekcji, jest zainteresowanie uczniów klasyczną retoryką i stworzenie okazji do interesujących rozmów.

Poetae nascuntur, oratores fiunt (Cic., Pro Archia, 8). Zaczniemy od tej jakże obiecującej sentencji: retoryka to jak gotowanie i jazda samochodem: umiejętność (gr. *techné*), technika, którą może opanować każdy. Przykład jękającego się i nieśmiałego Demostenesa dowodzi, że naprawdę każdy ma możliwość zyskania pewności siebie i czerpania satysfakcji z pięknego mówienia, nawet gdyby mogło się zdawać, że mu brak predyspozycji.

Teraz tożsama z grecką *techné* łacińska *ars* Kwintylijanowej definicji retoryki: *Rhetorica est ars bene dicendi*. Wbrew zdaniu tych, co uważają, że pojęciem mówcy można określać też i ludzi moralnie złych, Kwintylijan twierdzi, że tytuł ten i umiejętność można przypisać tylko ludziom moralnie dobrym. Retoryka to sztuka pięknego i przekonującego mówienia w sprawie słusznej.

Talis hominibus fuit oratio, qualis vita... Dziś niektórzy, mówiąc o swych doznaniach estetycznych i przeżyciach, opisując zjawiska i osoby, operują jedynie kilkoma przysłówkami o szerokim polu semantycznym, np. fajnie, super czy źle i głupio. Są tacy, którym trudno uwierzyć, że mogły istnieć Syreny, uwodzące żeglarzy nie pięknym ciałem, lecz słowem – narzędziem wyrazu. Z drugiej strony pojawiają się obcojęzyczne nowotwory, których przykładów dostarczą nam uczniowie tak dużo, że aż się zdziwimy. Możemy też wspomnieć, że dążenie do prostoty wypowiedzi jest naturalne dla języka i czekać na rozwój dyskusji. List Seneki niech stanowi wyjście dla rozmowy i o tym, czy charakter człowieka odbija się w jego sposobie wypowiedzania się, jaki sposób komunikowania się dziś przeważa w poszczególnych środowiskach, jak dziś odbieramy stoicki moralizm, co Seneka,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

²⁾ Cytat za: *Wprowadzenie do filozofii* (1996), Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 601.

człowiek z epoki słowa mówionego, powiedziałby o naszej umiejętności mówienia i o kulturze obrazu itp. Tłumaczenie całego listu zajęłoby zbyt dużo czasu. Myślę, że lektura łacińskich zdań lub tylko wyrazów, wplecionych w tekst polski stanowi nie tylko okazję do ćwiczenia gramatyki, lecz również pozwoli uczniom doznać radości, związanej z czytaniem ze zrozumieniem większej porcji łacińskiej prozy.

XCIV. SENECA LVCILIO SVO SALVTEM

[1] Pytasz, *quare quibusdam temporibus* pojawiają się zesputy rodzaj wymowy i *quomodo* budziła się w umysłach *żyźliwość* dla pewnych wypaczeń, tak iż *niekiedy* znajdowała uznanie *oratio* napuszona, a *niekiedy* znów przerywana i przeciągana na wzór *pieśni*? *quare alias* *sensus audaces* et prawie niemożliwe do przyjęcia, *alias* *nedomówione* et nasuwające różne przypuszczenia *sententiae*, *in quibus plus* należy się domyślać, niż się *słysz*zy? Dlaczego był okres taki, który wprost niewiarygodnie używał przenośni? *Hoc quod audire vulgo soles*, *quod apud Graecos* *in proverbium cessit*: *talis hominibus fuit oratio qualis vita*. [2] *Quemadmodum autem uniuscuiusque actio* podobne jest do jego mowy, tak sposób mówienia staje się *niekiedy* wyrazem obyczajności publicznej, jeśli zachwiała się wychowanie obywatelskie i przekształciło się w *umiłowanie rozkoszy*. *Lascivia orationis*, jeśli wystąpiła nie tylko u jednego lub drugiego, *sed adprobata est et recepta* ogólnie, jest dowodem powszechnej *chęci* użycia. [3] *Non potest alius esse ingenio, alius animo color*. *Si ille sanus est, si compositus, gravis, temperans, ingenium quoque siccum ac sobrium est: illo vitiato hoc quoque adflatur*. *Non vides, si animus elanguit, trahi membra et pigre moveri pedes? si ille effeminatus est, in ipso incessu apparere mollitiam? si ille acer est et ferox, concitari gradum? si furit aut, quod furori simile est, irascitur, to ruchy ciała są niespokojne i człowiek nie idzie, lecz pędzi? Czy nie sądzisz, że znacznie łatwiej dzieje się to z umysłem, który w całości złączony jest z duchem, przez niego kształtowany, jego słucha, od niego zasięga reguł postępowania?*

[4] *Quomodo Maecenas żył, jak chodził, jak był wrażliwy, jak pragnął się pokazać, jak nie chciał ukrywać swoich występków, scimus* lepiej niż należałoby mówić. *Quid ergo? oratio eius* czy nie była równie rozwiązła jak on sam *rozpasany*? *non tam insignita illius verba sunt quam cultus, quam comitatus, quam*

domus, quam uxor? Byłby człowiekiem wielkiego rozumu, gdyby w owych postępkach trzymał się nieco prostszej drogi, gdyby nie starał się, by go nie rozumiano, gdyby nie pozwalał sobie na wiele nawet w mowie. Videbis itaque eloquentiam ebrii hominis mowy trudnej do zrozumienia, błędnej i pełnej dowolności. [5] Quid turpius od jego „potoku leśnego i gaików z włosów na jego brzęgach”? A uważaj, by „koryto tego potoku bruździły łodzie i by po przeoraniu wód wyjeżdżały też z zagajników”. A cóż powiesz, jeśli ktoś „okręca się włosami kobiety i dziobie się z nią jak gołąb wargami, a potem, głęboko oddychając, poczyną sobie tak, jak postępują szalejący ze zgitym karkiem władcy zagajnika”? (...) [6] Non statim cum haec legeris przyjdzie ci na myśl, iż jest to ten, który zawsze chodził po mieście w nieprzewiązanych tunikach (...) [7] Haec verba tam inprobe structa, tam negligenter abiecta, tam contra consuetudinem omnium posita ostendunt mores quoque non minus novos et pravos et singulares fuisse. Najwyższe uznanie wyraża się mu za łagodność: nie użył miecza, powstrzymał się od rozlewu krwi i nie dał się poznać przez nic innego jak tylko przez swawolę. Hanc ipsam laudem suam corruptit istis orationis portentosissimae delicias; widać stąd, że był słaby, a nie łagodny. [8] Każdemu wyraźnie to okazują owe dwuznaczne zestawienia wyrazów, zaskakujące niespodzianie słowa, dziwne myśli (...). Zawróciła mu w głowie nadmierna szczęśliwość, quod vitium hominis esse interdum, interdum temporis solet. [9] Ubi luxuriam late felicitas fudit, tam najpierw staranniejsze staje się pielęgnowanie ciała; potem zjawia się troska o sprzęty domowe; deinde in ipsas domos inpenditur cura, aby zajmowały duże przestrzenie, aby ściany lśniły sprowadzonymi z mórz marmurami, aby stropy mieniły się złotem, aby wspaniałości sufitu odpowiadała wytworność posadzki; deinde ad cenas lautitia transfertur, gdzie również względy zyskuje sobie nowość i odmienianie zwykłego porządku rzeczy, tak, iż to, co zwyczajnie zamyka ucztę, przynosi się jako pierwsze, a to, czym częstowano gości przychodzących, podaje się na ich odejście. [10] Cum adsuevit animus fastidire quae ex more sunt et illi pro sordidis solita sunt, etiam in oratione quod novum est quaerit et modo antiqua verba atque exoleta revocat ac profert, bądź tworzy nowe i nieznanne czy zmienia stare, bądź też, co się właśnie rozpowszechniło – za przejaw wytworności ma śmiałość i częste przenośnie. [11] Są tacy, którzy przerywają myśli i spodziewają się wziętości po tym, że zdanie

będzie niedokończone i każe słuchającym domyślać się dalszej swojej treści. Są tacy, którzy nie tylko posuwają się aż do błędów (tego rodzaju postępowanie jest wszak konieczne, jeśli się próbuje dokonać czegoś wielkiego), lecz lubią błędy jako takie.

Jeżeli więc zobaczysz, że gdziekolwiek zyskuje polklask mowa zepsuta, nie będzie ulegało wątpliwości, że również i obyczaje odbiegły tam od wymogów prawości. Jak zbyt kowne uczty i takie ubrania są oznakami społeczności chorej, podobnie i rozwiązała mowa, jeśli tylko jest zjawiskiem częstym, dowodzi, że upadły i dusze, od których pochodzą słowa. (...) [13] Niektórzy inni na odwrót: nie uznając nic prócz wyrażań utartych i zwyczajnych, popadają w jakieś niechlujstwo. Jedno i drugie jest odmiennym sposobem zepsute (...). Jeden się przystraja więcej niż trzeba, a drugi więcej niż trzeba się zaniedbuje. Tamten upiękkszylby i nogi, ten zaś nie chce ozdobić nawet ramion.

[15] Ad compositionem transeamus. Ile mam ci wskazać sposobów, którymi się tutaj popełnia wykroczenia? Quidam praefractam et asperam probant; rozmyślnie burzą oni, jeśli coś im wypadła składniej. Nie chcą, aby łączenie słów obchodziło się bez jakiejś szorstkości. Upatrują coś męskiego i silnego w tym, co razi uszy swą chropowatością. U innych mamy nie styl, lecz harmonijny rytm: adeo blanditur et molliter labitur. [16] Quid de illa loquar in qua verba differuntur et diu expectata vix ad clausulas redeunt? Co o owym ku końcowi spokojnym, qualis Ciceronis est, devexa et molliter detinens nec aliter quam solet ad morem suum pedemque respondens?

Zepsucie więc przejawia się nie tylko w sposobie wyrażania się, gdy wypowiedzi są bądź małostkowe, bądź dziecinne, bądź niegodziwe i pozwalające sobie na więcej, niż można pozwolić bez ubliżenia wstydlivosti, gdy są one kwieciste i zbyt osłodzone, gdy wypadają czczo i nie osiągają żadnego skutku oprócz tego, że słycać brzmienie słów.

[17] Ten zepsuty styl wprowadza zazwyczaj ktoś jeden, kto w określonej chwili nadaje ton wymowie et alter alteri tradunt. Sic Sallustio vigente anputatae sententiae et verba ante expectatum cadentia et obscura brevitatis fuere pro cultu. L. Arruntius, vir rarae frugalitatis, qui historias Belli Punici scripsit, fuit Sallustianus et in illud genus nitens. Jest na przykład u Salustiusza: „pieniędzmi spowodował wystawienie wojska”, id est „wystawił wojsko za pieniądze”. Hoc Arruntius amare coepit; posuit illud

omnibus paginis. Dicit quodam loco „spowodowali ucieczkę naszych”, alio loco „Hieron, król Syrakuz, spowodował wojnę”, et alio loco „usłyszenie tego spowodowało, że Panormitanie poddali się Rzymianom”. [18] Chciałem ci tylko dać próbki: takimi zwrotami przeplecione jest całe jego dzieło. Quae apud Sallustium rara fuerunt apud hunc crebra sunt et paene continua, nec sine causa; ille enim in haec incidebat, at hic illa quaerebat. Widzisz jednakże, co z tego wynika, jeśli dla kogoś wzorem staje się błąd. [19] Dixit Sallustius: „W czasie, gdy wody zimowały”. Arruntius in primo libro Belli Punici ait „Pogoda zniecka zazimowała”, et alio loco cum dicere vellet frigidum annum fuisse ait „totus hiemavit annus”, et alio loco „Stamtąd sześćdziesiąt lekkich statków oprócz wojska i niezbędnych żeglarzy wysłał pośród zimującego północnego wiatru”. (...)

[20] Otóż te i tego rodzaju błędy, które wzięła w kogoś chęć naśladowania, nie są oznakami rozpusty czy też zepsucia charakteru. Błędy bowiem, wedle których mógłbyś ocenić czyjeś namiętności, powinny być jego własne i od niego tylko pochodzić: iracundi hominis iracunda oratio est, commoti nimis incitata, delicati tenera et fluxa. [21] A zachodzi to, jak możesz dostrzec, u tych, którzy bądź całkiem wyskubują sobie brodę, bądź częściowo, którzy krócej przystrzygają albo wygalażają wargi, pozostawiając nietkniętą i zapuściwszy resztę zarostu, którzy noszą płaszczki o nieprzyzwoitych barwach czy przezroczyście togi i którzy nie chcą robić nic takiego, co by mogło ująć oczom ludzkim: inirant illos [oculos] et in se avertunt, volunt vel reprehendi dum conspici. Talis est oratio Maecenatis omniumque aliorum qui non casu errant sed scientes volentesque. [22] Rodzi się to z poważnej niedomogi ducha: jak w stanie upojenia winem język zaczyna się płątać nie wcześniej, aż rozum poddaje się ciężarowi i słabnie lub całkiem zanika, tak też mowa (a czyż jest ona czymś innym niż upajaniem się?) nie bywa u nikogo przykra, póki nie słabnie jego duch. O niego więc trzeba się troszczyć: od niego to pochodzą myśli, od niego pochodzą słowa, od niego mamy swą postawę, wyraz twarzy i sposób chodzenia. Gdy duch jest zdrowy i pełen sił, także i mowę cechuje moc, dzielność i męskość, gdy zaś duch podupadł, wszystko inne też popada w ruinę. (...)

[27] Sani erimus et modica concupissemus si unusquisque se numeret, metiatur simul corpus, sciat quam nec multum capere nec diu possit. Nihil tamen aequo tibi profuerit ad temperantiam omnium rerum

*quam frequens cogitatio brevis aevi et huius incerti: quidquid facies, respice ad mortem. Vale*³⁾.

Pogłębienia tematu potęgi słowa możemy poszukać oczywiście też u Greków. Oni zwrócili uwagę na fakt, iż mowa jest tym, co wraz z rozumem różni nas od zwierząt. Nawiasem mówiąc po grecku Logos znaczy i słowo, i rozum. Można więc zaryzykować, że człowieczeństwo realizuje się między innymi w sztuce pięknego mówienia. Po grecku barbarzyńca to człowiek, który mówi niezrozumiałym językiem: „bar-bar-bar”. Dla Greków barbarzyńcami byli obcokrajowcy, nie znający greki, dla nas są nimi ludzie niekulturalni. Grecy ukazywali potęgę słowa, powołując się na fakt, że umożliwiała poznawanie i przekazywanie wiedzy. Objawia ono prawdę, może też stać się narzędziem gwałtu na rzeczywistości, gdy ktoś kłamie. Mowa łączy ludzi w narody i też ich dzieli itd. Aż się prosi z uczniami przeczytać i omówić fragment z Izokratesowego *Nikoklesa*:

„Pod wieloma względami nie różnimy się od zwierząt, a nawet pod niektórymi, jak szybkość, siła czy zdolność poruszania się, stoimy niżej. Ale my możemy nawzajem się przekonywać i możemy sobie wyjaśnić to, czego pragniemy, dzięki czemu nie tylko oderwaliśmy się od życia dzikiego, ale spotykając się razem pobudowaliśmy miasta, nadaliśmy sobie prawa, wynaleźliśmy sztuki, a w prawie wszystkich osiągnięciach pomogła nam Mowa. Za pomocą Mowy wyznaczone zostały granice tego, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe, co dobre, a co złe; gdyby nie takie rozdzielanie, nie moglibyśmy jeden obok drugiego żyć; za jej pomocą krytykujemy to, co złe, i wysławiamy, co dobre. To za pomocą mowy ganią nas źli ludzie, a wysławiają – dobrzy. To dzięki mowie kształtujemy nasze nieokresane dusze i udoskonalamy naszą inteligencję: bo czynimy z precyzyjnego języka najpewniejszego świadka słusznej myśli; mowa prawdziwa, zgodna z prawem i sprawiedliwością, jest obrazem duszy zdrowej i szczerzej. To za pomocą mowy dyskutujemy o sprawach wątpliwych i kierujemy nasze dociekania w obszary jeszcze nie poznane. Argumen-

ty, jakimi nawzajem się przekonujemy rozmawiając, są tymi samymi, jakich używamy w refleksji; nazywamy oratorami tych, którzy są zdolni do mówienia przed zgromadzeniem, i uważamy za dobrych radców tych, którzy potrafią dyskutować ze sobą w sposób jak najbardziej rozsądny. Podsumowując: aby scharakteryzować tę moc, widzimy, że nic, co jest czynione z rozmysłem, nie dzieje się bez udziału mowy: mowa jest przewodnikiem wszystkich naszych działań i wszystkich naszych myśli; tym bardziej się do niej wraca, im bardziej jest się inteligentnym; zatem ludzie, którzy ośmielają się piętnować tych, którzy się poświęcają edukacji i filozofii, powinni się spotkać z takim samym potępieniem, jak ci, którzy popełniają występki przeciwko bogom”⁴⁾.

O potędze słowa świadczy też krytyka, z jaką spotkała się sztuka pięknego mówienia i przekonywania, czego przykładem mogą być dwa fragmenty, zawierające krytyczne słowa pod adresem retoryki:

...Retoryka służy tylko do podsuwania fałszywych idei, do podniesienia uczuć i do zwodzenia zdolności sądenia tak, że jest to tylko zwykłe mydlenie oczu. A jednak tę oszukańczą sztukę stawia się na pierwszym miejscu i obdarza nagrodami. To dlatego, że ludzie bynajmniej nie troszczą się o prawdę, a bardzo lubią zwodzić i być zwodzeni. To jest tak dalece prawdziwe – nie wątpię – uważane za ostateczne zuchwalstwo. Bo wymowa podobna do płci pięknej posiada wdzięki zbyt wszechwładne, aby zezwolono im się przeciwstawić⁵⁾.

Faust w poemacie Goethego tak mówi o mistrzach słowa:

Rozum i właściwe rozeznanie
bez trudu zalecają się same;
i jeśli naprawdę chcecie coś powiedzieć,
to czy potrzebna jest pogoń za słowami?
Wasze wypowiedzi, tak błyskotliwe,
w których rzucacie ludziom strzępy myśli,
są przykre jak wiatr niosący mgłę,
szeleszczący jesienią wśród suchych liści⁶⁾.

³⁾ Tekst łaciński: <http://www.thelatinlibrary.com/sen.html>, tłumaczenie: Seneka (1961), *Listy moralne do Lucyliusza*, tłum. Wiktor Kornatowski, Warszawa: PWN.

⁴⁾ Isokrates, *Nicocles*, 5-9, cyt. za Piotr Jaroszyński (1996), *Elementy retoryki w kulturze zachodniej w: „Wprowadzenie do filozofii”*, Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.

⁵⁾ Leibnitz, *Na rozważanie dotyczące ludzkiego rozumu*, cyt. za T. Pszczołowski (1998), *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

⁶⁾ Faust do Wagnera, Goethe (1962), *Faust*, tłum. Feliks Konopka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Nasi uczniowie łatwo zdadzą sobie sprawę z tego, że również rewolucje i wielkie wojny bywają dziełem ludzi umiejących przekonująco mówić, podobnie jak wydane z krzywdą niewinnych niesprawiedliwe wyroki. Niech też z drugiej strony pomyślą, jak bolesna jest nieumiejętność wypowiedzenia swego zdania lub konieczność czytania nieudanych wypracowań lub słuchania nudnych lekcji (oczywiście nie myślę o lekcjach łaciny). Zgłębić zagadnienie można też z Kwintylianiem:

Następuje pytanie, czy retoryka jest pożyteczna. Bo pewni ludzie mają zwyczaj napadać na nią w gwałtownych inwektywach i co najbardziej niegodziwe, do oskarżania wymowy używają właśnie potęgi wymowy. Mówią, że ona jest sztuką, która zbrodniarzy przemocą uwalnia od kar, że jej kręactwa powodują wyroki skazujące niewinnych, w naradach zaś przechylają szalę decyzji na stronę tego, co zgubniejsze, i nie tylko wywołują bunty i rozruchy wśród tłumów, ale również są powodem wojen i niczym się nie dających naprawić nieszczęść; że wreszcie wtedy z niej największy pożytek, gdy walczy zwycięsko z prawdą w obronie fałszu. (...) Do tego dodają przykłady z życia Greków i Rzymian, wyliczają ludzi, którzy za pomocą zgubnej wymowy

nie tylko w indywidualnych, ale nawet w publicznych sprawach wprowadzali zamęt w państwach i doprowadzali je do ruiny. (...) Ale gdyby tak miało być, to i działalność wodzów i urzędników państwowych nie mogłaby być pożyteczna; zgubne byłoby wtedy lecnicstwo, zgubna nawet mądrość. Przykładem (...) piastowanie urzędów przez takich ludzi, jak Grakchowie, Saturninus, Glaucja, w medycynie trucizny, a u tych, którzy nadużyli imienia mędrców, popełnione przez nich nieraz najstraszniejsze zbrodnie. Prześniemy zatem jeść: pokarmy już nieraz stały się przyczyną naszych chorób. Nie wchodzmy nigdy do domów: zdarza się przecież niekiedy, że zwalają się na głowy mieszkańców. Nie pozwólmy na wyrób mieczy dla żołnierzy: tej samej bowiem broni może używać też rozbójnik. I wreszcie ktoś nie wie o tym, że ogień, woda, bez których żadne życie istnieć nie może, a nawet – by nie poprzestawać na samych tylko ziemskich rzeczach – słońce i księżyc, najwspanialsze z ciał niebieskich, nieraz także były powodem szkód⁷⁾.

(maj 2007)

⁷⁾ Kwintyliian (1951), Kształcenie mówcy, 16, 1-6, przeł. M. Brożek, Wrocław: BN.

Anna Zeler¹
Katowice

Cicero orator clarus

W grudniu tego roku przypada 2050 rocznica śmierci Marka Tulliusza Cyncerona. Ten znakomity mówca od 81 r. p.n.e. wygłaszał mowy sądowe jako adwokat w procesach cywilnych bądź jako oskarżyciel lub obrońca w procesach karnych. Dużą sławę zyskał oskarżając Werresa o zdrzectwa, jakich ten się dopuścił w czasie trzyletniego zarządzania prowincją Sycylią. Oto przykład lekcji języka łacińskiego upamiętniającej kunszt oratorski tego świetnego mówcy.

Dzielimy uczniów na trzy grupy i rozdajemy im krzyżówki do rozwiązania informując, że tematem lekcji jest hasło z tych krzyżówek.

1. patrzeć, 2. chłop, wieśniak, 3. giąć, krzywić, 4. bawisz, cieszysz, 5. psuję, przekupuję, 6. odwołać

1									
2									
3									
4									
5									
6									

Rozwiązanie: 1. spectant, 2. ruricola, 3. flectare, 4. delectas, 5. corrumpto, 6. revocare
Hasło: Cicero

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Katowicach.

1. daleko, 2. nagroda, zapłata, 3. posąg, 4. satyra,
5. chwała, 6. ciało

1						
2						
3						
4						
5						
6						

Rozwiązanie: 1. procul, 2. merces, 3. statua, 4. satyra,
5. gloria, 6. corpus *Hasło*: orator

1. czyn, dzieło, 2. syn, 3. pająk, 4. pieśń, 5. uczyć,
kształcić, 6. wyspa

1						
2						
3						
4						
5						
6						

Rozwiązanie: 1. factum, 2. filius, 3. aranea, 4. carmen,
5. erudio, 6. insula *Hasło*: clarus

Gdy po rozwiązaniu krzyżówek uczniowie określą temat – *Cicero orator clarus*, rozdajemy im fragmenty mowy przeciwko Werresowi. Wspominamy, że Werres był namiestnikiem Sycylli w latach 73-71 p.n.e. i dopuścił się między innymi wielu nadużyć prawnych, gospodarczych. Na prośbę Sycylijczyków został oskarżony przez Cyncerona, którego mowa była tak przekonująca, że Werres nie czekając na wyrok, udał się dobrowolnie na wygnanie.

Cynceron zebrał materiał obciążający Werresa w fikcyjnej rozprawie drugiej, do której w rzeczywistości nie doszło, w pięciu księgach pt. *Actionis in C. Verrem secundae libri quinque*. W czwartej księdze przedstawił Werresa jako grabieżcę dzieł sztuki z kolekcji prywatnych i publicznych. Uczniowie w grupach tłumaczą następujące fragmenty:

1) *Verres ita se in Sicilia per triennium gessit, ut ab isto non solum hominibus, verum etiam deis immortalibus bellum indictum esse putaretur... Fuit apud Segestanos ex aere simulacrum Dianae cum summa praeditum religione, tum singulari opere artificioque perfectum. Hoc translatum Carthaginem locum tan-*

tum hominesque mutaverat: religionem enim pristinam conservabat. Aliquot saeculis post P. Scipio bello Punico tertio Carthaginem cepit; qua in victoria convocatis Siculis omnibus iubet omnia conqueri; pollicetur, sibi magnae curae fore, ut omnia civitatibus, quae cuiusque fuissent, restituerentur. Illo tempore Segestanis ipsa Diana, de qua dicimus, redditur...

2) *Erat admodum excelsum signum cum stola, inerat tamen in illa magnitudine aetas atque habitus virginalis; sagittae pendebant ab humero; sinistra manu retinebat arcum, dextra ardentem facem praeferebat. Hanc cum iste sacrorum omnium hostis vidisset, quasi ipsa face percussus esset, ita flagrare cupiditate coepit. Imperat magistratibus, ut eam demoliantur et sibi dent: nihil sibi gratius futurum esse ostendit. Illi vero dicebant id sibi nefas esse. Cum iste instaret cotidie, res agitur in senatu. Vehementer ab omnibus reclamatur.*

3) *Tum Verres quidquid erat oneris in nautis remigibusque exigendis, in frumento imperando, Segestanis praeter ceteros imponebat aliquando amplius quam fere possent. Praeterea magistratus eorum evocabat, singillatim unicuique calamitati se fore denuntiabat. Itaque aliquando multis malis magnoque metu victi Segestani praetoris imperio parendum esse decreverunt. Magno cum luctu et gemitu, multis cum lacrimis et lamentatione virorum mulierumque omnium simulacrum Dianae tollendum locatur!*

Następnie prosimy uczniów o głośne odczytanie tłumaczenia i na tablicy zapisujemy opinię Cyncerona na temat wymowy:

„*Tria videnda sunt oratori: quid dicat et quo quidque loco et quo modo*”.

Marcus Tullius Cicero, *Orator* 14, 43.

Uczniowie przepisują sentencję do zeszytu, tłumaczą ją i przeprowadzają krótką dyskusję, wskazując na aktualność sądów Cyncerona.

Na koniec lekcji możemy przeczytać uczniom fragment z książki Kazimierza Kumanieckiego *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*, charakteryzujący sztukę oratorską Cyncerona:

„*Posługiwanie się w równej mierze gryzącą ironią, jak pogodnym humorem, napastliwą inwektywą, jak i patosem wyciskającym łzy z oczu słuchaczy, swobodnym i prostym opowiadaniem i dramatyczną dinozą (tj. wyolbrzymianiem) świadczy najlepiej o mistrzostwie stylistycznym Cyncerona, którym przewyższał wszystkich poprzedzających go prozaików rzymskich. Do tych walorów stylistycznych dołącza się doskonała znajomość teorii retoryki greckiej i wspaniałe wycucie audytorium, umiejętne operowanie argumentacją, które polega na*

wysunięciu silnych argumentów, a usunięciu w cień słabszych. Niezliczona ilość sposobów wzbudzenia sympatii sędziów dla oskarżonego i jego obrońcy, trafne odczucie momentów psychologicznych, umiejętność dojrzenia rozmaitych aspektów każdej sprawy pozwoliły Ciceronowi zdobyć sobie już u współczesnych opinię najlepszego mówcy”.

Tego typu zajęcia poszerzają wiedzę o czasach starożytnych, rozwijają umiejętność tłumaczenia zdań, uczą nowego słownictwa, uświadamiają młodzieży, że sztuka oratorska była już bardzo

doceniany w czasach starożytnych. Może więc warto przywrócić tę tradycję.

Bibliografia:

- Kumaniecki K. (1969), *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa: PWN, s. 414.
Michalunio Cz. SJ (2004), *DICTA. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów i powiedzeń*, Kraków: Wyd. WAM, s. 633.
Winniczuk L. (1975), *Łacina bez pomocy Orbiliusza*, Warszawa: PWN, s. 222, 223.

(kwiecień 2007)

Halina Sz wajgier¹
Lublin

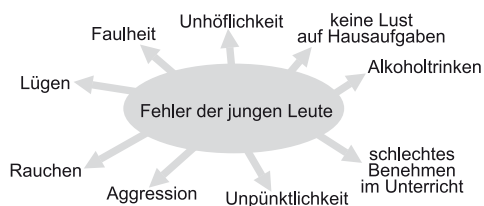
Dyskusja – niezbędny element w procesie nauczania języka obcego

Uczniowie powinni mieć zawsze na lekcji języka obcego możliwość wyrażania własnych myśli, a przez to uczestniczenia w dyskusji. Zwłaszcza klasy starsze i zaawansowane językowo powinny uczyć się uczestniczenia w dyskusji czy jej prowadzenia, a my nauczyciele powinniśmy im te okazje stwarzać. Paleta tematów jest ogromna, chociaż jest też jasne, że powinny być to tematy interesujące młodzież. Należy po prostu zapytać naszych uczniów, co by ich interesowało. Dyskusja powinna zawsze kończyć się wyciągnięciem pod okiem nauczyciela wniosków i zapisaniem ich na tablicy, a wtedy jest cenne nie tylko to, że uczeń mówi w języku obcym i poznaje nowe słownictwo, ale i to, że wskazuje się na pewne wartości wychowawcze.

Poniższa lekcja – w klasie zaawansowanej językowo – dotyczy przywar uczniów i w ogóle młodych ludzi. Pomysł wypłynął od samych uczniów, a przy realizacji lekcji korzystaliśmy wielokrotnie z artykułów z *Yumy*. Taka lekcja powinna trwać co najmniej 2 godziny. Nie zapominajmy też o słownikach dwujęzycznych na każdej ławce. Pewne zagadnienia możemy uczniom podać wcześniej, by mogli się do nich przygotować.

Temat: „Jugend bekennt ihre Fehler. Was kann man damit tun?” – die Probe einer Diskussion – Młodzież wyznaje swoje błędy – winy. Co można z tym zrobić?

Po podaniu tematu lekcji i zapisaniu go na tablicy i w zeszytach, wyjaśniłam cel lekcji a następnie zapytałam moich uczniów, co przychodzi im do głowy, gdy słyszą o przywarach i błędach uczniowskich. Oto, co zanotowali:



Następnie omawialiśmy niektóre z tych punktów. Stwarzałam uczniom możliwość wyrażania własnego zdania i tak:

▼ **Warum verspäten sich die Leute?** Po podaniu przez nich ewentualnych przyczyn oraz przedstawieniu sytuacji z własnego życia, prezen-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

tuję im wypowiedzi uczniów zaczerpnięte z *Yumy* (2/98). Jest to ćwiczenie na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu. Niektóre z tych wypowiedzi są humorystyczne, np.:

- ▶ „Mein Hamster hat das Kabel von meinem Wecker durchgebissen”. (Wiebke, 14)
- ▶ „Mein Bus hatte Verspätung”. (Katrin, 14)
- ▶ „Ich musste noch vor der Schule mit dem Hund raus”. (Angelika, 16)
- ▶ „Mein Fahrrad hatte einen Platten”. (Robert, 14)
- ▶ „Mein Wecker hat nicht geklingelt”. (Ulf, 16)
- ▶ „Ich habe mir auf dem Weg zur Schule den Fuss verstaucht”. (Oliver, 15)
- ▶ „Es ist doch besser, ich komme spät als gar nicht”. (Jörn, 18)
- ▶ „Ich habe mich im Stundenplan vertan und dachte, die erste Stunde würde ausfallen”. (Johannes, 15)
- ▶ „Da war ein Unfall auf der Straße und ich musste als Zeuge dableiben”. (Alexander, 18)
- ▶ „Ich habe auf dem Schulweg eine Katze gefunden. Die musste ich ins Tierheim bringen”. (Mark, 15)
- ▶ „Ich hatte noch einen wichtigen Arzttermin”. (Andrea, 18)

▼ **Hausaufgaben – sollen sie abgeschafft werden?** Temat jest dość prosty i uczniowie chętnie zabierają głos w dyskusji. Następnie przedstawiam wypowiedzi uczniów z *Yumy* (3/98).

- ▶ „Hausaufgaben abschaffen? Nein, aber ich finde, man sollte weniger aufbekommen. Wenn ich spät aus der Schule komme und noch Hausaufgaben machen soll, habe ich überhaupt nichts mehr von meiner Freizeit”. (Claudia, 15)
- ▶ „Oft schimpfe ich, dass wir so viel aufhaben. Wenn ich manchmal meine Hausaufgaben so aufgelistet sehe, denke ich, dass schaffst du nie. Um fünf Uhr nachmittags kann ich mich einfach nicht mehr konzentrieren”. (Rieke, 13)
- ▶ „Ich finde Hausaufgaben sinnvoll. Dadurch kann man den Stoff zu Hause noch mal aufarbeiten. Ohne Hausaufgaben würde ich nicht so viel in der Schule mitkriegen”. (Ulf, 14)
- ▶ „Ich finde, man sollte weniger Hausaufgaben aufbekommen. Ich treibe viel Sport. Wegen der Schule möchte ich nicht darauf verzichten. Man braucht einen gewissen Ausgleich. Manchmal kann ich deshalb meine Hausaufgaben erst abends machen. Viel verstehe ich dann nicht mehr davon”. (Sirvan, 17)

▼ **Unhöflichkeit und Taktlosigkeit – Untugenden vieler Menschen.** W tym punkcie praca polega na analizie obrazków (najpierw w parach). Po opisaniu sytuacji na obrazkach zadają uczniom następujące pytania:

- ▶ Was würden wir den Leuten auf den Bildern sagen?
- ▶ Sind diese Situationen typisch für die heutige Welt?
- ▶ Warum benehmen sich die Leute heutzutage so?



z komiksu Komisji Europejskiej *Ich, Rassist?*, 1998

▼ **Rauchen.** W tym punkcie uczniowie w grupach sporządzają listę przyczyn wczesnego rozpoczynania palenia papierosów. Oto nasza lista:

- ▶ Junge Leute rauchen, weil ihre Eltern rauchen.
- ▶ Sie greifen zur Zigarette, wenn sie in einer Gesellschaft sind und eine Gemeinschaft bilden wollen.
- ▶ Man fängt an zu rauchen, um schneller erwachsen zu sein, besonders bei den Jungen scheint das sehr männlich zu sein.
- ▶ Man raucht, um anderen zu imponieren.
- ▶ Rauchen gehört bei vielen zum Lebensstil.

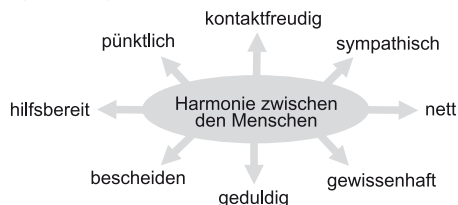
Następnie możemy odczytać lub wysłuchać z kasyety wypowiedzi młodych ludzi zamieszczone w różnych źródłach literackich. Ja korzystam z książki i kasyety *Themen und Meinungen im Für und Wider*, które są dostępne w Inter Nationes w Bonn. Jeśli ma się więcej czasu, można też omówić pozostałe problemy wynikające z mapy myśli, jaką uczniowie utworzyli na początku lekcji.

▼ **Czy młodzi ludzie potrafią się dobrze zachować?** – to kolejny punkt lekcji w formie

ćwiczenia. Przy przeprowadzeniu tego ćwiczenia skorzystałam z propozycji i przykładów zawartych w *Yumie* (4/2000). Uczniowie otrzymali na karteczkach opisy krótkich sytuacji i starali się na nie prawidłowo zareagować, odgrywając daną rolę. Na przykład:

- ▶ Du sitzt in einem vollen Bus. An der Haltestelle steigt ein alter Mann ein. Was machst du?
- ▶ Eine alte Frau rutscht auf einer Bananenschale aus. Wie reagierst du?
- ▶ Im Restaurant rufst du den Kellner mit den Worten...
- ▶ Deine Schwester heiratet, was ziehst du an?
- ▶ Wem reichst du wann die Hand?
- ▶ Du schüttest einem Gast im Restaurant aus Versehen Wasser auf die Hose. Deine Reaktion?

▼ **Nasze zalety** – W kolejnym punkcie wypisujemy cechy charakteru, które ułatwiłyby nam wszystkim życie.



▼ **Wnioski** – to kolejny ważny punkt lekcji. Umieszczamy je w gazetce szkolnej w klasie, tak by służyły także innym uczniom. Gazetka *Gute Vorsätze* byłaby więc podsumowaniem naszej lekcji (pomysł zaczerpnięty z *Yumy* 1/03). Oto pomysły moich uczniów:

- ▶ Gute Vorsätze für die Schule: mehr für die Schule tun, regelmäßig und selbständig lernen, sich nicht verspäten, nicht mehr die Hausaufgabe abschreiben, die Zeit nicht verschwenden,

regelmäßig lernen und nicht mehr vor den Klassenarbeiten in Panik geraten, Lerntechniken verbessern, geduldiger werden, rechtzeitig schlafen gehen

- ▶ Gute Vorsätze für das Leben, Benimm – Regeln: netter zu den Eltern sein, der Mutter im Haushalt helfen, sein Zimmer regelmäßig aufräumen, sich nicht mehr über alles aufregen, alten Leuten helfen und ihnen den Vortritt lassen, nicht mit dem Rauchen anfangen, mit dem Rauchen aufhören, sein Versprechen halten, ein Mensch mit guten Manieren sein, nett und höflich sein, nicht mehr so lange vor dem Computer sitzen, Sport treiben, um gesund und fit zu bleiben, nicht stundenlang telefonieren, eine elegante Kleidung zu bestimmten Anlässen tragen.

▼ **Praca domowa** – Proszę o przygotowanie w domu krótkich ustnych wypowiedzi na następujące tematy: *Wie machst du deine Hausaufgaben?* lub *Welche Lerntechniken bevorzugst du?*

Uczniowie chętni piszą ponadto wypracowanie na jeden z poniższych tematów: *Leben heißt, sich verändern. Vollkommen sein heißt, sich oft verändert haben* (J. H. Newman), *Geduld erreicht alles* (Teresa von Avila), *Der Mensch bringt seine Haare täglich in Ordnung, warum nicht auch sein Herz?* (Chinesisches Sprichwort). Wypracowanie powinno zawierać wstęp, rozwinięcie i zakończenie oraz 200-250 słów objętości.

Lekcja przebiegała nadzwyczaj sprawnie. To pewnie dlatego, że uczniowie sami wybrali temat do dyskusji. Dbałam, by nie tylko skutecznie i poprawnie komunikowali się, ale i by przestrzegali reguł obowiązujących w dyskusji – kolejno zabierali głos, słuchali innych i umiejętnie, nikogo nie obrażając, wyrażali swoje zdanie.

(luty 2007)

Ewa Górczak¹⁾
Stary Tomysł

Prezentacja limeryków

Limeryki są bardzo ciekawym tematem, który cieszy się wielkim zainteresowaniem wśród młodzieży. Dlatego warto je prezentować na lek-

cjach języka angielskiego i zachęcać uczniów do ich tłumaczenia i tworzenia. To wyborna zabawa ze słowem i rymem zarówno dla młodzieży,

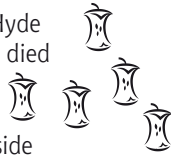
¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Starym Tomysłu.

jak i nauczycieli. Te krótkie żartobliwe wiersze, wywodzące się z angielskiego folkloru, są tylko pozornie lekkie i proste w treści. Po dokładnej analizie doceniamy ich prowokacyjny charakter i błyskotliwość. W nastrój limerykowy najlepiej wprowadzą nas same limeryki, których najciekawszą kolekcję znalazłam w ćwiczeniach do podręcznika *Cutting Edge Advance*²⁾. Towarzyszy im również nagranie audio w wykonaniu brytyjskich lektorów, którzy wspaniale nadają im odpowiedni rytm. Oto dwa przykłady:

There once was a man from Blackheath
Who sat on his pair of false teeth
He said, with a start
„Oh dear! Bless my heart!
I've bitten myself underneath!”



There once was a lady from Hyde
Who ate 20 green apples and died
While her lover lamented
The apples fermented
And made cider inside her inside



Limeryki, zgodnie z definicjami *Słownika języka polskiego* oraz *Słownika terminów literackich*, są utworami, które zawierają elementy groteski. Cechuje je absurdalność bez możliwości poddania logicznej interpretacji. Panuje w nich zwykle niejednorodność nastrojów, pełen kontrastów typu tragizm – komizm, błazenada – rozpacz, czy mowa wykwiwna – potoczna. Limeryki to utwory epigramatyczne, o charakterze aforystycznym, dowcipnym, które są zamknięte wyrazistą pointą. Ponadto wiersze te wykorzystują chwyt kalamburu (grę słów i dwuznaczność), paronomazji (figury retoryczne o podobnym brzmieniu) i wreszcie *pure nonsense* (odmianę dowcipu z komicznymi efektami zrodzonymi z jawnej niedorzeczności).

Ciekawa okazała się analiza pochodzenia limeryków. Różne źródła podają różne początki tego gatunku, rozprzestrzeniające się aż na 22 wieki. Najwcześniejsze korzenie limeryku sięgają IV w. p.n.e., kiedy to pojawił się w pieśniach chóru Arystofanesa. Często wspomnianym przykładem prototypu gatunku jest wierszyk z XIV-wiecznego manuskryptu zachowanego w British Museum. Także u Szekspira można odnaleźć limerykopodobne pieśni. Innym znanym przykładem

najstarszego limeryku jest dziecięca rymowanka anonimowego autora z początku XVIII w.

Hickory, dickory, dock
The mouse ran up the clock.
The clock struck one,
The mouse ran down
Hickory, dickory, dock.

Jednak to miasto Limerick (Irlandia) dało nazwę omawianemu gatunkowi. Jego pierwsze definicje pojawiły się w słowniku dopiero w latach 90. XIX w. Podobno jednak już w wieku poprzednim w Irlandii były popularne pieśni biesiadne w formie limeryku. Najczęściej były wspomniane pieśni w szynkach z miasta Limerick, zwłaszcza te autorstwa właściciela jednego z zajazdów – Johna O'Tuomy (1706-75). Oto jeden z przykładów:

I sell the best brandy and sherry
To make good customers merry;
But at times their finances
Run short, as it chanches,
And then I feel very sad, very.

Najważniejsze nazwisko wiążące się z historią limeryków to jednak Edward Lear (1812-1888). Ten malarz, autor książek podróżniczych i ich ilustrator tak spopularyzował formę limeryku, że jest często uważany za ojca gatunku. Jego kolekcję *The Book of Nonsense* nazywa się często *learykami*. Jego utwory wyróżniają się powtórzeniem rymowanego słowa, co sam uznawał za dobry efekt, który wzmacnia poczucie nonsensu i jest lepiej odbierany przez dzieci. Oto przykłady:

- 1) There was a Young Lady whose chin,
Resembled the point of a pin;
So she had it made sharp,
And purchased a harp,
And played several tunes with her chin.
- 2) There was an Old Person whose habits,
Induced him to feed upon rabbits;
When he'd eaten eighteen,
He turned perfectly green,
Upon which he relinquished those habits.

Prześledźmy szczegółowo treść przykładowego limeryku. Pierwszy wers przedstawia głównego bohatera i miejsce akcji. Wers ten najczęściej kończy się nazwą geograficzną kraju lub miejscowości.

²⁾ S. Cunningham, P. Moor, J. Comyns Carr (2003), *Cutting Edge: Advanced*, Harlow: Longman.

There was a young man from Devizes

W drugiej linii powinna się zawiązać akcja i pojawić zapowiedź problemu lub konfliktu. Może również pojawić się druga postać. Rymuje się z pierwszym wersem (aa). Te dwa wersy oraz wers piąty mają jednakową liczbę sylab akcentowanych.

Whose ears were of different sizes

Trzeci i czwarty wers jest zawsze krótszy, co ma na celu wzmocnienie efektu niespodzianki. Pojawia się nowy rym (bb). Wersy trzeci i czwarty również mają jednakową liczbę sylab akcentowanych, jednak liczba ta jest mniejsza niż w przypadku pozostałych wersów.

The one that was small

Was no use at all

Ostatnia linijka przynosi rozwiązanie, najlepiej zaskakujące i humorystyczne. Wszystko zgodnie z zasadą: im bardziej nieoczekiwane będzie zakończenie, tym bardziej zabawne wyda się ono czytelnikowi. Ostatni wers rymuje się z pierwszym i drugim, dając niezmienną strukturę aabba.

But the other won several prizes.

Kolejnym wyznacznikiem dobrego limeryku jest rozmieszczenie sylab akcentowanych w poszczególnych wersach. Pierwszy, drugi i piąty wers muszą mieć jednakową liczbę sylab akcentowanych (z reguły 3), natomiast pozostałe środkowe wersy mają ich mniej (z reguły 2).

There was a 'large 'lady from 'Perth

Who 'wanted to 'travel the 'earth

But her 'wish was in 'vain

For the 'door of the 'plane

Was not 'wide 'enough for her 'girth.

Dodatkowo wzorowy limeryk ma również rygorystycznie dobrane sylaby w każdym wersie; najczęściej po osiem w pierwszym, drugim i piątym oraz po sześć w trzecim i czwartym. Nie wszystkie limeryki zachowują podane liczby sylab, ale powinny zdecydowanie zachować ich proporcjonalne rozłożenie, zachowując jednoznaczne skrócenie w wersach trzecim i czwartym.

There¹ was² a³ large⁴ 'la⁵dy⁶ from⁷ 'Perth⁸

Who¹ wan²ted³ to⁴ tra⁵vel⁶ the⁷ earth⁸

But¹ her² wish³ was⁴ in⁵ vain⁶

For¹ the² door³ of⁴ the⁵ plane⁶

Was¹ not² wide³ e⁴nough⁵ for⁶ her⁷ girth⁸.

Opisany system wersyfikacyjny nadaje limerykom melodyjny rytm. Ponadto ich zabawna treść przesądza o wielkiej popularności wśród dzieci. Dlatego nie dziwi nas fakt umieszczania ich w amerykańskich elementarzach dla najmłodszych. Właśnie w taki sposób dzieci są wprowadzane w pojęcia rymu i rytmu. Warto pójść za ich przykładem i urozmaicić lekcje w polskich szkołach.

Rzetelne przedstawienie tematu nakazuje mi powiedzieć również o innym obliczu tych krótkich form literackich. Dotyczy ono ich mniej chlubnej tradycji. Mam tu na myśli niejednokrotnie rubaszny styl limeryków; ich frywolną treść z obcesowymi zwrotami.

Po prezentacji historii i formy limeryków chciałabym przedstawić sposoby ich wykorzystywania na lekcjach języka angielskiego. Przede wszystkim są one ciekawym materiałem do tłumaczeń. Kiedy uczniom pozwoli się na wyrażanie własnej interpretacji i stylu, powstają bardzo ciekawe, różnorodne prace. Dla zainspirowania warto posłużyć się przykładem limeryku, który doczekał się największej liczby przekładów (około kilkudziesięciu).

There was a young lady of Riga
Who smiled as she rode on a tiger;
They returned from the ride
With the lady inside,
And the smile on the face of the tiger.

William Cosmo Monkhouse

Uśmiechała się pewna pani w Tyflisie,
Jadąc spacerkiem na tygrysie.
Gdy wracali, drogi kotku,
Pani była w zwierza środkiem,
Uśmiech za to na mordzie tygrysięj.

przekład Maria Zmigrodzka

Siedziała panienka w Tyflisie
Ze śmiechem na swoim tygrysie.
Aż tu zmienia się scena:
Ona siedzi „w”, nie „na”,
On śmieje „ha, ha!” i „hi, hi!” się.

przekład Antoni Marianowicz

Zachciało się pewnej niewieście w Skarżysku
Przejechać konno na małym tygrysku...
Przybyli z wyprawy w porządku:
Dama w tygrysim żołądku,
A tygrys z uśmiechem na pysku.

przekład Janusz Minkiewicz

Żyła raz pewna pani w Chartumie
Co z uśmiechem jeździła na pumie.

Raz wróciła w żołądku
Pumy, zaś po zwierzątku
Widać, że też uśmiechać się umie...
przekład Michał Rusinek

Rymy w limerykach z pewnością mogą okazać się bardzo dobrym narzędziem fonetycznym podczas ćwiczeń poprawnej wymowy języka angielskiego. Powtarzanie końcówek wersów jest ciekawym sposobem utrwalania dobrej wymowy,

beard – feared, hen – wren, palm – calm, thorn
– torn, rail – ale, hot – pot

Limeryki obfitują również w przymiotniki, które spełniają tu specjalną funkcję „wypełniacza”. Już na podstawie kilku limeryków można stworzyć świetną kolekcję słów.

Podobnie jest z zastosowaniem homofonów. Proponuję zabawę ze słowem polegającą na poszukiwaniu treści i rozróżnianiu ich kontekstów, wykorzystując różne przykłady z limeryków.

a rough preliminary sketch – DRAFT
a current of air – DRAUGHT

a disclosure of secret information – LEAK
a vegetable – LEEK

a wild pig – BOAR
a dull person – BORE

scent – cent, cast – caste, coarse – course, toe
– tow, medal – meddle, cue – queue...

Limeryki możemy odbierać dwojako. Z jednej strony utożsamiamy je z trywialnością i ekstrawagancją. Z drugiej zaś dostrzegamy, że są one przejawem kreatywnej swobody artysty i imaginacyjnym opanowaniem rzeczywistości. Być może komuś będzie przeszkadzał brak zdroworozsądkowej wizji świata. Myślę jednak, że dzięki limerykowej harmonii wersu większość czytelników zaspokoi jakąś naturalną potrzebę ludzkiego umysłu i ucha do rytmizacji. Mam nadzieję, że limeryki wzbudzą zainteresowanie wśród nauczycieli, a uczniom pozwolą na doskonalenie umiejętności językowych.

Bibliografia:

- Bikont A., Szczęsna J. (1998), *Limeryki, czyli o plugawości i promienistych szczytach nonsensu*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
Cunningham S., Moor P., Comyns Carr J. (2003), *Cutting Edge: advanced*, Harlow: Longman.
Lear E. (1986), *Limeryki wszystkie: z obrazkami według autora: czyli dzieł zebranych tom pierwszy*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
Marianowicz A., Nowicki A. (1986), *Księga nonsensu*, Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
Stradecki J., Daszewski W. (1991), *Jarmark rymów – Julian Tuwim*, Warszawa: Czytelnik.

(kwiecień 2007)

Dorota Kwiatkowska¹⁾
Łączna

Po obejrzeniu filmu *Bridget Jones's Diary*

Projekcje filmów w oryginalnej wersji językowej to przedsięwzięcie zmiernie trudne do przybliżenia uczniom liceum ogólnokształcącego autentycznego języka na lekcjach angielskiego. W ciągu roku szkolnego staram się wygospodarować jeden dwugodzinny blok lekcji, na którym oglądamy film, a następnie na przykład piszemy recenzję, analizujemy język, zawartość kulturową czy realia życia codziennego. Filmy wykorzystywane przeze mnie na zajęciach w oryginalnej wersji językowej to najczęściej filmy fabularne, rzadziej relacje z wydarzeń bieżących lub wywiady typu talk show.

Największym hitem wśród filmów z mojej kolekcji okazał się *Bridget Jones's Diary*, zabawny i wciągający, i o tyle interesujący, iż pokazuje współczesny Londyn i „żywą”, choć niekiedy bardziej ambitną angielszczyznę z licznymi odniesieniami do literatury i kultury.

Po projekcji *Dziennika Bridget Jones* skupiłam się na tekstach sześciu piosenek ze ścieżki dźwiękowej do filmu²⁾, próbując jednocześnie odtworzyć w tym ćwiczeniu elementy fabuły. Niżej zamieszczam przykładowy scenariusz zajęć.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Zamoyskiego w Łącznej.

²⁾ Płyta nosi tytuł *Bridget Jones's Diary. Music From The Motion Picture*.

The teacher: We have watched the film and today we are going to have fun listening to some songs, doing some quizzes and maybe singing a little bit. I have got the CD with the music from the movie, quite a few catchy songs performed by some top British and American singers. I hope you remember the music and the moments when it appeared.

Nauczyciel: Obejrzeliśmy ostatnio film, a dzisiaj posłuchamy piosenek ze ścieżki dźwiękowej, spróbujemy rozwiązać kwizy i może zaśpiewać kilka fragmentów z muzyką z filmu. Przed nami kilka utworów łatwo wpadających w ucho, wykonanych przez znanych angielskich i amerykańskich muzyków. Mam nadzieję, że pamiętacie momenty, kiedy te piosenki pojawiły się filmie. Życzę udanej zabawy!

The teacher: Let's start with the song from the very beginning, a Jamie O'Neal song, not surprising this one was the first one, slow, moody and romantic but kind of hopeful of the future.

Nauczyciel: Zacznijmy od piosenki rozpoczynającej film w wykonaniu Jamie O'Neal, bardzo nastrojowej, wolnej, romantycznej, wyrażającej wielkie nadzieje na przyszłość głównej bohaterki.

► Song 1. Jamie O'Neal

1. Listen to the beginning and guess the title of the song – three words (*Posłuchajcie początku piosenki i spróbujcie zgadnąć tytuł – trzy słowa*).

.....

2. Listen to the song and complete the expressions from the song (*Słuchając tekstu uzupełnijcie wyrażenia poniżej*).

those days are	living
to dial the	nobody's
hard to	to feel
love's so	remains
making	

► Song 2. Gabrielle Out of Reach

Listen and read the song, concentrate on the content (Śledzimy tekst piosenki).

Verse 1: Knew the signs, wasn't right, I was stupid, for a while
Swept away, by you, And now I feel like a fool

Chorus: So confused, My heart's bruised
Was I ever loved by you?
Out of reach, too far, I never had your heart
Out of reach, couldn't see, We were never met
to be

Verse 2: Catch myself, from despair, I could drown
if I stay here

Keeping busy, everyday, I know I will be ok

Chorus: But I'm so confused, My heart's bruised
Was I ever loved by you?, Out of reach, so far
I never had your heart, Out of reach, couldn't see
We were never met to be

So much hurt, so much pain, Takes a while to re-gain

What is lost inside, And I hope that in time
You'll be out of my mind, I'll be over you

Chorus: And now I'm , So confused
My heart's bruised, Was I ever loved by you?
Out of reach, so far, I never had your heart
Out of reach, couldn't see, We were never met
to be

Out of reach, so far, You never gave your heart
In my reach, I can see, There's a life out there for me

Now, let's answer the following questions (Teraz odpowiadzmy na pytania):

1. What was Bridget Jones doing when this song was on?
2. Why was her heart bruised, what had happened earlier?
3. What does it mean that she was confused?
4. Who is too far, out of reach?
5. Is she positive about her future after all?

► Song 3. Sheryl Crow Kiss That Girl

Listen to the song and complete the missing verbs (Słuchamy piosenki, wpiszmy brakujące słowa):

I up this mornin' with my makeup on
I've been fakin' it lately, but those days are gone
You look at me and why
I got to cut these strings and learn to

But the girl is only in your mind
She's leavin' everything behind
She's not the girl that's gonna it right
So you can kiss that girl goodbye

We're so glad you made it in this dead end town
Everybody's waiting for you to down

You're gonna wake up from your dream
You're gonna someone who looks like me

But the girl is only in your mind
She's leavin' everything behind
She's not the girl that's gonna it right
So you can kiss that girl goodbye

You could I..... forever for someone like me
She's just a memory

So you can kiss the girl goodbye
Kiss that girl goodbye
So you can kiss the girl goodbye
So you can kiss this girl goodbye

► Song 4. It's Raining Men

Listen to this next hit from the film. You must remember it. You are welcome to sing (Posłuchajmy kolejnego fragmentu, tym razem hit. Na pewno pamiętacie tę piosenkę. Zapraszam do zaśpiewania).

Humidity is rising, Barometer's getting low
According to our sources, The street's the place to go

Cause' tonight for the first time, Just about half
past ten
For the first time in history, It's gonna start rain-
ing men

It's raining men, Hallejulah
It's raining men, Amen (2)

I'm gonna go out
I'm gonna let myself get
Absolutley soaking wet

It's raining men

Tall blonde dark and lean
Rough and tough and strong and mean
God bless Mother Nature, She's a single woman too
She took over heaven, And she did what she had
to do

She fought every Angel, To rearrange the sky
So that each and every woman, Could find the
perfect guy

It's raining men
Don't get yourself Weather Girls, I know you want to
I feel stormy weather moving in, About to begin
Hear the thunder, Don't you lose your head
Rip off the roof and stay in bed
(Rip off the roof and stay) It's raining men

Answer the following questions (A teraz kilka pytań o wykonawcę i zespół, w którym, kiedyś występowała):

1. Who sings this song?
2. How many other women, except her, formed Spice Girls?
3. Which of them is Posh Spice?
4. Why is she a celebrity icon?
5. Which of the Spice Girls is the most successful in her solo career?

► Song 5. Chaka Khan I'm Every Woman

Number the lines in the correct order (Słuchamy i numerujemy wersy).

I'd do it naturally
I'm every woman, it's all in me
Anything you want done, baby
Every one from A to Z
I'm every woman, it's all in me
I can read your thoughts right now

Mix a special brew
I can cast a spell
Instantly I will appear, 'cause
With secrets you can't tell
Danger or fear
Put fire inside of you
But anytime you feel

CHORUS: I can make a rhyme
I can sense your needs
Like rain on to the seeds
And when it comes down
Of confusion in your mind
That's what I've got plenty of, 'cause
To some good old fashioned love

CHORUS: And don't bother to compare
You just ask me ooh and it shall be done
I ain't braggin' 'cause I'm the one
I've got it, I've got it, yeah
Cause I've got it
I'm every woman [repeat and fade]

► Song 6. Shelby Lynne Killin Kind

Listen to the song and complete the missing words (Słuchamy piosenki, wpiszmy brakujące słowa).

I didn't to hurt your feelings
It was so careless of me

I guess I've gone and done it
It's just a of time
Nothin' I can do but tell you I'm sorry
And that's the hardest part of all

'Cause your love's the killin' kind
Your love's the killin' kind

I'd rather walk on
Than see teardrops in your eyes
And I'd fall to pieces just to hold you
The best thing in my life
It's just luck I get to love you
You're the one thing that's right
You're the in my hell, darlin'

'Cause your love's the killin' kind
Your love's the killin' kind
Oh, yeah

I, I just cry now
Die, lay down and die now
Why, 'cause you've done it to me
You're puttin' me under

I close my eyes and I sit under the
I love you and all it's pleasure
Baby, it feels so right
My won't be any use at all
If I can't hold you

'Cause your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Oh, yeah

I'd die, baby
Ooh, I'd die for your darlin'
Just want to say I'm sorry
Oh, I'd do anything
Anything

Praca domowa: Write a short text about the film with the following words and expressions (Napiszcie krótki tekst na podstawie fabuły filmu z użyciem następujących słów): *alone, fall in love, television, a top lawyer, diary, on a diet, "Sit Up, Britain"*.

Film jako forma kontaktu z językiem obcym sprawdza się w każdej klasie, o ile wybór materiału filmowego jest zgodny z zainteresowaniami uczniów. Uczniowie oczekują bowiem czegoś świeżego, najlepiej projekcji filmu, którego jeszcze nie widzieli. Z filmów, które oglądałam wspólnie z uczniami, *Dziennik Bridget Jones* był najlepiej przez nich odebrany, bo był brawurowo zagraną komedią. Sama projekcja filmu jest rzeczą łatwą i przyjemną, natomiast rolą nauczyciela jest wykorzystanie tego faktu w celu ćwiczenia umiejętności produktywnych. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem piosenek z filmu to próba przyciągnięcia uwagi uczniów do warstwy kulturowo-językowej oglądanego utworu. Uczniowie mają okazję zobaczyć teksty po angielsku, porównać je z wersją audio. Lekcja stwarza również okazję do zabawy z językiem, nucenia bądź śpiewania, a więc zachęca do przełamywania barier językowych.

(styczeń 2007)

Janusz Leśniak¹⁾
Poznań

Kiedy uczniowie technikum krytykują sposób nauczania czasów...

Przyznam, iż od dłuższego czasu jestem zwolennikiem systemowego podejścia do nauczania angielskich czasów gramatycznych. Zdaję sobie przy tym sprawę, iż jednoznaczne zdefiniowanie terminu „podejście systemowe w nauczaniu” nie

jest rzeczą łatwą, skoro nawet specjaliści od metodyki nauczania różnią się co do jego interpretacji. Według mnie, w odniesieniu do czasów angielskich podejście systemowe to po prostu taki sposób ich omawiania, w którym czasy są trak-

¹⁾ Dr Janusz Leśniak jest nauczycielem języka angielskiego z Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.

towane jako pewna całość powiązanych ze sobą zależności. Przeciwnościem podejścia systemowego może być, na przykład, podejście linearne w którym poszczególne czasy omawia się tak, jakby stanowiły oddzielne elementy, bez zwracania uwagi na związki między nimi.

Aby można było zastosować podejście systemowe do nauczania czasów angielskich, uczący się powinien mieć pojęcie o tym, jak w ogóle taki system wygląda. Podstawowymi narzędziami, objaśniającymi to zagadnienie, mogą być tabele dwuwymiarowe o strukturze uwzględniającej dwa podstawowe terminy teorii czasów gramatycznych, tzn. pojęcie czasu odbywania czynności (a) i pojęcie sposobu odbywania czynności (b). Przykłady pustych tabel uwzględniających te pojęcia podają na rys. 1, który zawiera zapis nagłówek w układzie kolumny: a, wiersze: b. W polach tabeli można zaznaczyć 12 czasów gramatycznych.

	Past	Present	Future
Simple			
Continuous			
Perfect			
Perfect Continuous			

Rys. 1.

Jeżeli do zbioru form opisujących czas odbywania czynności dodamy formę „Future-in-the Past”, wówczas otrzymamy 16 czasów jak na rys. 2. Oprócz układu nagłówek jak na rys. 1, czasy mogą być również przedstawiane w układzie: kolumny: b, wiersze: a.

	Past	Present	Future	Future-in-the Past
Simple				
Continuous				
Perfect				
Perfect Continuous				

Rys. 2.

Do stosowania zapisów tabelarycznych skłonili mnie moi uczniowie technikum. Ich zainteresowanie tym tematem wzrosło z chwilą przygotowania

odpowiednich programów komputerowych. Obecnie część zajęć odbywa się w sali komputerowej. Dzięki temu również nauka angielskich czasów gramatycznych zyskała na efektywności.

Dlaczego uczniowie technikum?

Osoby nauczające języków obcych w zespołach szkół składających się z liceum i technikum z pewnością zauważają różnice w sposobach efektywnego prowadzenia zajęć w obu typach szkół. Koncentrując się na programach nauczania można powiedzieć, iż wprawdzie w szkołach tych są nauczane te same przedmioty ogólnokształcące, jednak w przypadku technikum dochodzą do tego przedmioty zawodowe. Z tego też względu, czas nauki w technikum jest o jeden rok dłuższy aniżeli w liceum.

Swego czasu przeprowadziłem ankietę wśród uczniów obu typów szkół prosząc o wypowiedź, jak można by najkrócej scharakteryzować ich oczekiwania w odniesieniu do sposobu nauczania. Uczniowie dokonywali wyboru spośród pięciu terminów określających to zagadnienie. Uczniowie liceum w większości odpowiedzieli, iż chcieliby, aby lekcje były „ciekawe”. Z kolei dla uczniów technikum najważniejszym było to, aby lekcje były prowadzone w sposób „dobrze zorganizowany”. Kiedy poprosiłem o dodatkowe wyjaśnienia, okazało się, iż dla uczniów liceum lekcja „ciekawa” to lekcja, na której „uczeń się nie nudzi”. Z kolei dla uczniów technikum, lekcja „dobrze zorganizowana” to lekcja podobna do dobrze przeprowadzonej lekcji z przedmiotu zawodowego. Uczniowie technikum dodali, iż na lekcjach przedmiotów zawodowych:

- ▶ poszczególne zagadnienia są omawiane na przykładach,
- ▶ często omawia się różne przepisy rozwiązania danego problemu w tabelach,
- ▶ problemy, którymi się zajmują, mają z zasady charakter całościowy a nie wyrywkowy.

Problemy, na które zwracają uwagę uczniowie technikum, można powiązać ze sposobem nauczania angielskich czasów gramatycznych. Jest to temat sprawiający uczniom najwięcej trudności. Kiedy rozmawiałem z nimi o przyczynach problemów z angielskimi czasami, zwrócili uwagę, iż

skoro jest ich dużo, powinny być omawiane jako pewna całość. „*tak jak w przypadku projektowania domu*”. Natomiast w przypadku nauczania czasów nauczyciel omawia je często tak, jakby to nie była jakaś całość, tylko zupełnie niezwiązane ze sobą elementy. Kilku uczniów powołało się na przykład z gimnazjum, gdzie nauczyciel zwykł omawiać kolejny czas gramatyczny od zdania „*Poznaliśmy dwa czasy (przykładowo), teraz poznamy trzeci*”. I rzeczywiście, tak to było realizowane, że uczniowie poznawali ten trzeci czas a w międzyczasie zapominali dwa pierwsze.

Uczniowie chcieliby, aby czasy były omawiane w sposób „jasny”, jako pewna całość, najlepiej w „*jakiś tabelkach*”, tak jak są podawane standardy czy normy budowlane. Zwrócili też uwagę, że skoro niektóre czasy mają pewne cechy wspólne, to na te zależności nauczyciel powinien zwracać uwagę, „*stale powinien porównywać, jak dany temat wygląda w jednym czasie a jak w drugim*”.

Takie wypowiedzi skłoniły mnie do rewizji dotychczasowego sposobu nauczania czasów. Zamiast podręcznikowego sposobu „jeden czas po drugim”, bez zbytniego akcentowania relacji między poszczególnymi formami, obecnie już od pierwszych lekcji uczniowie nabywają pojęcie o tym, co to jest system czasów. Oczywiście, na początku nauki wiedza ta ogranicza się do niewielkiej liczby czasów poznanych w gimnazjum. Jednak już wówczas czasy te są umieszczane w tabeli jak na rys. 1. Uczniowie potrafią umiejscowić znane im czasy na tle całego systemu. Wraz z postępem nauki tabela czasów jest wzbogacana o coraz to nowe elementy.



Zalety podejścia systemowego

Z rozmów z nauczycielami języka angielskiego orientuję się, iż systemowe podejście do nauczania czasów gramatycznych nie jest preferowane. Zastanawiam się, dlaczego tak się dzieje? Przecież zalety takiego podejścia są aż nadto widoczne. Za pomocą tabeli w układzie: „czas odbywania czynności – sposób odbywania czynności” można wyjaśnić:

- ▶ *Podstawowe zależności między pojęciem czasu gramatycznego, czasu chronologicznego oraz*

aspektem: Uczeń może poznać, ile jest pojęć odnoszących się do czasu czynności a ile w odniesieniu do sposobu realizacji czynności. Można wyjaśnić, że pojęcie czasu gramatycznego określa konkretną zależność między czasem wystąpienia czynności a sposobem jego realizacji.

- ▶ *Problem liczby czasów*: Na zadane uczniom pytanie o liczbę czasów w języku angielskim nauczyciele szkoły średniej często spotykają się z różnymi odpowiedziami. Uczniowie podają różne liczby, „*bo tak nam powiedziano w gimnazjum*”. Dla przykładu spotkałem się z odpowiedziami, że są 2 czasy, 3, 12, 16, 24, 32. Były też odpowiedzi pośrednie, czasów jest 5, „*bo tylu się nauczyliśmy*”. Okazuje, że jest to temat ważny, ponieważ nierzadko sami uczniowie pytają się „*ile właściwie jest tych czasów?*”. Za pomocą tabeli jak na rys. 1 można łatwo wyjaśnić ten problem.

- ▶ *Budowa i stosowanie czasów*. Zagadnienia te obejmują główne elementy nauczania czasów. Budowa czasów może być opisana za pomocą ich wzorów, wykorzystując do tego celu wspólne symbole. Zastosowanie czasów może być opisane przez krótkie wyjaśnienie, w jakich sytuacjach stosujemy dane czasy oraz podanie przykładów ich zastosowań. Problemy te można opisać w tabeli.

- ▶ *Dalsze zagadnienia*: W tabelach można również uwzględnić zapisy wyrazów, które najczęściej towarzyszą konkretnym czasom, grupy czasownikowe charakterystyczne dla czasów, operatory stosowane przy tworzeniu form pytających i przeczących czy też błędy najczęściej popełniane przy stosowaniu danych czasów.

Wprowadzając tabele do nauczania angielskich czasów gramatycznych łatwo możemy również uwzględnić:

- ▶ *Stopniowanie trudności*: mimo, iż przychodząc do szkoły średniej uczeń często zna tylko kilka czasów, już na początku nauki można wprowadzić zapis tabelaryczny w postaci „szkieletu” jak na rys. 1. Początkowo tylko kilka pól w tabeli jest wypełnionych. Wraz z poznawaniem nowych czasów tabela jest wzbogacana o nowe formy gramatyczne oraz o nowe tematy. W ten sposób koncentrując się na nowym materiale nie zaniedbuje się wcześniej

przekazanej wiedzy dotyczącej poprzednio omawianych czasów gramatycznych.

- ▶ *Bogactwo ćwiczeń*: Używanie zapisu tabelarycznego daje możliwość przeprowadzania olbrzymiej liczby różnych ćwiczeń ugruntowujących materiał dotyczących nazw czasów, budowy, zasad stosowania, wyjątków itd. Przykładowo, mogą to być ćwiczenia typu: uzupełnianie luk, zmiana kolejności elementów, poprawianie błędnych struktur, porównywania różnych czasów. Problemy mogą być analizowane:
 - ▲ na poziomie abstrakcji całego systemu (na przykład zapisy grup werbalnych poznanych czasów w tabeli jak na rys. 1),
 - ▲ na poziomie abstrakcji jednego czy kilku czasów (na przykład analiza błędów popełnianych w stosowaniu czasu Past Simple w porównaniu z czasem Present Perfect).
- ▶ *Możliwość użycia techniki komputerowej*. Nauczyciel języka angielskiego znający programowanie komputerowe czy potrafiący nawiązać w tym względzie współpracę z nauczycielem informatyki jest w stanie opracować albo przychylnić się do opracowania wielu programów komputerowych wykorzystujących podejście systemowe do nauczania czasów²⁾.



Podsumowanie

Zanim nie zacząłem uczyć angielskich czasów gramatycznych stosując podejście systemowe, preferowałem sposób „linearny”, czyli taki, w którym czasy były jakby zestawem pojęć nie tylko umieszczonych w tablicy jednowymiarowej, ale do tego pojęć niezbyt ze sobą powiązanych. Nieraz miałem wówczas do czynienia z sytuacją, kiedy to uczeń, przerabiając aktualny czas, zapominał wcześniejszy materiał, w rezultacie wypowiedzi były niekiedy złą-

czniami niewystarczająco poznanego aktualnego czasu oraz już zapominanych czasów poznanych wcześniej (np. *Do you speaking English?*). Podejście systemowe nie neguje tego, iż przyswajanie aktualnego czasu gramatycznego wymaga poświęcenia mu znacznie większej uwagi aniżeli wcześniej poznany, zawsze jednak nauczyciel zwróci tu uwagę na związki między czasem przerabianym a wcześniejszymi, zaproponuje uczniom odpowiednie ćwiczenia, również przypomni w tabeli całego systemu, jakie są różnice między zasadami budowy poszczególnych czasów. Dzięki temu uczniowie już nie zapomną, że jednak operator *do* nie służy do tworzenia form czasu Present Continuous.

Zdaję sobie sprawę, iż mimo przedstawionych tu argumentów, proponowane podejście wielu nauczycielom może nie trafiać do przekonania. Ktoś może powiedzieć, że zastosowanie tabeli to jeszcze nie jest podejście systemowe, że aby tak było, należy jeszcze dodać szereg dalszych tematów. Być może, lepiej byłoby nie używać bardzo zobowiązującego terminu „podejście systemowe” a zamiast tego skorzystać z pojęcia „podejście tabelaryczne”. Tak czy inaczej, preferowany obecnie sposób nauczania angielskich czasów gramatycznych nieodparcie kojarzy mi się z hipotetycznym sposobem nauczania pierwiastków chemicznych, w którym to uczeń poznawałby poszczególne pierwiastki, nie wiedząc, co to jest tablica Mendelejewa.

Temat podejścia systemowego w nauczaniu angielskich czasów gramatycznych nie jest zagadnieniem nowym. Kilka refleksji na ten temat przedstawiłem w artykule *System czas – aspekt już od początku nauki*³⁾. Pierwszy artykuł zawierający tabelaryczny zapis czasów i postulujący całościowe spojrzenie na ich nauczanie ukazał się w *Językach Obcych w Szkole* w roku 1988⁴⁾. Niestety, w aktualnie preferowanych podręcznikach do nauczania języka angielskiego pomija się aspekt całości-

²⁾ Na przykład napisałem wiele programów w języku Visual Basic do budowania tabeli czasów (wyjaśniona jest relacja między czasem odbywania czynności oraz sposobu realizacji czynności), tworzenia nazw czasów (pokazano, iż element czasu odbywania czynności jest umieszczony w nazwie czasu przed elementem sposobu realizacji czynności, na zapamiętanie skrótowych nazw czasów (np. PrPe, zamiast Present Perfect), pokazujących sposób tworzenia budowy czasów w postaci grup werbalnych, analizujących zasady stosowania czasów. Każda z wymienionych grup zawiera zarówno programy o charakterze poglądowym (brak możliwości wprowadzania odpowiedzi) lub ćwiczeniowym (uczniowie wprowadzają odpowiedzi). Szczególną uwagę zwraca się na aspekt porównywania poszczególnych czasów.

³⁾ *Języki Obce w Szkole*, nr 4/ 2006, s. 107-109.

⁴⁾ E. Wojdała, S. D. Wojdała (1988), „Tabela czasów gramatycznych”, *Języki Obce w Szkole*, nr 4/1988, s. 346-353.

wego nauczania czasów. Jednym z wyjątków jest podręcznik M. Gorzelak *Step by Step*⁵⁾, w którym w *Objaśnieniach gramatycznych* uwzględnia się zapisy tabelaryczne systemu czasów przy omawianiu aktualnie wprowadzanego czasu, na tle innych, poznanych wcześniej.

Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę, iż proponowane podejście systemowe wcale nie neguje zalet obecnie preferowanych sposobów nauczania czasów spotykanych w wiodących podręcznikach języka angielskiego. Te dwa podejścia można ze

sobą powiązać. Dla przykładu, zajęcia przy udziale podejścia komunikacyjnego z wykorzystaniem popularnego podręcznika *Horizons*⁶⁾ (w czasie zajęć w klasie) można realizować naprzemiennie z podejściem systemowym (w czasie zajęć w sali komputerowej).

(Luty 2007)

⁵⁾ M. Gorzelak (1991-1996), *Step by step I, II, III*, Warszawa: WSiP.

⁶⁾ P. Radley, D. Simons, C. Campbel, M. Wieruszewska (2006), *Horizons. Student's Book, Workbook*, Oxford: OUP.

Paulina Herbik¹⁾
Katowice

Język angielski zawodowy w szkole gastronomicznej

W szkole gastronomicznej, w której pracuję, jest nauczany również tzw. angielski język zawodowy. Nauczanie języka zawodowego stanowi kontynuację nauczanego języka obcego jako przedmiotu ogólnego. Głównym celem nowego przedmiotu jest posługiwanie się językiem obcym w praktyce zawodowej w pracy przyszłych kelnerów i kucharzy. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej języki obce, a zwłaszcza angielski, stają się bardzo istotnym elementem programu szkolnego. Solidna znajomość języka to klucz do mobilności zawodowej i równego traktowania z młodymi ludźmi innych państw członkowskich.

Najlepiej, jeśli taki przedmiot jak angielski język zawodowy jest prowadzony w porozumieniu z nauczycielami innych przedmiotów zawodowych w celu skorelowania tematyki. Wtedy uczniowie mogą tłumaczyć lub opracowywać materiały z zajęć z innych przedmiotów zawodowych. Na moich lekcjach robią to w grupach lub w parach, szczególnie w przypadku ćwiczeń polegających na układaniu dialogów sytuacyjnych. W przyswajaniu słownictwa zawodowego duże znaczenie ma też korzystanie z oryginalnych materiałów źródłowych, jak np. karty menu, foldery, receptury i pisma obcojęzyczne.

W naszej szkole podczas nauki przedmiotu: „angielski język zawodowy” uczeń powinien umieć:

- ▶ przeczytać i przetłumaczyć tekst o tematyce zawodowej,
- ▶ posłużyć się słownictwem zawodowym,
- ▶ zapisać w języku obcym pory posiłków,
- ▶ posłużyć się liczebnikami głównymi i porządkowymi przy określeniu miary, wagi, ilości,
- ▶ określić rodzaje zakładów gastronomicznych w języku obcym,
- ▶ określić nazwy produktów służących do przygotowania potraw,
- ▶ przygotować treść zaproszenia,
- ▶ opracować kartę menu,
- ▶ zredagować materiały informacyjne o usługach gastronomicznych,
- ▶ napisać notatkę marketingową o tematyce zawodowej,
- ▶ skorzystać z obcojęzycznych katalogów, poradników,
- ▶ przeczytać i przetłumaczyć obcojęzyczną korespondencję,
- ▶ posłużyć się obcojęzyczną dokumentacją techniczną maszyn, urządzeń i sprzętu,
- ▶ wydać instrukcję i polecenia w języku obcym,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gastronomicznych w Katowicach.

- ▶ przetłumaczyć wypowiedzi w języku obcym i udzielić odpowiedzi,
- ▶ przeprowadzić w języku obcym korespondencję z firmami, instytucjami i osobami prywatnymi w sprawach zawodowych,
- ▶ posłużyć się słownictwem związanym z prowadzeniem działalności gospodarczej,
- ▶ napisać życiorys zawodowy w języku obcym,
- ▶ przygotować rozmowę kwalifikacyjną z pracodawcą,
- ▶ przeczytać i przetłumaczyć tekst umowy o pracę,
- ▶ skorzystać z obcojęzycznych źródeł informacji zawodowej.

Na jednej z lekcji uczniowie, korzystając z różnych źródeł, przygotowali przykładową kartę menu.

MENU

SPECIALITES AT THE HOUSE (SPECJALNOŚĆ ZAKŁADU)

- ▶ Tomatoes with cheese mozzarellas 130 g 17.00
(Pomidory z serem)
- ▶ King salad with chicken 200 g 12.00
(Sałatka królewska z kurczakiem)
- ▶ Roasted particles of potatoes 150 g 5.00
(Cząstki ziemniaczane)
- ▶ Ice cream with hat raspberry 250 g 12.00
(Lody z gorącymi malinami)
- ▶ Grilled deer sirloin with potatoes with herbs and fried mushrooms 150 g 64.00
(Polędwica z jelenia przyprawiona rozmarynem, podawana z ziemniakami i grzybami)

HOT SIDE DISHES (ZAKĄSKI GORĄCE)

- ▶ Fried Camembert 1 porcja 15.00
(Camembert smażony)
- ▶ Mushrooms in sour cream 120 g 13.00
(Borowiki w śmietanie)
- ▶ Salmon fillet with dill sauce 160 g 11.00
(Parowany filet z łososia z sosem koperkowym)
- ▶ Mussels roasted in two ways 6 porcji 25.00
(Małże zapiekane na 2 sposoby)

- ▶ Frog's legs fried on garlic butter with herbs 12 porcji 28.00
(Żabie udka smażone w maselku z ziołami)

SOUPS (ZUPY)

- ▶ Silesian sour soup 250 ml 5.00
(Żurek)
- ▶ Borsch with meat dumplings 200 ml 5.00
(Barszcz z uszkami)
- ▶ Red borsch soup 200 ml 2.00
(Barszcz czysty)
- ▶ Red borsch soup with stuffing fried 200 ml 7.00
(Barszcz z krokietem)
- ▶ Mushroom's cream soup with petit-fours 200 ml 7.50
(Krem z borowików z groszkiem ptysiowym)
- ▶ French-style onion soup with prosecutor credo crouton 200 ml 10.00
(Francuska zupa cebulowa z grzankami)

MEAT (DANIA MIĘSNA)

- ▶ Pork fillet with mushroom 150 g 13.00
(Filet ze schabu z pieczarkami)
- ▶ Red scallops fried 100 g 28.00
(Kiełbaski cielęce)
- ▶ Sirloin steak in mushroom sauce 150 g 28.00
(Stek z polędwicy w sosie borowikowym)
- ▶ Rolled beef in Silesian style 150 g 16.00
(Rolada śląska wołowa)

SUPPLEMENTS TO MAIN DISHES (DODATKI UZUPEŁNIAJĄCE DANIA GŁÓWNE)

- ▶ Fancy chips (Frytki) 200 g 5.00
- ▶ Chips (Frytki) 150 g 4.50
- ▶ Rice (Ryż na sypko) 100 g 3.00
- ▶ Silesian dumplings 200 g 3.00
(Kluski śląskie)

SWEET DISHES (DESERY)

- ▶ Ice cream dessert with fruits 280 g 19.00
(Deser lodowy z owocami sezonowymi)
- ▶ Ice cream with chocolate sauce 150 g 13.00
(Lody z gorącymi malinami)
- ▶ Pears with chocolate sauce 150 g 13.00
(Gruszki w sosie czekoladowym)

▶ Apple pie (Szarlotka)	250 g	8.00
▶ Italian-style tiramisu (Włoskie tiramisu)	140 g	15.00
▶ Viennese cheese cake on hot chocolate (Sernik wiedeński na gorącej czekoladzie)	100 g	8.00
▶ Light chocolate shuffled coaled with ice cream (Puszty sufler czekoladowy studzony lodami)	100 g	15.00

COLD DRINKS (ZIMNE NAPOJE)

▶ Mineral water	330 ml	4.00
▶ Tonic	250 ml	3.00
▶ Coca cola	250 ml	3.00
▶ Fanta	250 ml	3.00
▶ Sprite	250 ml	3.00
▶ Orange juice	250 ml	2.50
▶ Grapefruit juice	250 ml	2.50
▶ Apple juice	250 ml	2.50

HOT DRINKS (NAPOJE GORĄCE)

▶ Express coffee	5.00
▶ Irish-style coffee	4.00
▶ Late coffee	8.00
▶ Cappuccino	5.00
▶ Tea	3.00
▶ Tea with supplements	3.50
▶ Hot chocolate	4.00

Ta karta dań służy nam do różnych ćwiczeń. Pracując w parach uczniowie wykonują listę swoich ulubionych dań, a następnie wypisują produkty potrzebne do ich przyrządzenia. Układają dialogi zamawiając potrawy przedstawione w karcie menu. Wyobrażają sobie, że są właścicielami restauracji. Mają przygotować inną kartę menu i wymyślić nazwę dla swojej restauracji. W każdym z tych ćwiczeń utrwalają słownictwo, które na pewno przyda im się w ich przyszłej pracy kucharza i kelnera.

(luty 2007)

Katarzyna Czubała¹⁾
Chełm

Hospitowana lekcja języka rosyjskiego

Hospitacja jest jednym z instrumentów mierzenia jakości pracy szkoły. Polega ona na bezpośredniej obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela w celu dokonania oceny jego wiedzy, umiejętności i kwalifikacji pedagogicznych. Hospitacja służy też obserwacji wiedzy, umiejętności i postaw uczniów. Często jest pojmowana przez nauczycieli jako coś przymusowego, czemu należy „się poddać” ze względu na konieczność skontrolowania i ocenienia ich działań dydaktycznych przez przełożonych.

Na hospitację mojej lekcji języka rosyjskiego zareagowałam pozytywnie. Chciałam, by dyrektor ocenił mój warsztat pracy oraz wiedzę, umie-

jętności pedagogiczne i relacje z uczniami, dzięki czemu otrzymam informację zwrotną moich mocnych i słabych stron, zostaną zainspirowana do doskonalenia się i podnoszenia kwalifikacji. Przygotowałam się do niej rzetelnie i sumiennie: dokładnie rozplanowałam czas przeznaczony na realizację wszystkich celów i wykonanie odpowiedniej liczby zadań, przygotowałam konspekt lekcji, samodzielnie wykonałam niektóre pomoce dydaktyczne, przemyślałam metody i formy pracy oraz cały tok zajęć.

Temat mojej 45-minutowej lekcji przeprowadzonej w klasie III technikum ekonomicznego w obecności dyrektor szkoły brzmiał: *Санкт-Пе-*

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.

тербура – zabytki miasta. Praca z tekstem. Podstawowym źródłem, z którego czerpaliliśmy materiał językowy były teksty dotyczące Sankt Petersburga zamieszczone w rozdziale 8 (*И снова в Россию*) podręcznika *Новые встречи 2*²⁾. Głównym celem językowo-komunikacyjnym były ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu i mówieniu. Na zajęciach wykorzystywałam burzę mózgow, elementy wykładu, pogadankę, pracę z mapą oraz środki dydaktyczne: magnetofon z płytą CD, mapę Rosji, gitarę, albumy, widokówki i obrazy z zabytkami Sankt Petersburga, portret cara Piotra I, krzyżówkę.

Lekcja miała następujący przebieg:

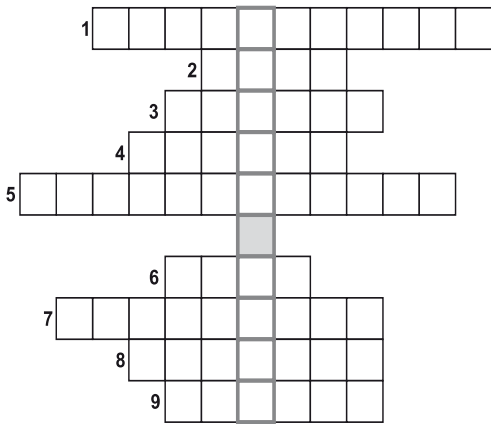
1. Sprawy organizacyjne – sprawdzenie listy obecności.
2. Wprowadzenie do tematu – zapoznanie z celami oraz sposobem pracy na lekcji, sprawdzenie pracy domowej: pamięciowe opanowanie słów piosenki *Белые ночи*, zapisanie tematu lekcji.
3. Opracowanie tematu lekcji:
 - ▶ Burza mózgow: uczniowie podają w formie ustnej skojarzenia związane z miastem Sankt Petersburg.
 - ▶ Elementy wykładu: odczytuję fragment poematu Puszkina *Медный всадник*, przybliżam etymologię nazwy Petersburg (język niemiecki *Burg* – gród, *Peters* – Piotra) oraz postać założyciela miasta – cara Piotra I, który zreformował też alfabet rosyjski i nazwał go *graždanką*, wspominam różne nazwy miasta: Piotrogród, Leningrad, Petersburg, Sankt Petersburg.
 - ▶ Praca z mapą Rosji: chętny uczeń wskazuje na mapie Rosji Sankt Petersburg, określa jego położenie i odczytuje nazwę morza, nad którym leży. Zachęcam do zwiedzania miast rosyjskich, ale także polskich zakątków. Wspólnie z uczniami prowadzimy pogadankę na temat wartości, jakie daje zwiedzanie obcych miejsc: podróże kształcą język, rozwijają umiejętność porozumiewania się, umożliwiają poznanie nowej kultury i realiów życia.
 - ▶ Praca z tekstem: uczniowie słuchają z płyty CD zadanie 1, s. 67 podręcznika. Zadanie polega na wysłuchaniu dwóch e-mailowych informa-

cji, jakikimi wymienili się bohaterowie z podręcznika (Юра и Павел). Następnie uczniowie czytają samodzielnie tekst i odpowiadają na pytania dotyczące jego treści.

- ▶ Wspólne głośne czytanie tekstu z zadania 2, s. 68 podręcznika. Tekst zawiera najważniejsze informacje o położeniu i zabytkach Sankt Petersburga. Następnie uczniowie w parach tworzą dialogi: zadają sobie pytania i odpowiadają na nie na podstawie tekstu, np.:
 - ▲ Сколько лет Санкт-Петербургу?
 - ▲ Где расположен город?
 - ▲ На чем лежит город?
 - ▲ Что такое Невский проспект?
 - ▲ Что находится на Дворцовой площади?
- ▶ Wpisują do zeszytu nazwy zabytków Sankt Petersburga: *памятники Санкт-Петербурга это: Невский проспект, Дворцовая площадь, Зимний дворец, музей-Эрмитаж.*
- ▶ Odczytuję im informację pod ostatnią fotografią z zadania 3, s. 68-69 podręcznika na temat białych nocy w Sankt Petersburgu. Mówi ona o zjawisku jasnych nocy, które występuje w *Венеции Белые ночи* pod koniec czerwca.
- ▶ Wspólnie śpiewamy piosenkę rosyjską *Белые ночи* przy akompaniamencie gitary:

„Ночь плывет над Невой только мне не до сна.
Разве можно уснуть, если ночь так ясна?
Припев: Если ты с малых лет в Петербурге живешь,
Ты поймешь меня, друг, ты поймешь.
В эту белую ночь я брожу над Невой.
Песня слышится мне про родной город мой.
Припев: Если ты...”
- ▶ Podsumowanie lekcji: chętni uczniowie odpowiadają na pytanie: *Что ты узнал о Санкт-Петербурге?*
- ▶ Zadanie pracy domowej dla wszystkich: naucz się opowiadać o Sankt Petersburgu na podstawie wiadomości z podręcznika, rozwiąż krzyżówkę i wklej do zeszytu. Chętni mogli też wykonać drugie polecenie: znajdź dodatkowe informacje o Sankt Petersburgu na stronach internetowych i naucz się opowiadać o mieście.

²⁾ Mirosław Zybert (2003), *Новые встречи 2*, Warszawa: WSiP S.A.



1. На площади стоит памятник царю Петру I (Декабристов)
 2. Какая река связана с Санкт-Петербургом? (Нева)
 3. Санкт Петербург расположен на берегу Финского (залива)
 4. Длина Невского проспекта – километра (четыре)
 5. собор был построен в середине XIX века (Исаакиевский)
 6. Белые ночи наступают в городе в конце (июня)
 7. площадь – это главная площадь города (Дворцовая)
 8. мост находится на Невском проспекте (Аничков)
 9. Санкт-Петербургу лет (триста)
- Назо: белые ночи

► Oceniałam jeszcze aktywność uczniów, a oni wypełnili ankietę ewaluacyjną:

Podkreśl jedną odpowiedź i uzupełnij:

1. Czy dzięki zastosowanym na lekcji metodom (burza mózgow, praca z mapą itp.) polepszyło się twoje rozumienie ze słuchu, mówienie i pisanie w języku rosyjskim?
tak, raczej tak, w niewielkim stopniu, nie
2. Czy dzięki fotografiom, albumom łatwiej i szybciej zapamiętujesz nowe nazwy zabytków?
tak, raczej tak, nie
3. Czy śpiewanie piosenek rosyjskich ułatwia ci naukę wymowy i mówienia?
tak, raczej tak, w niewielkim stopniu, nie

4. Atmosfera na lekcji była: *miła i przyjemna, taka sobie, stresująca i nieprzyjemna*
5. Która z części lekcji podobała ci się najbardziej i dlaczego?
.....
.....
6. Co możesz powiedzieć o nauczycielu prowadzącym tę lekcję?
.....
.....

Dzięki tym zajęciom uczniowie umieli wymienić i nazwać kilka zabytków Sankt Petersburga, wskazać to miasto na mapie i określić jego położenie, zapamiętali nazwę rzeki *Нева*, nazwę ulicy: *Невский проспект* oraz nazwę placu: *Дворцовая площадь*. Oprócz tego potrafili wyodrębnić potrzebne informacje z treści poczty elektronicznej i z krótkich tekstów o obiektach turystycznych, ułożyć dialog (wywiad) pytając o wiadomości dotyczące Sankt Petersburga i udzielając odpowiedzi.

Ze względu na obecność elementów realioznawczych na lekcji: informacje o carze Piotrze I, korzystanie z mapy Rosji, fragment poematu Puszkina uczniowie szybciej i łatwiej przyswoili wiadomości o Sankt Petersburgu. Ankieta ewaluacyjna wykazała też, że fotografie, albumy i obrazy przedstawiające zabytki *Wenecji Północy* miały duży wpływ na opanowanie nowych nazw rosyjskich obiektów, zaś piosenka *Белые ночи* ułatwiła naukę poprawnej wymowy. Dzięki miłej i przyjaznej atmosferze, bogatemu wystrojowi pracowni rusycystycznej (wspólnie z koleżanką z pracy wykonałyśmy stałą wystawę obrazów przedstawiających zabytki Moskwy i Sankt Petersburga) lekcja przebiegała sprawnie i ciekawie, natomiast zastosowane przeze mnie formy pracy i środki dydaktyczne zaktywizowały uczniów, skłoniły do samodzielnego myślenia i komunikowania się oraz do wyszukiwania informacji z różnych źródeł.

Podczas rozmowy pohospitacyjnej dyrektor wymieniła atuty przeprowadzonych przeze mnie zajęć, dowiedziałam się, jak moje zachowanie jest odbierane przez nowego obserwatora zewnętrznego, w jaki sposób mogę udoskonalić mój warsztat pracy. Uczniowie również odnieśli korzyści dzięki tej lekcji hospitowanej. Poczuli się „ważni” i „docenieni”, uświadomili sobie, że sami w największym stopniu odpowiadają za wyniki w na-

uce, mogli wypowiedzieć swoją opinię na temat zajęć oraz nauczyciela i tym samym przyczynić się do doskonalenia, np. metod i form pracy czy sposobu oceniania własnych osiągnięć.

Muszę podkreślić, że warto zwrócić uwagę na indywidualizację procesu nauczania w czasie prowadzonych zajęć. Dla uczniów, którzy szybciej i sprawniej wykonali dane zadanie przygotowałam kilka fotografii z rosyjskimi podpisami. Dzięki tej indywidualnej dodatkowej formie pracy młodzież ta mogła poszerzyć swoje wiadomości dotyczące Sankt Petersburga, ćwiczyć czytanie ze zrozumieniem. Na następnej lekcji, która odbyła się za tydzień czekała na mnie miła niespodzianka. Jedna z uczennic wykonała pracę domową dla chętnych: wyszukała w Internecie inne niż w podręczniku informacje o byłej stolicy Rosji i korzystając z opracowanego przez siebie ma-

teriału opowiedziała po rosyjsku o rozwoju nauki, kultury i gospodarki w Sankt Petersburgu. Przyniosła ciekawe ilustracje i pocztówki, które umieściła w gazetce ściennej, by mogły posłużyć innym jako pomoc dydaktyczna.

Z własnego doświadczenia wiem, że nie należy obawiać się hospitacji. Ważne jest, by wyeliminować wszelki stres i pozytywnie nastawić się do obecności przełożonych na lekcji. Każdy bowiem z nauczycieli ma wówczas okazję do zaprezentowania swoich umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, wykorzystania własnej wiedzy, zamiłowań i pasji. Hospitacja nie musi być wcale traktowana jako „zło konieczne”. Przyczynia się ona bowiem do kształtowania relacji międzyludzkich, umożliwia ocenę wiedzy, umiejętności i postaw uczniów oraz otrzymanie informacji zwrotnej przez nauczyciela.

(kwiecień 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

Dlaczego tak promujemy *Europejskie portfolio językowe*

Uważamy, że jest to naprawdę wartościowa pomoc dydaktyczna dla nauczyciela i dla ucznia.

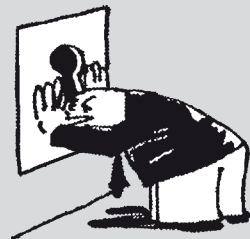
Dla nauczyciela, bo: pozwala mu lepiej poznać ucznia, dostrzec jego mocne i słabe strony, zastosować odpowiednie tylko dla niego metody i techniki nauczania, czyli indywidualizować nauczanie, dostrzec w uczniu partnera, który chce się uczyć, tylko czasem trzeba mu podpowiedzieć, jak ma to robić.

Dla ucznia, bo: zmusza go do zastanowienia się nad swoimi sposobami uczenia się, pozwala mu dostrzec swoje postępy, nawet jeśli nie są one widoczne w otrzymywanych stopniach czy pochwałach nauczyciela, uczy go samodzielnej oceny tych postępów, motywuje go do pracy, ułatwiając określenie celów dalszej nauki, czyni z niego ucznia refleksyjnego, który staje się partnerem dla nauczyciela i partnerem dla innych, z którymi coraz łatwiej się porozumiewa, bo uczy się szanować ich często odmienne postawy i wartości.

Zespół Redakcyjny

Uwaga:

W przygotowaniu polska wersja portolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Darius Langhoff¹⁾
Rybnik

Kwizy i inne zagadki w nauce języka angielskiego

[The man] is fond of enigmas, of conundrums, hieroglyphics.

Edgar Allan Poe, *The Murders in the Rue Morgue*

Kwizy, konkursy, krzyżówki są wykorzystywane w nauce języków obcych w różnym stopniu i z różnym efektem. Powiedziałbym nawet, że niezbyt często, a jeżeli już, to z małym wykorzystaniem tkwiącego w tego typu zadaniach potencjału. Wynika to z dwóch przyczyn. Po pierwsze, w podręcznikach do nauki języka takie ćwiczenia są zwykle zamieszczane sporadycznie, gdzieś na końcu danego rozdziału. Nauczyciel koncentrując się głównie na materii gatunkowo najcięższej, tj. gramatyce, leksyce i komunikacji, skłonny jest pominąć z braku czasu zamieszczony kwiz lub w najlepszym przypadku zada jego rozwiązanie do domu. Po drugie, umieszczony w podręczniku konkurs lub zagadka często urągają inteligencji uczniów (lub może są niedobre wiekowo), co zniechęca do poświęcenia im uwagi. Cenne mogłoby być uzupełnianie stosowanego podręcznika innymi materiałami z tego typu zadaniami. Sprawa jednak się nieco komplikuje, gdyż dostępność gotowych publikacji z kwizami, konkursami lub zagadkami dla uczących się języka obcego jest niewielka. Gdy zapytałem się w lokalnej księgarni językowej o konkursy wiedzy ogólnej dla uczących się języka angielskiego lub niemieckiego, sprzedawca nie potrafił zaproponować mi ani jednej pozycji. Jest wiele materiałów

testujących znajomość gramatyki lub słownictwa, niewiele jest natomiast ciekawych zagadek i pytań odnoszących się do otaczającego świata, do nauki i kultury, w których drugi język ma być medium do podania odpowiedzi. Ten brak gotowych materiałów i ich skąpość w podręcznikach prowadzi do marginalizacji tego typu ćwiczeń, choć możliwy do umieszczenia w nich ładunek edukacyjny jest potężny. Remedium może być samodzielne skomponowanie przez nauczyciela różnorodnych zagadek. Poniżej przedstawiam kwizy do wykorzystania w pracy z uczniami z podziałem na etapy zawansowania.



Dla początkujących

Krzyżówki i inne graficzne łamigłówki muszą mieć prostą formę i odpowiadać ograniczonym zasobom językowym ucznia. Z tego powodu zadania, użyte definicje, wskazówki są proste i odnoszą się do podstawowej znajomości drugiego języka, a nie do wiedzy ogólnej ucznia. Warunkiem jest, by na tym poziomie znajomości języka odpowiedzi na ułożone zagadki obejmowały

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

wyłącznie te wyrazy, które już są znane uczniom. Oto przykłady²⁾:

► **Krzyżówka³⁾** (CROSSWORD)

¹ H	O	U	S	² E
E				A
L				R
³ P	A	G	E	S

Wskazówki poziomo (clues across):

- 1 The place where you live.
- 3 In your book.

Wskazówki pionowo (clues down):

- 1 When you don't know what to do, you need
- 2 You need them to hear.

► **Logogryf** (LOGOGRIPH). Podane są litery w pierwszej kolumnie od lewej.

¹ F	I	S	H
² F	R	E	E
³ F	O	U	R
⁴ F	I	R	E

Wskazówki poziomo:

- 1 An animal that swims.
- 2 Not in prison.
- 3 Between three and five.
- 4 It burns.

Rozwiązanie pionowo: Not there but

► **Glidogram** (GLIDOGRAM). Podane są litery po przekątnej od górnego lewego rogu do dolnego prawego.

¹ L	I	G	H	T
² P	L	A	C	E
³ B	A	L	L	S
⁴ F	E	E	L	S
⁵ J	E	W	E	L

Wskazówki:

- 1 You can't read without it.
- 2 A house, a park, a city, or a village.
- 3 To play tennis you need a racket and a few
- 4 John is not going to school today because he ill.
- 5 A diamond or ruby.

► **Spiralna krzyżówka** (SPIRAL CROSSWORD).

¹ C	⁸ M	O	O	⁷ R	A
A	O	T	¹¹ A	E	E
² R	T	T	¹² K	¹⁰ T	⁶ Y
A	H	A	C	H	A
I	E	⁹ R	I	G	⁵ D
³ N	E	V	E	⁴ R	E

Wskazówki:

- 1-2 Ford, BMW, or Mercedes.
- 2-3 If it doesn't we play outside.
- 3-4 She is late.
- 4-5 The colour of blood.
- 5-6 It has 24 hours.
- 6-7 It has 12 months.
- 7-8 It has walls, a roof, and floor.
- 8-9 A child has a and father.
- 9-10 Not left.
- 10-11 I like coffee, but you like
- 11-12 The best defense is

► **Drabina wyrazów** (LADDERGRAPH). W tym zadaniu należy przekształcić słowo wyjściowe w słowo końcowe, zmieniając kolejno po jednej literze. Kroki pośrednie muszą także być kompletnymi wyrazami. Można zwiększać stopień trudności przez wydłużanie wyrazów.

CAT	TEA	TAKE	LOVE
CAR	PEA	BAKE	DOVE
BAR	PET	BARE	DOPE
BAT	NET	FARE	ROPE
FAT	NOT	FAME	RAPE

► **Wyrazy z wyrazów** (WORDS OUT OF WORDS).

To zadanie polega na tworzeniu nowych słów wykorzystując litery, z których składa się słowo podane, np. *beautiful*. Do pomocy służą wskazówki.

TEA	A drink.
FIT	Not ill.
BAT	A flying bloodsucker.
BUT	I'd like to play I'm afraid to lose.
BIT	A small piece.
LET	It's getting late. 's go home.
TALE	A story.
LATE	Not early.

²⁾ Z wyjątkiem fragmentu *Anagramy* zadania są mojego autorstwa.

³⁾ Do samodzielnego układania krzyżówek można wykorzystać służące do tego celu słowniki, np. *Webster's Crossword Puzzle Dictionary* (1983) New York: Ottenheimer Publishers.

- **Łączenie liter** (JOINING LETTERS). Litery z dwóch kolumn należy tak dobrać, aby utworzyć pełne wyrazy.

TA	YLE	→	TABLE
WH	OR	→	WHALE
ST	DIO	→	STYLE
FL	BLE	→	FLOOR
RA	ALE	→	RADIO

- **Znajdź początek** (FIND THE BEGINNING). Słowa w każdej grupie zaczynają się tą samą parą liter. Należy ją odszukać.

__ G (BIG)	__ RL (GIRL)	__ ND (HAND)
__ T (BIT)	__ FT (GIFT)	__ LF (HALF)
__ N (BIN)	__ VE (GIVE)	__ VE (HAVE)
__ ERE (WHERE)	__ REET (STREET)	
__ EEL (WHEEL)	__ ICKY (STICKY)	
__ ICH (WHICH)	__ ENCH (STENCH)	

Dla średnio zaawansowanych

Można wykorzystać formę zadań jak wyżej zwiększając stopień trudności przykładów lub wprowadzić nowe typy zagadek.

- **Początki i końce** (BEGINNINGS AND ENDINGS). Dwie litery, które kończą jeden wyraz, stanowią początek następnego w poniższych parach. Należy wstawić brakujące litery. Np. litery OM kończą słowo **IDIOM** i zaczynają wyraz **OMNIBUS** (IDI OM NIBUS). Zadanie może też polegać na wstawianiu trzech łączących liter, jak w przypadku słów **SUGGEST** i **ESTATE** (SUGG EST ATE), a nawet czterech (**PRE TEND ER**). Dalsze przykłady:

- ▲ CAPTA IN VASION – SU GAR RAGE – SYR INGE NUOUS
- ▲ GUERIL LA MP – ZE BRA IN – UN FOLD ER
- ▲ LO AF RICA – BAN ANA TOMY – TEND ENCY CLOPAEDIA
- ▲ OFFI CE LLAR – HUN TER ROR – GOVERN MENT ION
- ▲ PIA NO SE – TEM PER SON – UNDERS TAND EM

- **Szybka zmiana** (SWIFT CHANGE). Zgodnie z podaną sugestią, należy przekształcić dany wyraz w inny zmieniając tylko jedną literę. Np. **PLANE** można zamienić na **PLATE**.

Turn CITY into sorrow. (PITY)

Turn BAY into a path. (WAY)
 Turn DOG into mist. (FOG)
 Turn MAN into an enthusiast. (FAN)
 Turn PALACE into the roof of the mouth. (PALATE)

- **Ukryte słowa** (HIDDEN WORDS). Zadanie polega na odnalezieniu słowa zawartego w innym wyrazie, np. **OIL** można wyodrębnić ze **SPOIL**.

Find fluid rock in LAVATORY. (LAVA)
 Find a charged particle in LION. (ION)
 Find a room in GARDEN. (DEN)
 Find a human in COMMANDO. (MAN)
 Find an insect in ADVANTAGE. (ANT)

- **Dwie w środku** (TWO INSIDE). Posługując się wskazówkami, należy utworzyć osiem wyrazów, które zawierają wewnątrz pary identycznych liter.

Unhappy. __ RR __ (SORRY)
 To bear. __ RR __ (CARRY)
 Crazy. __ TT __ (NUTTY)
 Resembling fat. __ TT __ (FATTY)
 Not firm. __ OO __ (LOOSE)
 A mammal. __ OO __ (MOOSE)
 Disorderly. __ SS __ (MESSY)
 Too busy with trifles. __ SS __ (FUSSY)

Dla zaawansowanych

Przygotowując zagadkę lub kwiz dla uczniów o zasobie słów przekraczającym trzy tysiące można puścić wodze swojej wyobraźni i prócz testowania znajomości języka, zadawać także pytania odnoszące się do różnych dziedzin wiedzy.

- **Krzyżówka tematyczna** (HORROR CROSSWORD). Odpowiedzi są w pewnym stopniu powiązane tematycznie. Stosunkowo łatwo daje się układać krzyżówki tematyczne z zakresu anatomii, medycyny, sztuk pięknych lub filmu. O ile sytuacja tego wymaga, można uprzednio wpisać jedno lub dwa hasła w celu ułatwienia rozwiązania.

Poziomo

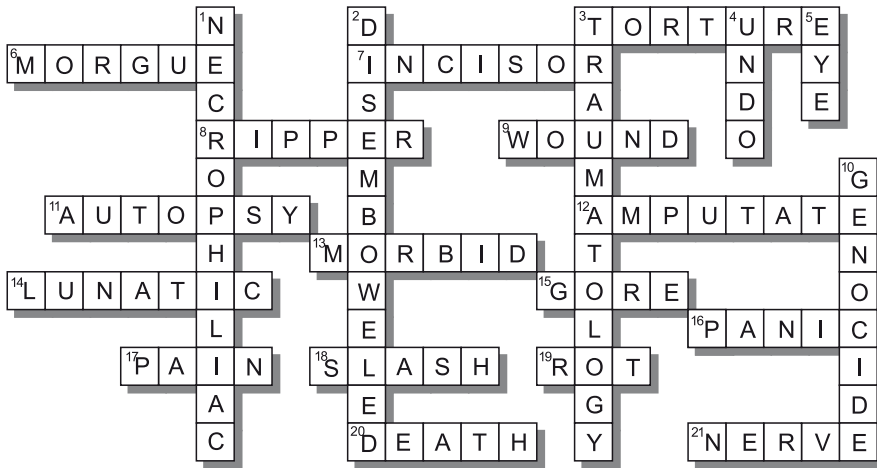
- To afflict with severe pain.
- A place where the bodies of dead persons are kept before burial.

- 7 One of the anterior teeth used for cutting.
- 8 A killer who mutilates his victims with a knife.
- 9 To injure or hurt.
- 11 Dissection of a dead body to determine the cause of death.
- 12 To cut off a limb.
- 13 Unhealthy, sick, diseased.
- 14 An insane person.
- 15 Congealed, clotted blood.
- 16 A sudden overwhelming fear.
- 17 Ache, agony, or anguish.
- 18 To cut with a violent sweeping stroke.
- 19 To decay or decompose.

- 20 The end of life, demise.
- 21 A fiber carrying impulses between the brain and other parts of the body.

Pionowo

- 1 A person erotically attracted to corpses.
- 2 Eviscerated, with the entrails removed (use American English spelling!)
- 3 A branch of medicine dealing with body injuries caused by violence.
- 4 To do away with; erase; cause to be as if never done.
- 5 The organ of sight.
- 10 The deliberate extermination of a nation.



- **Kwiz z pułapką (TRICKSTER QUIZ).** Seria dwudziestu pytań z różnych dziedzin, między nimi tzw. *trickster*, czyli pytanie, na które wszystkie trzy podane odpowiedzi są fałszywe. Kwiz tego rodzaju świetnie nadaje się do przeprowadzenia po podziale klasy na współzawodniczące zespoły. Za rozpoznanie pułapki zostają przyznane dodatkowe punkty, za błędne jej wskazanie, punkty karne. Przeprowadzenie tego kwizu bez komentowania odpowiedzi (patrz niżej) trwa około 20 minut, przy limicie czasu na jedną odpowiedź jedna minuta. Komentując odpowiedzi *in extenso* czas ten wydłuża się co najmniej dwukrotnie.
- 1. Who won the Oscar for the best actor in a leading role in 2007 ?
 - a) Will Smith
 - b) Forest Whitaker
 - c) Peter O'Toole
 - 2. What is a jackass ?
 - a) A male donkey
 - b) A female donkey
 - c) A mule

- 3. How many vertebrae are in the cervical section of the spinal column ?
 - a) 5
 - b) 7
 - c) 12
- 4. What is the name of the band formed in October 2006 by the former members of British metal super group Black Sabbath ?
 - a) Spiral Architect
 - b) Heaven And Hell
 - c) War Pigs
- 5. What is a lymphocyte ?
 - a) A red blood cell
 - b) A platelet
 - c) A white blood cell
- 6. What is called a new word entering the language?
 - a) A neoplasm
 - b) A neologism
 - c) A neonate
- 7. How old is King Lear from Shakespeare's great tragedy?
 - a) He's in his 60s
 - b) He's in his 70s
 - c) He's in his 80s

8. What name is given to a tube-shaped, portable rocket launcher?
a) Bazooka b) Uzi c) Luger
9. What is the name of a republic in South West America, on the Pacific Coast, capital Santiago?
a) Argentina b) Chile c) Peru
10. What do we call the five highest cards of a suit in the game of poker?
a) Royal flush
b) Straight c) Full house
11. How many years does it take Jupiter to revolve round the sun?
a) Approx. 12 b) Approx. 30 c) Approx. 84
12. What does the process of pasteurization involve?
a) Desiccation b) Freezing
c) Boiling and freezing alternatively.
13. Which is the main island of Indonesia?
a) Java b) Sumatra c) Fiji
14. How many feet are in one yard?
a) 2 b) 3 c) 4
15. When did Mikhail Gorbachev receive Nobel peace prize?
a) 1983 b) 1990 c) 1994
16. What is the more usual name for hydrogen hydroxide?
a) Bleach b) Lime c) Water
17. Which is the USA smallest state, covering an area of only 1,214 square miles?
a) Florida b) Rhode Island c) Alaska
18. Which is the most used letter in the English language?
a) E b) T c) A
19. Who was the first astronaut to make a space walk in 1965?
a) Yuri Gagarin
b) Neil Armstrong
c) Aleksey Leonov
20. Which is the USA Windy City?
a) Houston b) New York c) Chicago

Odpowiedziom podanym poniżej mogą towarzyszyć krótkie komentarze. Ich wykorzystanie przez prowadzącego czyni kwiz źródłem wielu dodatkowych informacji.

- 1 b F. Whitaker received the Academy Award for his role in *The Last King of Scotland*, W. Smith and P. O'Toole were the nominees.

- 2 a The mule is a hybrid between the donkey and the horse.
- 3 b There are five vertebrae in the lumbar section and twelve in the thoracic.
- 4 b *War Pigs* and *Spiral Architect* were their earlier numbers from 1970 and 1973.
- 5 c Red blood cells are also termed erythrocytes, platelets are thrombocytes.
- 6 b Neoplasm is tumor; neonate is a newborn child.
- 7 c According to the line: "Fourscore and upward, not an hour more or less;" IV.7.62
- 8 b Luger is a caliber 9-millimeter German automatic pistol. Uzi is a compact 9millimeter submachine gun.
- 9 b The capital of Argentina is Buenos Aires, of Peru, Lima.
- 10 a Full house is a hand consisting of three of a kind and a pair. Straight is a sequence of five consecutive cards of various suits.
- 11 a 30 years is Saturn's period of revolution, 84 years Uranus's.
- 12 TRICKSTER Pasteurization is exposure to a high temperature for a given period of time to prevent fermentation and destroy certain microorganisms.
- 13 a Java means also coffee.
- 14 b 1 foot equals 30.48 centimeters.
- 15 b Lech Wałęsa received Nobel Peace Prize in 1983, Yitzhak Rabin in 1994.
- 16 c Bleach is hydrogen peroxide, lime is calcium oxide.
- 17 b Alaska is the largest state.
- 18 a Because of its presence in the word "the."
- 19 c Y. Gagarin was the first human being to make orbital space flight in 1961. N. Armstrong was the first man to walk on the moon in 1969.
- 20 c New York is sometimes called the Big Apple.

► **Schody** (SYLLABLE STAIRS). Podążając za wskazówkami należy uzupełnić diagram, wpisując do każdej kratki jedną sylabę wyrazu, który jest rozwiązaniem. Zadanie oprócz możliwości poznania nowych słów trenuje umiejętność ich podziału na zgłoski. Ze względu na duży stopień trudności pomoc nauczyciela jest zwykle niezbędna.

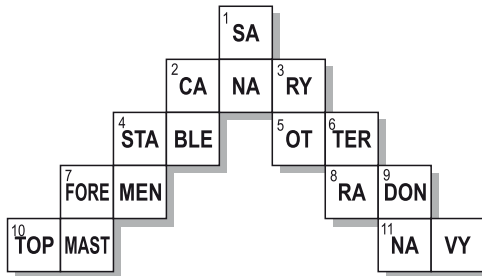
Wskazówki poziomo:

- 2 A bird native to the Canary Islands.
4 Firm, fixed, steady.
5 An aquatic, fur-bearing, carnivorous mammal.

- 7 Men in charge.
- 8 A radioactive element.
- 10 The mast next above a lower mast.
- 11 The whole body of warships.

Wskazówki pionowo:

- 1 The capital of Yemen.
- 2 A heavy rope.
- 3 A peasant in India.
- 4 The pollen-bearing organ of a flower.
- 6 Earth, land.
- 7 The mast nearest the bow.
- 9 An Italian lady.



- ▶ **Anagramy (ANAGRAMAS).** Tworzenie z wszystkich liter jednego słowa lub wyrażenia innych fraz lub wyrazów. Zabawa tym lepsza, im bardziej humorystyczne – czasami ironiczne i celne

są efekty po przekształceniu. Oto kilka klasycznych przykładów:

SCHOOLMASTER the classroom
 THE EYES they see
 EASTER eaters
 THE MORSE CODE here come dots
 LOS ANGELES legal noses
 STATUE OF LIBERTY built to stay free
 GEORGE W. BUSH he grew bogus
 CLINT EASTWOOD old west action
 FUNERAL real fun

Powyższe zadania, kwizy i zagadki – o ile atrakcyjnie przygotowane – oddziałują na uczniów niczym *coup de foudre*. Pozwalają torować przyswajanie i utrwalanie elementów drugiego języka przez wzbudzanie zainteresowania i tym samym motywowanie do intensywnej nauki.

Bibliografia

- Sumera Adam (1988), *Crosswords and Other Puzzles in English*, Warszawa: WSiP.
- Montel Tonio (red.), (2006), „Das Rätsel Magazin” w: *Die Aktuelle*, Ismaning: Gong Verlag, Nr. 36/2.
- Wacyn-Jones Peter (1988), *Test Your Vocabulary 1-5*, London: Penguin Books.

(kwiecień 2007)

Dorota Iwasieczko¹⁾
 Wrocław

School Jokes

Poniższe przedstawienie wystawiliśmy w Dniu Edukacji Narodowej w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu. Wszystkim się podobało²⁾. Scenariusz opracowałam na podstawie – *Life in jokes* Mariusza Misztala³⁾ oraz amerykańskich i angielskich portali internetowych.

Narrator: Welcome to take an active part in our show on the occasion of our National Teacher's Day which is due to be celebrated tomorrow. Although it was celebrated on the 5th of October all over the

world we hold the celebration on the 14th of October due to some historical aspects.

What does it mean to teach? It means to educate; to give instructions or lesson; to cause to learn and to understand; to inspire; to endow knowledge; to help and guide someone; to develop academically, socially and emotionally; to aid someone in self-improvement; in short – to open doors to a better world.

On World Teachers' Day, and on any other day for that matter, the basic message that a teacher needs to receive is quite simple. "We appreciate you".

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ Patrz również s. 189 w tym numerze.

³⁾ Mariusz Misztal (1990), *Life in jokes – A collection of puns, jests, quips and funny stories in English*, Warszawa: WSiP.

As it is a real holiday for the whole school community, we students, don't have to attend classes on this day, but this is not the only reason we feel happy and grateful to our teachers. We would like to thank you for your time devoted to educate us, the students, for showing us your solicitude and thoughtfulness towards us. Let us make it up to you for all the time we misbehaved and didn't pay enough attention during your lessons

Let's have fun with English school jokes!

Pupil: I got in trouble with the professor this morning.

Another pupil: How come?

Pupil: He said that all questions could be answered by *yes* or *no*, and asked if one could give him one that couldn't. I asked him if he had stopped drinking.

▶ ▶ ▶

Student: If the headmaster doesn't take back what he said to me this morning, I am going to leave college.

His friend: What did he say?

Student: "He told me to leave school".

▶ ▶ ▶

Student: Our history professor talks to himself. Does yours?

His friend: Yes but he doesn't realize it. He thinks we are listening.

▶ ▶ ▶

Student in the Maths Exam: How far are you from the correct answer?

Another student: Two seats.

▶ ▶ ▶

There was a boy saying to his classmates: The teacher asked me a question only I could answer.

Classmate: What question?

Boy: Why are you late?

▶ ▶ ▶

My teacher reminds me of history.

Why?

She's always repeating herself!

▶ ▶ ▶

My teacher made me say five hundred times "I'm a bad boy". But I got even with her. When I got home I said five hundred times: "No, I am not".

▶ ▶ ▶

I failed every subject except for algebra.

How did you keep from failing that?

I didn't take algebra!

▶ ▶ ▶

Great news, teacher says we have a test today come rain or shine.

So what's so great about that?

It's snowing outside!

▶ ▶ ▶

The professor rapped on his desk and shouted: Gentlemen – order!

The entire class yelled: "Beer!"

▶ ▶ ▶

Teacher: Would you at the back of the classroom stop passing notes?!

Student: We're not passing notes. We're playing.



Student: Should somebody be punished for something they haven't done?

Teacher: Of course not.

Student: Good, because I haven't done my homework.

▶ ▶ ▶

Teacher: If I had 8 oranges in my right hand and nine in my left hand, what would I have?

Student: Full hands, sir.

▶ ▶ ▶

Teacher: Did your sister help you with the homework?

Student: No, she did all of it.

▶ ▶ ▶

Student: Empty tins, plastic bags, used tissues, broken bottles...

Teacher: Quiet, Tom. You're talking rubbish again.

▶ ▶ ▶

Teacher: I've had complaints about you from all the teachers. What have you been doing?

Student: Nothing.

Teacher: Exactly.

▶ ▶ ▶

Teacher: Tommy, your hands are dirty. What would you say if I came to school with dirty hands?

Tommy: I'd be too polite to mention it.

▶ ▶ ▶

Teacher: Johnny, give me the formula for water.

Johnny: H, I, J, K, L, M, N, O.

Teacher: What kind of crazy answer is that?

Johnny: You told us water was H to O.

▶ ▶ ▶

Teacher: Now, John, what are you doing – learning something?

John: No, sir; I am listening to you.

▶ ▶ ▶

Teacher: When was Rome built?

Pupil: At night.

Teacher: Who told you that?

Pupil: You did. You said Rome wasn't built in a day.

▶ ▶ ▶

Teacher: If your brother has five apples and you take two from him what will be the result?

Johnny: He will beat me up.

▶ ▶ ▶

Teacher: I hope I will not see you looking in Fred's test, Johnny.

Johnny: I hope you won't, either, sir

▶ ▶ ▶

Now, then, Billy, *said teacher*, If your father gave you a quarter and your mother gave you a dollar, what would you have?

Johnny wrinkled up his forehead and went into silence for a long moment.

Come, come, *said the teacher*. Surely you can solve a simple little problem like that.

It isn't a simple problem at all, *replied Johnny*. I can't make up my mind whether I'd have an ice-cream or go to the movies.

▶ ▶ ▶

Teacher: Johnny, can you tell me what a hypocrite is?

Johnny: Yes, sir. This is a boy who comes to school with a smile on his face.

▶ ▶ ▶

Teacher: What is the right time to gather apples?

Tom: When the dog is chained up.

▶ ▶ ▶

Teacher: Frank if you found three dollars in your right pocket and five in your left pocket what would you have?

Frank: I'd have somebody else's trousers on, sir.

▶ ▶ ▶

Teacher: Which travels faster – heat or cold?

Pupil: Heat, because you can catch cold easily.

▶ ▶ ▶

Teacher: "You missed my class yesterday, didn't you?"

Pupil: "Not in the least, sir, not in the least".

▶ ▶ ▶

Teacher: Can you tell me anything about the greatest chemists of the 17th century?

Pupil: Yes, sir. They are all dead.

▶ ▶ ▶

At the college examination the professor asked one of the students: Does the question embarrass you?

Not at all, sir, *replied the student*, not at all. It is quite clear. It is the answer that bothers me!

▶ ▶ ▶

Pupil: But I don't think I deserve 1.

Teacher: Neither do I, but it is the lowest mark that I am allowed to give.

▶ ▶ ▶

Teacher: When water becomes ice, what is the greatest change that takes place?

Pupil: The price, sir.

▶ ▶ ▶

Pupil: Professor, I can't go to class today.

Teacher: Why?

Pupil: I don't feel well.

Teacher: Where don't you feel well?

Pupil: In class.

▶ ▶ ▶

Teacher: You can't sleep in my class.

Pupil: If you didn't talk so loudly I could.

▶ ▶ ▶

Teacher: What kept you out of classes yesterday – acute indigestion?

Student: NO, a cute engineer.

▶ ▶ ▶

Teacher: Time is money: How can you prove it?

Student: Well, if you give 25 cents to a couple of people, that is quarter to two.

▶ ▶ ▶

A professor was listening to a student expound on Darwin's theory. Darwin says we descended from monkeys. My grandfather may have been a gorilla, *he informed the class*, but it doesn't worry me.

Perhaps not, but it must have worried your grandmother.

▶ ▶ ▶

Little Johnny was being questioned by the teacher during an arithmetic lesson. If you had ten dollars, *said the teacher*, and I asked you for a loan of eight dollars, how much would you have left?

Ten, *said Little Johnny firmly*.

Ten?, *the teacher said*. How do you make it ten?

Well, *replied Little Johnny*, you may ask for a loan of eight dollars, but that doesn't mean you'll get it!

▶ ▶ ▶

A 4th grade class was asked to get their parents to tell them a story with a moral. When they came back to school the next day, the teacher asked them to share their stories. Little Alice was first.

My mommy told me a story about farming. We own a farm where we raise chickens, and one time, we had three dozen eggs in a basket, and we put that basket in the truck, and we drove to the market. On the way, we went over a big bump, and all the eggs cracked and made a big mess.

And what was the moral?, *the teacher asked.*

Alice: Never put all your eggs in one basket.

Good. Now, Tom, what was your story?, *the teacher asked.*

Tom: My daddy told me a story about chicken farming too. One time we got eight eggs from one chicken, but only seven of them hatched. The moral of my story is Don't count your chickens before they hatch.

Good. Johnny, Would you like to share your story?

Johnny: My daddy told me a story about my Aunt Rosie. She was a pilot in World War Two, and she ran out of fuel right over enemy territory. All she had in the plane was a parachute, a bottle of whiskey and a machine gun with 80 bullets. She jumped out of the plane, and drank the whiskey on the way down. She landed right in front of 100 enemy troops. She killed the first 80 with the gun and then she killed 20 with her bare hands.

My goodness! What is the moral of this horrible story?, *the teacher cried, horrified.*

Johnny: Stay away from Aunt Rosie when she's been drinking!

▶ ▶ ▶

A teacher was giving a lesson on the circulation of the blood. Trying to make the matter clearer, he said: Now, students, if I stood on my head the blood, as you know, would run into it, and I should turn red in the face.

All: Yes, sir.

Teacher: Then why is it that while I am standing upright in the ordinary position the blood doesn't run into my feet?

A little Tom shouted: It's because your feet aren't empty.

▶ ▶ ▶

A college business professor could not help but notice that one of his students was late to class for the third time that week. Before class ended he went around the room asking students some questions about the day's lecture. Of course, he made sure to pick on his tardy pupil.

And who was it that developed the theories behind communism?, *the teacher asked.*

I don't know, *the student said.*

Perhaps if you came to class on time, you would know, *said the teacher.*

That's not true, *the student replied.* I never pay attention anyway!

▶ ▶ ▶

Teacher: What is the axis of the earth?

Student: The axis of the earth is an imaginary line which passes from one pole to the other, and on which the earth revolves.

Teacher: Very good. Now, could you hang clothes on that line?

Student: Yes, Sir.

Teacher: Indeed, and what sort of clothes?

Student: Imaginary clothes, Sir.

▶ ▶ ▶

Teacher: What can we do to stop polluting our waters?

Student: Stop taking baths.

▶ ▶ ▶

Teacher: Give me a sentence starting with the letter I.

Student: Ok, I is

Teacher: No, no. You do not say I is, you say I am.

Student: Ok. I am the ninth letter of the alphabet.

▶ ▶ ▶

Teacher: Can anyone give me the name of a liquid that won't freeze?

Student: Hot water!

▶ ▶ ▶

Teacher: Does anyone know which month has 28 days?

Student: All of them !

▶ ▶ ▶

A social studies teacher had just finished a unit on war and peace. How many of you, *he asked,* would say you're opposed to war? *Not surprisingly, all hands went up. The teacher asked,* Who'll give us the reason for being opposed to war?

A large, bored-looking boy in the back of the room raised his hand.

Tom?, *the teacher said.*

I hate war, *Tom said,* because wars make history, and I can't stand history.

▶ ▶ ▶

Physics Teacher: Isaac Newton was sitting under a tree when an apple fell on his head and he discovered gravity. Isn't that wonderful?

Student: Yes sir, if he had been sitting in class looking at books like us, he wouldn't have discovered anything.

▶ ▶ ▶

Teacher: If I give you two rabbits and two rabbits and another two rabbits, how many rabbits have you got?

Student: Seven!

Teacher: No, listen carefully again. If I give you two rabbits and two rabbits and another two rabbits, how many rabbits have you got?

Student: Seven!

Teacher: Let's try this another way. If I give you two apples and two apples and another two apples, how many apples have you got?

Student: Six.

Teacher: Good. Now if I give you two rabbits and two rabbits and another two rabbits, how many rabbits have you got?

Student: Seven!

Student: I've already got one rabbit at home!

▶ ▶ ▶

Teacher: If $1 + 1 = 2$ and $2 + 2 = 4$, what is $4 + 4$?

Student: That's not fair! You answer the easy ones and leave us with the hard one!

▶ ▶ ▶

Teacher: You seem very well read, have you read Shakespeare?

Student: No.

Teacher: What have you read then?

Student: Umm, I've got red hair.

▶ ▶ ▶

Teacher: Can you tell me something important that didn't exist 100 years ago?

Student: Me!

▶ ▶ ▶

Teacher: I want you to tell me the longest sentence you can think of.

Student: Life imprisonment!

▶ ▶ ▶

Teacher: Fred can you find me Australia on the map, please?

Student: There it is.

Teacher: Now, Kasia, who discovered Australia?

Student: Fred did!

▶ ▶ ▶

Teacher: What's the longest word in the English language?

Student: Smiles – because there is a mile between the first and the last letter.

▶ ▶ ▶

Teacher: Why can't you ever answer any of my questions?

Student: Well, if I could, there wouldn't be much point in me being here!

▶ ▶ ▶

Teacher: What time do you wake up in the morning?

Student: About an hour and a half after I arrive at school.

▶ ▶ ▶

Teacher: What is the most common phrase used in school?

Student: I don't know.

Teacher: Correct!

▶ ▶ ▶

Teacher: In the exam you will be allowed 30 minutes for each question.

Student: How long for the answer, sir?

▶ ▶ ▶

Teacher: Tom, please don't whistle while studying.

Tom: Oh, but I'm not studying – just whistling!

▶ ▶ ▶

Teacher: If you had five apples on your desk and the boy next to you took three, what would you have?

Tom: A fight.

▶ ▶ ▶

Teacher: The word politics – can you give me an example of how to use it?

Alice: My parrot Polly, swallowed a watch and now Polly ticks!

▶ ▶ ▶

Teacher: If you had one dollar and you asked your father for another, how many dollars would you have?

Student: One dollar.

Teacher: You don't know your arithmetic.

Student: You don't know my father!

▶ ▶ ▶

The teacher was reviewing counting with her first-grade class. Kate, he asked. Can you count to 10 without mistakes?

Yes, said Kate, and she did.

Now, Tom, said the teacher. Can you count from 10 to 20?

That depends, Tom said, with or without mistakes!

▶ ▶ ▶

Teacher: Where is the English Channel?

Student: I don't know, my TV doesn't pick it up.

▶ ▶ ▶

One day a college professor of psychology was greeting his new college class. He stood up in front of the class and said: Would everyone who thinks he or she is stupid, please stand up?

After a minute or so of silence, a young man stood up.

Well, hello there. So you actually think you're an idiot?, the professor asked.

No sir, I just didn't want to see you standing there all by yourself.

▶ ▶ ▶

A professor of chemistry wanted to teach his 5th grade class a lesson about the evils of alcohol, so he produced an experiment that involved a glass of water, a glass of whisky and two worms.

Now, class. Observe closely the worms, *said the professor putting a worm first into the water. The worm in the water writhed about, happy as a worm in water could be.*

He put the second worm into the whisky. It writhed painfully, and quickly sank to the bottom, dead as a doornail. Now, what lesson can we derive from this experiment?, *the professor asked.*

Little Johnny, who naturally sits in back, raised his hand and responded: Drink whisky and you won't get worms!

▶ ▶ ▶

A student comes to a young professor's office.

I would do anything to pass this exam. *She leans closer to him, flips back her hair, gazes meaningfully into his eyes.* I mean..., *she whispers,* ... I would do... anything.

He returns her gaze. Anything?

Student: Anything.

His voice softens. Anything??

Student: Absolutely anything.

Teacher (His voice turns to a whisper): Would you... study?

▶ ▶ ▶

An English teacher often wrote little notes on student essays. She was working late one night, and as the hours passed, her handwriting deteriorated. The next day a student came to her after class with his essay she had corrected.

Student: I can't make out this comment you wrote on my paper.

The teacher took the paper, and replied: It says that you need to write more legibly!

▶ ▶ ▶

Little Grzegorz wasn't getting good marks in school. One day he surprised the teacher with an announcement. He tapped her on the shoulder and said: "I don't want to scare you, but my daddy says if I don't start getting better grades... somebody is going to get a spanking!"

▶ ▶ ▶

Our teacher has a bad memory. For three days he asked us how much is two and two. We told him it was four. But he still doesn't know. Today he asked us again!

▶ ▶ ▶

I wish, *said an anxious mother to her careless son,* I wish you would pay a little attention to your arithmetic.

Well, I do, *was the replay,* I pay as little attention to it as possible.

▶ ▶ ▶

Johnny: Papa, would you be glad, if I saved a dollar for you?

Papa: Naturally, my son.

Johnny: Well, I have saved one for you. You said that if I brought a good mark this week, you would give me a dollar, and I haven't brought you any good marks.

▶ ▶ ▶

It was open school day and the proud mother was speaking to the teacher: My child is a genius. He has many original ideas, hasn't he?

Oh, yes, *replied the teacher,* "especially when it comes to spelling".

▶ ▶ ▶

A teacher is talking to the father of one of his pupils.

– Sir, I've asked you to come because I've discovered that your son cheats on his tests.

– That is impossible. I'm sure you're mistaken, if you will pardon my saying so.

– May I show you a proof so that we can both be sure? For example, here is a history test; the answers are copied from his friend's paper, Tom. Look at the first answer on both papers. The question was WHEN DID THE BATTLE OF GRUNWALD TAKE PLACE?

Tom's answer is: 1410 your son's answer is also 1410.

– Aha! But it was in 1410!

That's true but look at the second answer. The question was: WHO DEFEATED THE TURKS AT VIENNA? Tom's answer is: Napoleon, and your son's answer is: Napoleon.

– Yes, I see..., but that's purely coincidence. It's not sufficient proof to accuse my son of copying!

– Ahh, but wait, sir, until you see the third answer. The question was: WHEN WAS THE KOŚCIUSZKO UPRISING? Tom's answer is: I don't know, and your son's answer was: Neither do I.

▶ ▶ ▶

REMEMBER – Playing truant from school is like a credit card. Fun now, pay later!

(maj 2007)

Pigmalion

Tradycją szkoły, w której uczę, są przeglądy teatralne odbywające się w marcu każdego roku. Uczniowie poszczególnych klas mają okazję zaprezentować się społeczności szkolnej w krótkich spektaklach czy inscenizacjach, najczęściej będącymi nowymi wersjami znanych utworów literatury polskiej. Czasami wśród tych prezentacji pojawiają się akcenty obcojęzyczne, stąd powstał pomysł zaprezentowania sztuki w języku angielskim. Pomysł spodobał się klasie pierwszej, która wydawała mi się najbardziej utalentowana artystycznie i kreatywna. Dużym zaskoczeniem już na etapie przydziału ról było to, iż w bardzo sfinalizowanej grupie (13 dziewcząt, 3 chłopców) zabrakło ról dla dziewcząt.

Scenariusz przedstawienia powstał na podstawie drugiego i trzeciego aktu komedii George'a Bernarda Shawa. Tekst został oczywiście skrócony i uproszczony, czasami zostały wprowadzone również zmiany w języku, by brzmiał trochę nowocześniej. Przygotowując tekst z uczniami wykorzystaliśmy także nagrania fragmentów dramatu z kasyety *Headway Advanced*²⁾, które okazały się niezwykle przydatne w odtworzeniu wersji fonetycznej i tempa akcji.



Pygmalion

Inscenizację poprzedziło krótkie wprowadzenie w języku polskim.

Paulina: Serdecznie witamy w imieniu klasy 1e. Nasza inscenizacja fragmentów sztuki George'a Bernarda Shawa *Pigmalion* jest przygotowana w języku angielskim, stąd kilka słów wprowadzenia po polsku.

Kasia: Autor oryginału – George Bernard Shaw – to czołowy dramaturg języka angielskiego

epoki wiktoriańskiej, nieprzypadkowo nazywany Wielkim Kpiarzem, laureat literackiej Nagrody Nobla.

Paulina: *Pigmalion* to jedna z najbardziej znanych komedii Shawa, także w wersji musicalowej *My fair lady*.

Kasia: Londyn 1913 rok – miejsce i czas akcji.

Paulina: Główni bohaterowie: Profesor Higgins – znany profesor wymowy, który podejmuje się super trudnego zadania nauczania zwykłej, prostej dziewczyny standardowego języka angielskiego.

Kasia: Pułkownik Pickering – jego przyjaciel, badacz narzęczy indyjskich, Eliza Doolittle – kwiaciarka z ulic Londynu, której marzeniem jest pozbycie się prymitywnego akcentu, by sprzedawać kwiaty nie na ulicy, ale w kwiaciarni.

Paulina: Z czego śmiał się George Bernard Shaw, z pochodzenia Irlandczyk, pokazując zdystansowanych Anglików, ich klasowość i manieri jak z królewskiego rodu? Może ze sformalizowanego języka?

Kasia: Zapraszamy na komedię intelektualnej igraszki, która przedstawia jakże stereotypowy obraz Anglii i Anglików, aktualny w dużej mierze do chwili obecnej.

Paulina: Przed nami *Pigmalion* – utwór lekki, efektowny, błyskotliwy – mamy nadzieję, że również w naszym wykonaniu.

Part one – Część pierwsza

Liza przychodzi do mieszkania profesora Higginsa, by zaproponować mu lekcje, dumna z tego, że stać ją na opłacenie zajęć języka angielskiego.

Mrs. Pearce: Mr Higgins! Someone to see you. Her name is Liza Doolittle and she says she met you yesterday. Come in, you please!

Higgins: This is the girl I jotted down last night. She's no use.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Zamoyskiego w Łącznej.

²⁾ John and Liz Soars (1989), *Headway Advanced*, Oxford University Press.

Liza: Don't be so saucy. You ain't heard what I come for yet. I come here to have lessons, I am. And to pay for em too: make no mistake.

Higgins: Well!!! What do you expect me to say to you?

Liza: Well, if you was a gentleman, you might ask me to sit down, I think. Don't I tell you I'm bringing you business?

Pickering: What is it you want, my girl?

Liza: I want to be a lady in a flower shop, but they wont take me unless I can speak more genteel. He said he could teach me. Well, here I am ready to pay him – not asking any favour – and he treats me if I was a dirt.

Mrs Pearce: How can you be such a foolish ignorant girl as to think you could afford to pay Mr Higgins?

Liza: Why shouldnt I? I know what lessons cost as well as you do: and I'm ready to pay.

Higgins: How much?

Liza: A lady friend of mine gets French lessons for eighteen pence an hour from a real French gentleman. Well, you wouldn't have the face to ask me the same for teaching me my own language as you would for French, so I wont give more than a shilling. Take it or leave it.

Higgins: It's almost irresistible. She's so deliciously low – so horribly dirty —

Liza: I aint dirty: I washed my face and hands afore I come, I did.

Pickering: You're certainly not going to turn her head with flattery, Higgins.

Higgins: What is life but a series of inspired follies? The difficulty is to find them to do. Never lose a chance; it doesn't come every day. I shall make her a duchess!

Higgins: Yes in six months – in three, if she has a good ear and a quick tongue – I'll take her anywhere. We'll start today, this moment!

Part two – Część druga

Profesor Higgins potraktował propozycję Lizy jak wyzwanie i podjął się próby przygotowania jej wejścia na londyńskie salony. Rzecz w tym, że miał duży wpływ na to, jak mówi jego uczennica, natomiast niewielki na to, co mówi. Dlatego przygotował Lizę do zabranie głosu w towarzystwie na dwa bezpieczne tematy – pogody i zdrowia.

Liza: How do you do, Mrs Higgins? Mr Higgins told me I might come.

Mrs Higgins: Quite right. I'm very glad indeed to see you.

Pickering: How do you do Miss Doolittle?

Liza: Colonel Pickering, is it not?

Mrs Eynsford-Hill: I feel sure we have met before, Miss Doolittle. I remember your eyes.

Liza: How do you do?

Freddy: I've certainly had the pleasure.

Mrs Eynsford-Hill: My son Freddy.

Liza: How do you do?

Mrs Higgins: Will it rain, do you think?

Liza: The shallow depression in the west of these islands is likely to move in an easterly direction. There are no indications of any great change in the barometrical situation.

Freddy: Ha! Ha! How awfully funny!

Liza: What is wrong with that, young man? I bet I got it right.

Freddy: Killing!

Mrs Eynsford-Hill: I'm sure I hope it won't turn cold. Theres so much influenza about. It runs right through our whole family regularly every spring.

Liza: My aunt died of influenza: so they said.

Liza: But it's my belief they done the old woman in.

Mrs Higgins: Done her in?

Liza: Y-e-e-e-s Lord love you! Why should she die of influenza? She come through diphtheria right enough the year before. I saw her with my own eyes.

Mrs Eynsford-Hill: Dear me!

Liza: A woman with that strength die of influenza? What become of her new straw hat that should have come to me? Somebody pinched it; and what I say, them as pinched it done her in.

Mrs Eynsford-Hill: What does doing her in mean?

Higgins: Oh that's the new small talk. To do a person in means to kill them.

Mrs Eynsford-Hill: You sure don't believe that your aunt was killed.

Liza: Do I not! Them she lived with would have killed her for a hat-pin, let alone a hat .

Freddy: The new small talk. You do it so awfully well.

Liza: If I was doing it proper, what was you laughing about? Have I said anything I shouldn't?

Mrs Higgins: Not, at all, Miss Doolittle.

Liza: Well, that's a mercy, anyhow. What I always say is -....

Higgins: Ahem.

Liza: Well, I must go. So pleased to have met you. Goodbye

Mrs Higgins: Goodbye.

Pickering: Goodbye Miss Doolittle.

Liza: Goodbye, all.

Freddy: Are you walking across the Park, Miss Doolittle? If so....

Liza: Walk! Not bloody likely. I am going in a taxi.

(styczeń 2007)

KONKURSY



Romuald Hassa¹⁾

Jaworzno

English through Customs and Traditions V Powiatowy konkurs języka angielskiego

W lutym 2007 r. w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie odbyła się V edycja konkursu języka angielskiego *English through Customs and Traditions*. Tematami przewodnimi były obchody:

- ▶ Nowego Roku w krajach anglojęzycznych, z uwzględnieniem niektórych mniejszości narodowych (np. Chińczyków),
- ▶ *The Trooping of the Colour*.

Znajomość zwyczajów i słownictwa związanego z nimi została sprawdzona osobnym zadaniem. Do udziału w konkursie zgłosiło się 24 uczniów z 9 jaworznińskich gimnazjów. Zwycięzczynią tegorocznej edycji konkursu została Natalia Gembarowska z Gimnazjum nr 10, zaś miejsca II i III zajęła czwórka uczniów z gimnazjów nr 4, 10 i 11. Fundatorami nagród książkowych dla zwycięzców byli: Przedstawicielstwo Oxford University Press w Katowicach i Rada Rodziców Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.

English through Customs and Traditions

Przeczytaj uważnie tekst a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1, 2 i 3.

The beginning of spring is a logical time to start a new year. It is the season of rebirth, of planting new crops, and of blossoming. January 1, on the other hand, has no astronomical nor agricultural connections.

The celebration of the new year is the oldest of all holidays. It was first observed in ancient Babylon about 4000 years ago. The Babylonian New Year began with the first New Moon (actually the first visible crescent) after the first day of spring (the Spring Equinox) and the celebration lasted for eleven days. Each day had its own particular way of celebration. For the Egyptians a new year began when the Nile waters overflowed their banks. The

¹⁾ Dr Romuald Hassa jest adiunktem w Instytucie Chemii Uniwersytetu Śląskiego oraz nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 Jaworznie.

ancient Roman calendar had only ten months and the year started on March 1. Around 713 BC the two new months (January and February) were added to the year by the king Numa Pompilius. The name of January comes from the Roman god – Janus. He had two faces, so he could look backwards into the old year and forwards into the new year. He was the god of beginnings, endings, openings and closings. The Roman calendar was continually changed so that it soon became out of synchronization with the sun. In order to set the calendar right, the Roman senate, in 153 BC, declared January 1 to be the beginning of the new year. Later Julius Caesar, in 46 BC, established his calendar (known as the Julian Calendar). January 1 was once more chosen as the beginning of the new year. Although in the first centuries AD the Romans continued celebrating the new year, the early Catholic Church said that the festivities were paganism. During the Middle Ages, the Church remained opposed to celebrating New Years. In 1582 the Pope Gregory XIII introduced his calendar and the beginning of the new year was still on January 1. Britain did not adopt the Gregorian calendar until 1752. January 1 has been celebrated as a holiday by Western nations for only about the past 400 years. In countries where both the Gregorian and the Julian calendars are introduced the civil celebrations of New Year falls on January 14 (January 1 in the Julian Calendar).

One of the traditions associated with New Year is making of New Year's resolutions. That tradition also dates back to the early Babylonians. Some typical modern resolutions are to lose weight or to quit smoking. The early Babylonian's most popular resolution was to return borrowed farm equipment.

The tradition of using a baby to signify the new year was begun in Greece around 600 BC. It was their tradition at that time to celebrate their god of wine, Dionysus, by parading a baby in a basket, representing the annual rebirth of that god as the spirit of fertility. Early Egyptians also used a baby as a symbol of rebirth. Although the early Christians did not accept the practice, the popularity of the baby as a symbol of rebirth forced the Church to change its position. The Church finally allowed its members to celebrate the new year with a baby, which was to symbolize the birth of the baby Jesus. The use of an image of a baby as a symbolic representation of the new year was brought to early America by the Germans. They had used the effigy since the fourteenth century.

Zadanie 1. (10 pkt) *Znajdź w tekście a następnie napisz wyrazy, którym odpowiadają podane definicje (wyrazy wybrano w kolejności ich występowania w tekście).*

1. Appearing of flowers on a tree –
2. Belonging to the distant past; very old –
3. One of the two days in the year when day and night are of the same length –
4. The raised areas of ground along a river or a canal –
5. The head of the Roman Catholic Church –
6. All the people who live in the countries –
7. Not connected with the religion –
8. Vows to get rid of bad habits and lead better lives –
9. To give up –
10. Taking place once every year –

Zadanie 2. (6 pkt) *Odpowiedz na pytania.*

Who ...

1. ... associated the New Year with a very high level of water in the river?
2. ... as the first decided that January 1 was the first day of the year?
3. ... celebrated a god using a baby?
4. ... was able to see the past and future at the same time?
5. ... made the calendar year longer?
6. ... as the first celebrated the New Year?

Zadanie 3. (7 pkt) *Otocz kołem właściwą odpowiedź; zdania prawdziwe – True, zdania fałszywe – False.*

1. The first New Year's celebrations took place in the years around 2000 BC. True / False
2. The Babylonians celebrated the New Year on the first day of spring. True / False
3. The Julian Calendar was established after Jesus was born. True / False

4. The Julian Calendar was used in Britain until 1752. True / False
5. There is a difference of fortnight between the Julian and the Gregorian calendars. True / False
6. The idea of using a baby to welcome a new year originated from Germany. True / False
7. One of the modern New Year's resolution is to be slimmer. True / False

Przeczytaj uważnie teksty A–F a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 4 i 5.

A In the United States many people have “Open House” on New Year’s Day. During “Open House” the front door of your house is open all day long. Friends and relatives come to say “Happy New Year!” They eat and drink something and then leave. Many clubs and organizations have “Open House”, too. There are parades and football games (Bowl Games) mainly in southern state, such as California, Texas and Florida. The “Tournament of Roses” parade in Pasadena, California is the oldest New Year’s Day event – it dates back to 1886.

B The old custom of visiting friends on New Year’s Day took on a new form in the USA. It was introduced by George Washington, the first President of the USA. On January 1, 1789, he opened the doors to his residence to all who wished to visit him. It was Washington’s first term as President, and his residence was then in Philadelphia. In 1800 the capital was moved to the city of Washington and gradually not only the inhabitants of the White House but also the Vice-President and the Cabinet members opened their houses to the visitors. This White House tradition came to an end with the presidency of Franklin D. Roosevelt, who moved only on a wheelchair.

C The Americans love parades. Most of the USA is covered with snow on the New Year’s Day, but only the southern states are warm and sunny, so many colourful parades are organized there on this day. 32 Bowl Games took place in the USA in 2006. The famous ones are: the Rose Bowl (Pasadena, California), the Orange Bowl (Miami, Florida), the Cotton Bowl (Dallas, Texas), the Sugar Bowl (New Orleans, Louisiana), the Gator (Aligator) Bowl (Jacksonville, Florida), the Sun Bowl (El Paso, Texas) and the Fiesta Bowl (originally Tempe, Arizona; now Glendale, Arizona).

D The Pasadena “Tournament of Roses” parade began about 120 years ago by decorating the surreys

of the Valley Hunt Club with flowers to celebrate the ripening of the oranges. Every year there are about 60 spectacular floats made of fresh flowers. Some of them are shipped in even from the Netherlands, Africa or Hawaii. The city is transformed into a paradise for about 3 million tourists. The floats show favourite storybook characters and animals. The queen of the parade is called the Citrus Queen, because so many citrus fruits grow in southern California. When the parade ends every one goes to the football stadium to watch the Rose Bowl game.

E The Rose Bowl is an annual American college football bowl game, usually played on January 1. When New Year’s Day falls on Sunday, the game is then played on the following Monday. Although the Rose Bowl football game was first played as a part of the Tournament of Roses in 1902, it was replaced by Roman chariot races the following year. In 1916, the football game returned as the sports centrepiece of the festival.

F Lots of the Americans watch parades on TV. Their favourite ones are the Pasadena “Tournament of Roses” and the Macy’s Day Parade in New York City. The British have a big lunch and spend a quiet day at home on New Year’s Day. In Australia, the main celebrations take place in Sydney, where the world’s largest fireworks display attracts about 1.5 million people to the harbour.

Zadanie 4. (8 pkt) *Odpowiedz na pytanie podając oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. Oznaczenia literowego możesz użyć więcej niż raz.*

Which text ...

1. ... describes the Pasadena “Tournament of Roses”?
.....
2. ... describes the way the British and the Australians spend New Year’s Day?
.....
3. ... presents the history of the “Open House” tradition?
.....
4. ... explains why the parades are organized mainly in the southern states of the USA?
.....
5. ... gives exact date of the first Pasadena “Tournament of Roses” parade?
.....
6. ... gives exact date of the first Rose Bowl?
.....

7. ... describes the way the modern Americans celebrate the "Open House" tradition?
.....
8. ... informs about another famous American parade?
.....

Zadanie 5. (7 pkt) *Otocz kołem właściwą odpowiedź.*

1. Philadelphia ...
 - a) was never the capital of the USA.
 - b) was the capital of the USA earlier than Washington was.
 - c) was the capital of the USA later than Washington was.
2. The Rose Bowl was not played in ...
 - a) 1902. b) 1903. c) 1916.
3. Which sentence is true?
 - a) The Rose Bowl is always played on the day of the parade.
 - b) The Rose Bowl is always played on January 1.
 - c) If Sunday is New Year's Day, the game is played then on January 2.
4. President Franklin D. Roosevelt finished the White House tradition because ...
 - a) he was not able to walk and stand and receive guests.
 - b) the visitors were walking around while he was sitting on his chair.
 - c) he was ashamed of his old favourite chair, which the visitors could turn round and round.
5. The flowers used during the Pasadena parade come from ...
 - a) one continent.
 - b) three continents.
 - c) four continents.
6. The name of the queen of Pasadena parade comes from ...
 - a) yellow colour of her dress.
 - b) yellow colour of Californian lemons.
 - c) oranges, lemons and tangerines grown in California.
7. Members of the Valley Hunt Club decorated their surreys with flowers to celebrate the time when ...
 - a) oranges are fully grown and ready to eat.
 - b) oranges are planted.
 - c) orange trees start to cover with flowers.

Zadanie 6. (14 pkt) *Przeczytaj tekst i wpisz w lukach wyrazy pochodzące od wyrazów podanych poniżej (zapisanych wielkimi literami i oznaczonych poniżej (zapisanych wielkimi literami i oznaczonych poniżej tymi samymi cyframi, co luki). Wyrazy, które masz wpisać, mogą być czasownikami, rzeczownikami, przymiotnikami lub przysłówkami. Poniżej podano przykład (0).*

(0) CELEBRATE, (1) HIGH, (2) LARGE, (3) NAME, (4) TRADITION, (5) HAPPY, (6) VIEW, (7) ANNUAL, (8) OBSERVATION, (9) COUNT, (10) FAME, (11) HAPPY, (12) COLOUR, (13) DECORATE, (14) FRIGHT

In the United States New Year's Eve is one of a major holidays. The main component of the New York City **(0) ...celebrations...** is the "ball dropping". The crystal ball (1,070-pound, 6-foot-diameter) is placed on a **(1)** of the top of One Times Square. It is lowered, starting at 23:59:00 and reaching the bottom of the tower at the stroke of midnight (00:00:00). From 1982 to 1988, New York City dropped a/an **(2)** apple in recognition of its **(3)** "The Big Apple". The **(4)** show brings joy and **(5)** to all the **(6)**

Many towns conduct **(7)** similar drop items on New Year's Eve. The objects can be a peach, an orange, a rose but also a pine cone, a motorcycle wheel, an anchor, an acorn, a postage stamp or a lollipop. There are also peculiar ones. In Wilkes-Barre, Pennsylvania – a chunk of coal turns into a diamond at the bottom, in Tempe, Arizona you can see a tortilla chip falling into a jar of salsa and in Brasstown, North Carolina – a live opossum in a cage is dropped. In Knoxville, Tennessee people **(8)** a ball that will rise instead of fall.

In London people go to Trafalgar Square. Just before midnight they look at the clock and start the **(9)** for the beginning of the New Year. At midnight they stand in a circle, join hands and sing a **(10).....** song called "Auld Lang Syne". It is about remembering old friends. No one is **(11).....** at that moment.

Cheers, noise, music, dancing, confetti, **(12)** **(13)** are all part of New Year's Eve. When we make noise on New Year's Eve we follow ancient traditions. Ancient

civilisations made noise to (14) evil spirits of the past year.

Zadanie 7. (43 pkt) W wykropkowanych miejscach wpisz właściwą formę podanych czasowników. W miejscach zaznaczonych linią ciągłą wpisz właściwy przyimek. W miejscach zaznaczonych linią przerywaną wpisz liczbę mnogą podanych rzeczowników.

The most important god in some Chinese houses (1; call)..... the Kitchen God. He (2; listen)..... (3)_____ everybody. One week before the New Year, he (4; go)..... (5)_____ Heaven (6; tell)..... the Father of the Gods (7) _____ everything he (8; hear)..... on Earth. (9; Woman) _____ (10; make)..... a sticky and sweet cake (11)_____ him. People hope that the Kitchen God's mouth (12; be) so sticky that he (13; not / be able / make) a bad report. If this (14; fail), they hope the sweetness of the cake (15; make) the Kitchen God pleased (16)_____ them.

Celebrations in Chinese (17; family) _____ (18; last)..... (19) _____ about two weeks. Everybody (20; clean) his / her house. On Chinese New Year's Eve all family members (21; enjoy) a big, delicious meal. They (22; eat) (23; fish) _____. On New Year's Day all (24; child) _____ (25; wear) new clothes with bright colours. Red (26; think /

be)..... a lucky colour and is a traditional colour (27) _____ festivals, weddings and (28; birthday)_____.

In the USA the Chinese New Year (29; celebrate).....on February 21, 1851 for the first time in San Francisco. There (30; be) big parades at that time. Dragon or lion dancers (31; lead)..... the parades while a big clock (32; strike)..... midnight. The lion dance (33; accompany)..... (34) _____ drums, cymbals and firecrackers. A parade dragons (35; make) (36)_____ cloth.

The Chinese calendar (37; start) in the Chinese year 2254 (38) _____ the Emperor Yao. The first celebrations of the New Year (39; take place) in the year 104 BC. The Chinese (40; adopt)..... the Gregorian Calendar in 1912, which the pope Gregory XIII (41; introduce) in the XVI century.

Zadanie 8. (15 pkt) Przeczytaj uważnie tekst. W niektórych zadaniach popełniono błędy ortograficzne. Jeżeli w linii znajdziesz błąd, podkreśl błędnie napisany wyraz i napisz go poprawnie w wykropkowanym miejscu, odpowiadającym linii. Jeżeli uznasz, że zdanie jest poprawne, postaw znak ✓.

W jednej linii może być tylko jeden błąd. Poniżej podano dwa przykłady (0 i 00).

0	Chinese New Year is the most important festivity for the Chinese people	0 ✓
00	in America and Great Britan. It is also called the Lunar New Year. It takes	00 Britain
1	place between January 21 and February 21. Every year has an animals' name.	1
2	These animals are the rat, ox, tiger, rabbit, dragon, snake, horse, ram/goat,	2
3	monkey, cockerel/rooster, dog and pig. A legend says that these animals had	3
4	a race. The first year was named after the rat, the winer. The other eleven	4
5	years where named after the order in which the animals arrived in the race.	5
6	The clever rat jumped onto the ox'es back then at the end jumped over its	6
7	head to arrived first. The Chinese believe that a person born in a particular year	7
8	has some of the characteristics of the animal. The rat is happy, charming and	8
9	easily bored. The ox is patient, shy and works a lot. The tiger likes	9
10	adventure. The rabbit is shy, pieceful and friendly. The dragon is generous	10
11	and loves freedom. The snake is very wise and has a good sence of humour.	11
12	The horse works a lot and is ambitious. The ram is gentle and loves beautiful thinks.	12
13	The monkey is clever, charming and creative. The rooster loves	13
14	friends and family and is punctual. The dog is loyal, courageous and loves	14
15	justice. The pig is strong and likes quiet live.	15

Zadanie 9. (8 pkt) *Napisz pytania o podkreślone części zdań. W punkcie 7. napisz pytanie ogólne.*

1. The regiments of foot and horse guards greet the Queen during the ceremony.
a) (strona czynna)
.....
b) (strona bierna)
.....
2. Queen Elizabeth II was born in 1926.
.....
3. The Queen has travelled for the ceremony in a phaeton carriage since 1986.
.....
4. Crowds of tourists gathered at Buckingham Palace to watch the ceremony.
.....
5. Tourists listen to the military bands before and after the ceremony.
.....
6. Tourists are waiting for a 41-gun salute in Green Park and at the Tower of London after the ceremony.
.....
7. The Queen's Birthday Parade is another name of the Trooping of the Colour. (pytanie ogólne)
.....

Zadanie 10. (25 pkt) *Uzupełnij zdania zachowując sens poprzedniego zdania. W każdej luce możesz użyć od dwóch do pięciu wyrazów. Liczby zapisz słowami.*

1. The Queen has travelled in a phaeton carriage for the ceremony since 1986.
The Queen has travelled in a phaeton carriage for the ceremony years.
2. The Queen has travelled in a phaeton carriage for the ceremony since 1986.
The Queen in a phaeton carriage for the ceremony in 1986.
3. It was such a bad weather that there was no "the Trooping of the Colour".
The weather that there was no "the Trooping of the Colour".
4. It was too dangerous for the Queen to ride a horse for the ceremony.
It for the Queen to ride a horse for the ceremony.
5. There are 49 planes in the flypast. I have never seen such a large one for the Queen's official birthday.

There are 49 planes in the flypast. It is one I for the Queen's official birthday.

6. One of the tourists said to me: "Please, move a little to the left."
One of the tourists a little to the left. (zastosuj czasownik: TELL)
7. She asked me: "Why weren't you in London last year to watch the ceremony?"
She asked me in London last year to watch the ceremony.
8. I won't read about Marcus Sarjeant, who tried to kill the Queen during "the Trooping of the Colour" in 1981, if I haven't time.
I won't read about Marcus Sarjeant, who tried to kill the Queen during "the Trooping of the Colour" in 1981 time.
9. "You mustn't cross the border line!" ordered one of the policemen.
"You cross the border line!" ordered one of the policemen.
10. When I was young I watched "the Trooping of the Colour", but now I don't do that.
When I was young I "the Trooping of the Colour".
11. I like slow more than quick march music.
I prefer
12. I will listen to the military bands before or after the ceremony.
I will listen to the military bands the ceremony.

Zadanie 11. „KULTUROWE”. (22 pkt) *Uzupełnij zdania. Liczby napisz słowami.*

1. Parents give as the traditional Chinese New Year's present.
2. The American office workers throw out of the office windows on December 31.
3. „Watch Night” is a name of the special on the New Year's Eve.
4. The flag of the regiment of foot guards is called
5. To means to march past the queen.
6. The Queen's Official Birthday is on while the real one is on

7. The surname of the poet who reconstructed the poem "Auld Lang Syne" is
8. is the Scottish word for the last day of the year.
9. The Scots have-day-long New Year holiday.
10. Up-Helly-Aa is celebrated in Lerwick, a town in
11. is the first visitor to enter the house in the New Year that should bring luck.
12. The first visitor should be (płeć i trzy cechy zewnętrzne)
13. The first visitor should bring (trzy przedmioty)
14. The first visitor should not be (zawód i dwie cechy zewnętrzne)

Klucz²⁾

Zadanie 1. (10 x 1 pkt) 1. blossoming; 2. ancient; 3. equinox; 4. banks; 5. pope; 6. nations; 7. civil; 8. resolutions; 9. quit; 10. annual

Zadanie 2. (6 x 1 pkt) 1. the Egyptians; 2. the Roman senate; 3. the Greeks; 4. (the Roman god) Janus; 5. (the Roman king) Numa Pompilius; 6. the Babylonians

Zadanie 3. (7 x 1 pkt) 1. True; 2. False; 3. False; 4. False; 5. True; 6. False; 7. True

Zadanie 4. (8 x 1 pkt) 1. D; 2. F; 3. B; 4. C; 5. A; 6. E; 7. A; 8. F

Zadanie 5. (7 x 1 pkt) 1. b; 2. b; 3. c; 4. a; 5. b; 6. c; 7. a

Zadanie 6. (14 x 1 pkt) 1. HEIGHT; 2. ENLARGED; 3. NICKNAME; 4. TRADITIONAL; 5. HAPPINES; 6. VIEWERS; 7.. ANNUALLY; 8. OBSERVE; 9. COUNTDOWN; 10. FAMOUS; 11. UNHAPPY; 12. COLOURFUL / COLOURED; 13. DECORATIONS; 14. FRIGHTEN

Zadanie 7. (39 x 1 pkt + 2 x 2 pkt) 1. is called; 2. listens; 3. to; 4. goes; 5. to; 6. to tell; 7. about; 8. has heard; 9. Women; 10. make; 11. for; 12. will be; 13. (2 pkt) will not be able to make; 14. fails; 15. will make; 16. with; 17. families; 18. last; 19. for; 20. cleans; 21. enjoy; 22. eat; 23. fish; 24. children; 25. wear; 26. (2 pkt) is thought to be; 27. of; 28. birth-days; 29. was celebrated; 30. were; 31. were leading; 32. stroke; 33. was accompanied; 34. by; 35. were made; 36. off/from; 37. was started; 38. by; 39. took place; 40. adopted; 41. had introduced.

Zadanie 8. (15 x 1 pkt) 1. animal's; 2.√; 3. √; 4. winner; 5. were; 6. ox's; 7. believed; 8. √; 9. easily; 10. peaceful; 11.sense; 12. things; 13. √; 14. √; 15. life

Zadanie 9. (8 x 1 pkt)

1a. Who(m) do the regiments of foot and horse guards greet during the ceremony?

1b. Who is greeted during the ceremony (by the regiments of foot and horse guards)?

2. When was Queen Elizabeth II born?

3. What has the Queen done since 1986?

4. Where did crowds of tourists gather to watch the ceremony?

5. What do tourists listen to before and after the ceremony?

6. What are tourists waiting for?

7. Is the Queen's Birthday Parade another name of the Trooping of the Colour?

Zadanie 10. (25 pkt)

1. for (1) twenty one (1)

2. travelled (1) for the first time (1) / began (1) to travel (1)

3. was so bad (1)

4. was not safe (1) enough (1)

²⁾ Krótka analiza odpowiedzi uczniów: Zadania, które sprawiły uczniom największe problemy; w nawiasach podano błędne odpowiedzi: Zad. 1 – 7 (paganism), 9 (duża liczba opuszczeń); Zad. 3 – 4; Zad. 4 – 8 (C); Zad. 5 – 2 (C), 4 (B/C), 7 (C); Zad. 6 – praktycznie całe (poprawne odpowiedzi w większości prac: 4. TRADITIONAL; 5. HAPPINES; 10. FAMOUS; 12. COLOURFUL/ COLOURED); Zad. 7 – 1 (called), 6 (tells), 8 (heard / heard), 12 (is), 13 (isn't able / don't be able to make), 15 (make), 16 (of / to / for), 20 (clean), 23 (fishes)!, 25 (wears), 29 (celebrated), 30 (was), 31 (lead/leaded), 33 (accompanied), 34 (with / the), 35 (made / was made) 36 (with / by), 37 (starts / started), 38 (in), 41 (introduced); Zad. 8 – praktycznie całe (poprawne odpowiedzi w większości prac: 2.√; 3. √; 5. were; 8. √; 9. easily; 12. things; 13. √; 14. √); Zad. 9 – 1a (duża liczba opuszczeń), 2 (When Queen Elizabeth II was born?) **inwersja!**, 4. (Where did crowds of tourists gathered to watch the ceremony?!); uczniowie mieli problemy z konstrukcją pytań 5 i 6 (**To what** do tourists listen before and after the ceremony?, **For what** tourists are waiting / are tourists waiting?) Zad.10 – 2 (has travelled / has been travelling)!. 6 (told to me to move), 7. (why I wasn't), 9 (duża liczba opuszczeń), 10 (was watching / was watched), 11 (slow march music), 12 (duża liczba opuszczeń). Zad. 11 – 2, 6, 9, 10, 14. W zdaniu pierwszym pojawiła się w kilku pracach odpowiedź: *children!*

5. the (1) largest (1); have ever (1) seen (1 za czas Present Perfect)
6. told (1 za czas Simple Past) me (1) to move (1)
7. why I was not (1) + 1 za inwersję
8. unless (1) I have (1)
9. are not (1) allowed to (1) / are (1) forbidden to (1)
10. used to (1) watch (1)
11. slow to (1) march music.
12. either (1) before or (1) after

Zadanie 11. (22 x 1 pkt za każdą informację) 1. money; 2. (old) calendars; 3. mass/service; 4. colour; 5. troop; 6. the second Saturday in June; April 21 (za odpowiedź: June; April tylko 1 punkt); 7. Burns; 8. Hogmanay; 9. two; 10. the Shetlands/the Shetland Islands; 11. First Foot; 12. a man; trzy z podanych: handsome; tall; dark-haired; of dark complexion; (stranger); 13. trzy z podanych: bread; coal; coin/money; whisky; evergreens; black bun – fruit pudding; salt; 14. jeden z czterech: a grave-digger; a doctor; a hangman; a minister; blond; red

Maksymalna liczba punktów: 165 pkt

(luty 2007)

Literatura

- E. Kołodziejska E. (1991), *Santa Claus and Others*, Warszawa: WSiP.
- Clemen G. D. B. (1999), *British and American Festivities: Green Apple, Step Two, Black Cat*, Genua: Cibed Editrice.
- Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* (2003), London: Harper Collins Publishers.
- Maguire J. (2001), *Seasons and Celebrations, Oxford Bookworms 2*, Oxford: OUP.
- Rabley S. (1996), *Customs and Traditions in Britain, Longman Structural Readers, Stage 2*, Harlow: Longman: Harlow.
- Tomscha T. (1994), *American Customs and Traditions*, Harlow: Longman.

Strony internetowe:

- J. Wilson <http://wilstar.com/holidays/newyear.htm>
http://en.wikipedia.org/wiki/New_Year
http://en.wikipedia.org/wiki/New_Year%27s_Eve
http://en.wikipedia.org/wiki/New_Year%27s_Day
<http://en.wikipedia.org/wiki/Hogmanay>
http://en.wikipedia.org/wiki/Trooping_of_the_Colour

Anna Papińska¹⁾
Radom

Konkurs wiedzy o Francji

W styczniu 2006 roku postanowiłam zorganizować pierwszy w naszej szkole konkurs wiedzy o Francji. Zaczęłam od atrakcyjnych nagród. W tym celu napisałam prośbę o ich ufundowanie do różnych wydawnictw i instytucji związanych z Francją. Spotkałam się z życzliwością i zrozumieniem w wydawnictwie Hachette, w księgarni francuskiej „Marjanna” oraz w ośrodku AFORMAC we Francji, współpracującym z naszą szkołą. Dzięki hojności sponsorów miałam do dyspozycji oryginalne książki francuskie. Po przejrzaniu moich zbiorów postanowiłam przeznaczyć dla zwycięzców również kilka francuskich filmów na VCD i miniaturki wieży Eiffela, specjalnie przeze mnie na ten cel zakupionych podczas wyjazdu do Francji. Zaprojektowałam także i wykonałam dyplomy, które zostały potem opatrzone pieczęciami szkoły i podpisem dyrektora, a zatem stanowiły cenną pamiątkę.

Przygotowałam testy konkursowe korzystając przede wszystkim z Internetu, literatury, encyklo-

pedii, a także ze zbieranych przeze mnie od kilku lat wycinków prasowych dotyczących Francji. Biorąc pod uwagę mnogość nagród i bogactwo materiału do konkursu, postanowiłam przeprowadzić turniej dwuetapowo.

Konkurs cieszył się wielkim zainteresowaniem młodzieży. Do pierwszego etapu przystąpiło 46 uczestników. Do drugiego zakwalifikowało się 10 osób. Wszyscy otrzymali dyplomy i zestawy nagród, a pierwsza trójka z jednego i drugiego etapu otrzymała dodatkowo płyty z filmami.

Tego typu konkursy są bardzo ciekawe, co zresztą znalazło odzwierciedlenie w ankiecie wypełnionej przez uczestników. Twierdzili, że udział w konkursie wymagał pogłębienia wiedzy o Francji, a także zachęcił ich do dalszych poszukiwań. Zauważyli, że Francja to interesujący kraj o bogatej historii, pięknej sztuce i ciekawych zwyczajach. Mam nadzieję, że udział w konkursie zmotywuje ich także do wyteżonej nauki języka francuskiego.

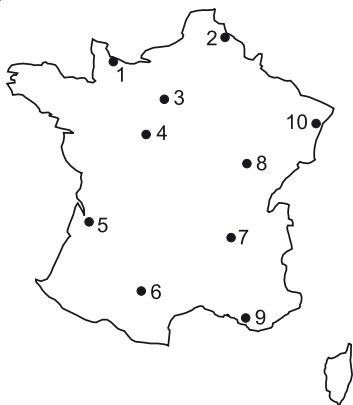
¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu..

Konkurs wiedzy o Francji



Etap I

-
.....
1. Paryż jest stolicą Francji od wieku:
a) szóstego b) czternastego
c) szesnastego d) drugiego
 2. Jaki jest obszar Francji?
a) 550 000 km² b) 400 000 km²
c) 600 000 km² d) 380 000 km²
 3. Jak nazywana jest Francja z powodu kształtu mapy kraju?
 4. Jakie są barwy flagi francuskiej?
 5. Podaj tytuł hymnu francuskiego
 6. Symbolem Francji jest:
a) orzeł b) kogut
c) sokół d) przepiórka
 7. Jaka jest dewiza Francji – hasło Wielkiej Rewolucji Francuskiej?
 8. Jak nazywa się postać kobieca – symbol Francji?
 9. Na mapę Francji nanieś miejscowości: Paryż, Tuluza, Strasbourg, Lyon, Bordeaux, Caen, Orléans, Dijon, Marseille, Lille.



10. TGV to:
a) pociąg superekspres
b) francuski kanał telewizyjny
c) partia socjalistyczna we Francji
c) francuski podatek, odpowiednik VAT

11. Według Francuzów św. Mikołaj nazywa się:
a) Père Goriot b) Père Noël
c) Saint Noël d) Saint Claus
 12. Tour de France to:
a) najwyższa wieża we Francji
b) wyścig kolarski dookoła Francji
c) więzienie francuskie o zastrzonym rygorze
d) francuskie ciasto w kształcie wieży
 13. 1 maja zwyczajowo Francuzi wręczają sobie:
a) stokrotki b) konwalie
c) storczyki d) róże
 14. Według legendy, w Wielki Piątek wszystkie dzwony z francuskich kościołów:
a) lecą do nieba b) lecą do Rzymu
c) lecą do Paryża d) toną w Loarze
 15. Jak nazywa się rzeka przepływająca przez Paryż?
 16. Uporządkuj dni tygodnia:
Mardi, jeudi, samedi, mercredi, dimanche, lundi, vendredi.
 17. Uporządkuj nazwy miesięcy:
Mars, mai, décembre, octobre, novembre, juin, janvier, février, avril, juillet, septembre, août.
 18. Podaj datę narodowego święta Francji, podczas którego organizuje się defilady. Jakie wydarzenie historyczne upamiętnia ta data?
 19. Kto to był?
a) Napoleon Bonaparte –
 - b) Joanna d'Arc –
 - c) Charles de Gaulle –
 - d) Edith Piaf –
 - e) Claude Monet –
 - f) Coco Chanel –
20. Jaki taniec wiąże się z kabaretem „Moulin Rouge”?
 21. Wieża Eiffel'a ma w przybliżeniu wysokość:
a) 300m b) 400m
c) 250m d) 100m

22. Połącz nazwę prowincji i potraw regionalnych:
- a) Szampania 1) Quiche lorraine
 - b) Burgundia 2) Piwo, tarty z owocami
 - c) Alzacja 3) Kiełbasa andouillette, biszkopty z Reims
 - d) Lotaryngia 4) Beaujolais, ślimaki
 - e) Bretania 5) Naleśniki, ser Camembert

23. Połącz francuską i polską nazwę święta oraz nazwę zwyczajowej potrawy, spożywanej podczas danego święta we Francji.

Pâques	Boże Narodzenie	Naleśniki
Noël	Trzech Króli	Czekoladowe dzwonki, udziec z jagnięcia
Chandeleur	Wielkanoc	Ciasto la galette des rois
Epiphanie	Matki Bożej Gromnicznej	Ciasto zwane la bûche, indyk

24. Wymień nazwy 3 znanych łuków w Paryżu.

.....

25. Jak nazywa się najstarszy most w Paryżu?

.....

26. Co to jest?

Wersal –

Luwr –

Panteon –

Père Lachaise –

Musée d'Orsay –

27. Z czego słyną następujące miejscowości:

Orléans –

Dijon –

Cannes –

Nancy –

28. Jaki zwyczaj jest związany z Wielkanocą we Francji?

.....

Klucz:

1. a), 2. a), 3. Heksagon, sześciokąt, 4. Niebieski, biały, czerwony, 5. Marsylianka, 6. b), 7. Wolność, równość, braterstwo, 8. Marianna, 9. 3–Paryż, 6–Tuluza, 10–Strasbourg, 7–Lyon, 5–Bordeaux, 1–Caen, 2–Orléans, 8–Dijon, 9–Marseille, 4–Lille., 10. a), 11. b), 12. b), 13. b), 14. b), 15. Sekwana, 16. Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche, 17. janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre. 18. 14 lipca – upadek Bastylii. 19. Napoleon Bonaparte – cesarz francuski, wybitny strateg wojskowy, Joanna d'Arc – kobieta-rycerz z czasów wojny stuletniej, Charles de Gaulle – francuski polityk i teoretyk wojskowości, w czasie II wojny światowej stał na czele emigracyjnego rządu Francji, był prezydentem Francji, Edith Piaf – piosenkarka francuska, Claude Monet – francuski malarz impresjonista, Coco Chanel – projektantka mody, 20. kankan, 21. a), 22. a)–3), b)–4), c)–2), d)–1), e)–5),

23.

Pâques	Wielkanoc	Czekoladowe dzwonki, udziec z jagnięcia
Noël	Boże Narodzenie	Ciasto zwane la bûche, indyk
Chandeleur	Matki Bożej Gromnicznej	Naleśniki
Epiphanie	Trzech Króli	Ciasto la galette des rois

24. Łuk Triumfalny, Łuk Carrousel, Wielka Arka, 25. Pont Neuf, 26. Wersal – siedziba Ludwika XIV, Luwr – muzeum sztuki, Panteon – miejsce pochówku sławnych ludzi, Père Lachaise – cmentarz w Paryżu, spoczywa tam m.in. Fryderyk Szopen, Musée d'Orsay – muzeum impresjonizmu, 27. Orléans – Joanna d'Arc, Dijon – musztarda, Cannes – festiwal filmowy, Nancy – Stanisław Leszczyński, 28. Chowanie czekoladowych jajek w ogrodzie, potem szukają ich dzieci

Etap II

1. Połącz nazwisko autora i tytuł jego dzieła.

Jules Verne	„Trzej Muszkieterowie”
Antoine de Saint-Exupéry	„Pani Bovary”
Albert Camus	„Myśli”
Montaigne	„Bajki”
Blaise Pascal	„W 80 dni dookoła świata”

Marcel Proust	„Próby”
Alexandre Dumas	„Mały Książę”
Gustave Flaubert	„Dżuma”
Jean de La Fontaine	„W poszukiwaniu straconego czasu”

2. Połącz nazwisko malarza z tytułem jego obrazu.

Claude Monet	„Grający w karty”
Auguste Renoir	„Tahitańskie kobiety na plaży”
Eugène Delacroix	„W Moulin Rouge”
Edgar Degas	„Wolność wiodąca lud na barykady”
Paul Cézanne	„Tancerka na scenie”
Henri de Toulouse-Lautrec	„Huśtawka”
Paul Gauguin	„Impresja. Wschód słońca”

3. Przyporządkuj nazwisko piosenkarza i tytuł piosenki.

Joe Dassin	„Pour que tu m'aimes encore”
Édith Piaf	„Seul”
Gilbert Bécaud	„Nathalie”
Mireille Mathieu	„Aux Champs Élysées”
Céline Dion	„Milord”
Garou	„Mille colombes”

4. Kto to powiedział?

Charles de Gaulle	„Jeżeli dasz mi sześć linijek napisanych przez najbardziej uczciwego człowieka i tak znajdę w nich przyczynę do powieszenia go.”
Henryk IV	„Nie mają chleba? To niech jedzą ciastka.”
Maria Antonina	„Trudno rządzić krajem, w którym jest ponad 325 gatunków sera.”
Napoleon Bonaparte	„Rewolucja jest klęską pokoleń, które jej dokonuje.”
Richelieu	„Państwo to ja.”
Ludwik XIV	„Paryż wart jest mszy.”

5. Ile lat trwała wojna stuletnia?

- a) 100 b) 98 c) 116 d) 130

6. Ilu cesarzy nosiło imię Napoleon?

- a) 1 b) 4 c) 5 d) 3

7. Kto to był:

Chlodwig

Karol Wielki

Richelieu

Ludwik XIV

François Mitterrand

8. Z jakim wydarzeniem historycznym wiążą się następujące miejsca:

Bastylia

Akwizgran

Wersal

Vichy

9. Co to było?

Frona

Noc św. Bartłomieja

Komuna Paryska

10. Przyporządkuj podanym postaciom daty ich życia („Le Nouveau Sans Frontières 1”. Cahier d'exercices).

Karol Wielki	(1890–1970)
Charles de Gaulle	(1769–1821)
Victor Hugo	(1412–1431)
Napoléon Bonaparte	(742–814)
Voltaire	(1828–1905)
Joanna d'Arc	(1802–1885)
Jules Verne	(1694–1778)
Ludwik XIV	(1638–1715)

Klucz:

1. Jules Verne – „W 80 dni dookoła świata”, Antoine de Saint-Exupéry – „Mały Książę”, Albert Camus – „Dżuma”, Montaigne – „Próby”, Blaise Pascal – „Myśli”, Marcel Proust – „W poszukiwaniu straconego czasu”, Alexandre Dumas – „Trzej Muszkietierowie”, Gustave Flaubert – „Pani Bovary”, Jean de La Fontaine – „Bajki”

2. Claude Monet – „Impresja. Wschód słońca”, Auguste Renoir – „Huśtawka”, Eugène Delacroix – „Wolność wiodąca lud na barykady”, Edgar Degas – „Tancerka na scenie”, Paul Cézanne – „Grający w karty”, Henri de Toulouse-Lautrec – „W Moulin Rouge”, Paul Gauguin – „Tahitańskie kobiety na plaży”

3. Joe Dassin – „Aux Champs Élysées”, Édith Piaf – „Milord”, Gilbert Bécaud – „Nathalie”, Mireille Mathieu – „Mille colombes”, Céline Dion – „Pour que tu m'aimes encore”, Garou – „Seul”

4. Charles de Gaulle – „Trudno rządzić krajem, w którym jest ponad 325 gatunków sera.”, Henryk IV – „Paryż wart jest mszy.”, Maria Antonina – „Nie mają chleba? To niech jedzą ciastka.”, Napoleon Bonaparte – „Rewolucja jest klęską pokolenia, które jej dokonuje.”, Richelieu – „Jeżeli dasz mi sześć linijek napisanych przez najbardziej uczciwego człowieka i tak znajdę w nich przyczynę do powieszenia go.”, Ludwik XIV – „Państwo to ja.”

5. c), 6. b).

7. Chlodwig – przywódca Franków, Karol Wielki – król Francji, cesarz, Richelieu – kardynał, pierwszy minister na dworze Ludwika XIII, słynął z intryg, Ludwik XIV – król Francji, władca absolutny, François Mitterrand – polityk francuski, prezydent Francji w latach 1981-1995,

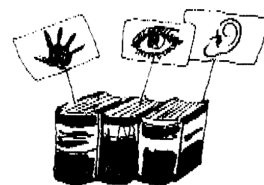
8. Bastylia – początek Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Akwizgran – siedziba Karola Wielkiego, był też miejscem zawarcia pokoju między Hiszpanią i Francją w wojnie o Flandrię w roku 1668, Wersal – rezydencja Ludwika XIV, słynąca z pięknych ogrodów, Vichy – siedziba rządu francuskiego w czasie II wojny światowej.

9. Fronda – bunty mieszczan i feudałów francuskich przeciwko absolutyzmowi Ludwika XIV i regencji Mazariniego, Noc św. Bartłomieja – potoczna nazwa wydarzeń w nocy z 23 na 24 sierpnia 1572 roku, związanych z pogromem hugenotów w Paryżu, zorganizowanego przez kilku katolickich księży, Komuna Paryska – zryw rewolucyjny plebsu Paryża. Trwała od 18 marca 1871 do 30 maja 1871.

10. Karol Wielki (742–814), Charles de Gaulle (1890–1970), Victor Hugo (1802–885), Napoléon Bonaparte (1769–1821), Voltaire (1694–1778), Joanna d'Arc (1412–1431), Jules Verne (1828–1905), Ludwik XIV (1638–1715)

(listopad 2006)

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE



Walentyna Zalewska¹⁾
Swarzędz

Rosyjska leksyka kinematograficzna i teatralna Polsko-rosyjski słowniczek tematyczny

Poniższy słowniczek okazał się bardzo użyteczny dla nauczycieli języka rosyjskiego z Wielkopolski, gdzie Ośrodek Doskonalenia Zawodowego w Poznaniu ogłosił konkurs na plakat filmowy i recenzję filmową pod honorowym patronatem Konsulatu Generalnego Federacji Rosyjskiej w Poznaniu. Konkurs był częścią projektu edukacyjnego *Język rosyjski – językiem jutra*.

Mam nadzieję, że słowniczek okaże się przydatny dla wszystkich rusycystów, którzy chcieliby poprowadzić lekcje na temat filmu i teatru.

Słownictwo służące zredagowaniu recenzji filmowej – слова и выражения для рецензии фильма

► Film – Фильм

produkcja – производство

film na motywach powieści – экранизация романа =
фильм, поставленный по мотивам романа....

sztuka filmowa, kinematografia – искусство кино =
кинематография

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Gimnazjum nr 2 w Swarzędzu.

► **Film – Фильм**

nudny – скучный
ciekawý – интересный
efektowny – эффектный
interesujący – интересный
wciągający – увлекательный, занимательный
nowatorski – новаторский
tradycyjny – традиционный
zaskakujący – непредвиденный, неожиданный, удивительный
emocjonalny – волнующий
ekscytujący – возбуждающий
porównujący – захватывающий
zmieniający sposób patrzenia na świat – изменяющий способ восприятия мира
ukazujący inną rzeczywistość – показывающий другую действительность
dostarczający niezapomnianych wzruszeń – доставляющий незабываемых впечатлений
ciekawie wyreżyserowany – интересная постановка, режиссура
spowodował przeoceniowanie poglądów – вызвал переоценку взглядов
film bogaty w efekty – фильм богат эффектами
widowiskowy – захватывающий
nakręcony z rozmachem – фильм снят с творческим размахом
wybitny – незаурядный, выдающийся
obsypany nagrodami – награждённый многими призами, наградами
cieszący się popularnością – пользующийся популярностью
ze wspaniałymi efektami specjalnymi – с великолепными специальными эффектами
z nieoczekiwanymi zwrotami akcji – с внезапным, неожиданным решением, поворотом действия
kasowy – кассовый

► **Gatunki filmowe –**

Категория фильма. Жанр

animowany – мультипликационный
akcji, historyczny – акции, исторический фильм
kostiumowy – костюмированный фильм
krótkometrażowy – короткометражный фильм
pełnometrażowy – полнометражный
katastrophiczny – катастрофический
muzyczny – музыкальный
psychologiczny – психологический
przygodowy – приключенческий
wojenny – военный
sensacyjny – сенсационный
horror – фильм ужасов
thriller – триллер
dokumentalny – документальный
fabularny – художественный фильм

komediowy – комедийный
obyczajowy – драматический, бытовой
kryminalny – криминальный
detektywistyczny – детективный
batalistyczny – батальный, с батальными сценами

► **Reżyser – Режиссёр**

twórca – автор, создатель
artysta – артист, мастер своего дела
debiutant – дебютант
młodego/starego pokolenia – молодого поколения, старого поколения
klasyk kina – кино-классик
nowator – новатор
tradycjonista- традиционалист
współpraca z daną wytwórnią filmową – сотрудничество с данной киностудией
ukazujący prawdę o rzeczywistości – представляющий правду о действительности
znany z ... – известный по ...
twórca wielu filmów – автор, создатель многих фильмов
zdobywca wielu nagród – завоеватель, победитель, лауреат многих наград, премий
zaskoczył / nie zaskoczył swoim dziełem – удивил / не удивил своей работой
znakomity – великолепный, превосходный, замечательный
nieudolny – бездарный, неспособный
jego filmy należą do klasyki kina – его фильмы принадлежат к числу киноклассики

► **Aktor – Актёр**

gwiazda – звезда
artysta – артист
odtwórca roli – исполнитель роли
stał się znanym – стал известным, популярным
ma na swym koncie wiele nagród – имеет на своём счету много наград
profesjonalista – профессионал
naturzszczyk – натуращик
charakterystyczny – характерный
wszechstronny – всесторонний
amant – любовник
komik – комик
ucieleśnienie kreacji – воплощение сценического образа,
wykonawca roli – исполнитель роли
obdarzony urodą – наделённый обаянием, красотой
dojrzały – зрелый
zaskakujący – неожиданный, непредвиденный
interesujący – интересный
oryginalny – оригинальный
posiadający dużą zdolność ekspresji – обладающий огромной выразительностью экспрессией

cieszący się popularnością – *пользующийся успехом*
słaby aktor – *слабый актёр*
pozbawiony wyobraźni – *лишенный воображения*
pozbawiony polotu – *лишенный творческого воображения*
zdolności – *способности*
kreacja przerosła jego możliwości – *создание сценического образа стало выше его возможностей*

► **Gra – Игра**

ciekawa – *интересная*
brawurowa – *смелая*
fascynująca – *захватывающая, впечатлительная, обаятельная*
zaskakująca – *неожиданная, удивительная, непредсказуемая*
przejmująca – *проникновенная*
mocny punkt widowiska – *впечатляющий момент (место фильма, игры, зрелища) постановки*
tuzinkowa kreacja – *заурядное исполнение роли*
gra nieinteresująca, monotonna – *неинтересная игра, монотонная*

► **Członkowie ekipy filmowej – Члены съёмочной группы**

statysta – *статист*
dubler – *дублёр*
scenograf – *художник-декоратор, театральный художник*
scenarzysta – *сценарист*
operator światła – *светооператор*
operator dźwięku – *звукооператор*
kaskader – *каскадёр*
montażysta – *монтажёр*

► **Obsada filmu – Коллектив, работающий над фильмом**

bogata – *богатый коллектив*
profesjonalna – *профессиональный коллектив*
skromna – *скромный коллектив*

► **Scenariusz – Сценарий**

ciekawý – *интересный*
oryginalny – *оригинальный*
nietuzinkowy – *незаурядный*
sztampowy – *шаблонный*

► **Muzyka – Музыка**

towarzysząca akcji – *сопровождающая действие фильма*
wzmacniająca napięcie – *усиливающая напряжение*
kształtująca nastrój – *создающая настроение*
tworząca atmosferę – *создающая атмосферу*
robudzająca wyobraźnię – *возбуждающая воображение*
emocje – *эмоции, переживания*

nieodpowiednia do obrazu – *несоответствующая картине, фильму, эпизоду*
nużąca – *утомительная*

► **Montaż – Монтаж**

Sprawny – *чёткий, точный*
potęgujący efekty – *усиливающий эффекты*
oddziałująca na wyobraźnię – *действующий на воображение*
sprawiający wrażenie tajemniczości – *производящий впечатление таинственности*
niecodzienne rozwiązanie – *необычная развязка*
nieudolny – *бездарный, неспособный*
pozbawiony szczególnych wartości – *лишённый особых ценностей*

► **Scenografia – Сценография, сценографическое оформление**

dekoracje – *декорации*
odpowiednio dobrane kostiumy – *соответственно подобранные костюмы*
perfekcyjna charakterystyka – *гримм достигший совершенства*
bogata – *богатая*
surowa – *строгая*
nie pasująca do akcji – *не соответствующая акции*
uboga – *бедная*
nie wyróżniająca się – *не выделяющаяся*

► **Efekty specjalne – Специальные эффекты**

zaskakujące – *непредвиденные, неожиданные*
znane – *известные*
oryginalne – *оригинальные*
nużące – *утомительные*
przesadzone – *сверх меры, преувеличенные*

► **Atmosfera filmu – Атмосфера фильма**

tajemnicza – *таинственная*
poetycka – *поэтическая*
groźna – *грозная*
podniosła – *торжественная, приподнятая, праздничная*
wesoła – *весёлая*
pogodna – *спокойная*
napięta – *напряжённая*
nostalgiczna – *ностальгическая*
niezapomniana – *незабываемая*

► **Nagroda – Награда**

prestżowa – *престижная*
publiczności – *(признательность) зрителей*
aprobata – *одобрение*
dobre oceny krytyki – *положительная оценка критики (хорошая рецензия)*
zdobywca „Oskara” – *завоеватель кинопремии «Оскар»*

Złoty Lwów w Gdańsku – Золотых львов в Гданьске
nagrody filmowej w Cannes – кинопремии в Каннах

Słownictwo służące zredagowaniu recenzji teatralnej – Слова и выражения для театральной рецензии

► **Spektakl – Спектакль**

sztuka teatralna – театральное искусство
przedstawienie – представление
inscenizacja – инсценировка
widowisko – зрелище

► **Spektakl – Спектакль**

ciekawo – интересный, занимательный
interesujący – интересный
niesamowity – необыкновенный
emocjonalny – эмоциональный
fascynujący – пленительный
nudny – скучный
nieciekawo – неинтересный
nużący – утомительный
monotonny – монотонный
tuzinkowy – заурядный
nietuzinkowy – незаурядный

► **Scena – Сцена**

deski sceniczne – сценический помост
występować na deskach teatru – выступать на театральном помосте

► **Osoby – Лица**

aktor – актёр
reżyser – режиссёр
sufler – суфлёр
inspicjent – помощник режиссёра
choreograf – хореограф
charakteryzator – гримёр
operator światła – светооператор
operator dźwięku – звукооператор
garderobiany – костюмер

► **Aktor – Актёр**

czarujący – очаровательный
ujmujący – обаятельный
zniewalający – покоряющий
przystojny – красивый, интересный
dobrze zbudowany – хорошо сложенный
o miłej prezencji – с приятной внешностью
o urodzie amanta – любовник, (амплуа актёра)
pełen wdzięku – привлекательный
zaskakujący swoimi pomysłami – удивляющий своими идеями

twórczy – творческий; созидательный
oryginalny – оригинальный
interesująco zaprezentował swojego bohatera – интересно представил своего героя
aktor o dużej sile wyrazu – актёр с большой силой самовыражения
aktor świetnie czujący swoją rolę – актёр прекрасно чувствующий свою роль
aktor grający słabo – заурядный актёр
nie potrafiący oddać charakteru postaci – не сумевший передать характер персонажа
o dobrym/ niedoskonałym warsztacie aktorskim – обладающий хорошим (слабым) актёрским мастерством

► **Gra – Игра**

kreacja aktorska – актёрское воплощение
fascynująca – обаятельная, впечатляющая
ciekawa – интересная
przejmująca – волнующая, трогательная
różnorodna – разнообразная
nie wzbudzająca większego zainteresowania – не вызывающая особого интереса
monotonna – монотонная
na wysokim poziomie – на высоком уровне
na żenująco niskim poziomie – игра произвела жалкое впечатление
budowa postaci za pomocą gestów – выражение сценического персонажа при помощи жестов
aktor doskonale operujący głosem – актёр в совершенстве владеющий голосом
dobrze zagrana rola – хорошо сыгранная роль
brawura sceniczna – сценическая бравада
gra o błazeńskich znamionach – игра, знаменующая шутовство
wypowiadać kwestie – произносить реплики

► **Kurtyna – Занавес**

opadła – занавес опустился
podniesiona – поднятый занавес

► **Foer – Фойе**

sala przeznaczona dla publiczności foye – зал для публики
kulary – кулуары
korytarze – коридоры
garderoba – гардероб, уборная артиста

► **Próba – Репетиция**

pierwsze przedstawienie w teatrze – премьера – первое представление в театре
prapremiera – первая постановка пьесы, спектакля, сценического произведения

► **Widownia – Зрительный зал**

publiczność – публика

► **Bis – Бис**

bisować – исполнять на бис

gromkie brawa – громкие аплодисменты
owacje – овацши
owacyjne przyjęcie – востороженный приём
owacje na stojąco – овацши стоя
aplauz publiczności – всеобщее одобрение публики

► **Scenografia – Сценография / сценическое оформление**

bogata – богатая
ciekawa – интересная
skomplikowana – сложная
urozmaicona – разнообразная
zaskakująca – неожиданная, непредвиденная
szokująca – шокирующая
poruwająca – захватывающая
symboliczna – символичная
wzbogacająca – обогащающая
pobudzająca wyobraźnię widzów – возбуждающая воображение зрителей
skromna – скромная
surowa – строгая
zawierająca niewiele elementów – заключающая в себе немного элементов
o żywej / monotonnej kolorystyce – оживлённая / монотонная колоритность (сочетание красок)
nieciekawka – неинтересная
niczym się nie wyróżniająca – ничем не выделяющаяся (ничем не отличающаяся)
dekoracja uproszczona – простая (упрощённая) декорация

► **Nastroj przedstawienia – Атмосфера представления**

podniosły – приподнятая
uroczysty – торжественная, праздничная
tajemniczy – таинственная, загадочная, необыкновенная
niesamowity – непредвиденная
trzymająca w napięciu – держащая в напряжении
wesoły – весёлая

pogodny – спокойная
radosny – радостная
ciepły – тёплая
nostalgiczny – ностальгическая
wzruszająca – трогательная, волнующая
niezapomniana – незабываемая

► **Zalety spektaklu – Положительные качества спектакля**

spektakl sprawnie wyreżyserowany – спектакль поставлен как следует; чёткая, точная режиссура спектакля
cieszący się uznaniem publiczności – пользующийся успехом и признанием публики
świetnie zaplanowany – великолепно запланированный
spektakl oznaczał się ciekawym zamysłem kompozycyjnym – замысел спектакля отличался интересной композицией
zyskał aprobatę krytyki – получил высокую оценку критики
otrzymał dobre recenzje – получил хорошие отзывы
zapominamy o otaczającej rzeczywistości – забываем об окружающей действительности
wkraczamy w inny świat – попадаем в другой мир
spektakl sprawił, że inaczej spojrzeliśmy na... – спектакль произвёл такое впечатление, что мы по-другому посмотрели на.....

► **Wady – Отрицательная сторона спектакля**

nudny – скучный
nieciekawy – неинтересный
pełen dłużyzn – очень растянутый
ze sceny powiało nudą – со сцены повеяло скукой
nie porwał publiczności – не произвёл впечатления на публику

(luty 2007)

Lubow Prokop¹⁾
Kielce

Niepełnosprawni – Инвалиды

W życiu współczesnych społeczeństw pojawiają się w zawrotnym tempie nowe przedmioty, zja-

wiska i relacje interpersonalne, które koniecznie należy nazwać. Stąd we wszystkich językach świa-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. C. K. Norwida w Kielcach.

ta pojawiają się neologizmy. Aby zaistniała komunikacja językowa na jakimkolwiek poziomie, należy znać choćby te z najczęściej stosowanych. Jest to wielkim wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych, wiadomo bowiem, że podręczniki nie zawsze nadążają za rzeczywistością.

Pomocne w zdobywaniu stosownej wiedzy językowej mogą być obcojęzyczne media. Wykorzystując informacje z prasy i telewizji rosyjskiej sporządziłam minisłowniczek tematyczny w języku rosyjskim, uwzględniający problematykę osób niepełnosprawnych.

Myślę, że będzie on pomocny nauczycielom-rusycystom w ich codziennej pracy, zwłaszcza że opracowane zagadnienie wchodzi w zakres standardów wymagań na egzamin dojrzałości z języka rosyjskiego.

Rodzaje niepełnosprawności – Группы инвалидности

- ▶ инвалиды – inwalidzi
- ▶ I, II, III группы – I, II, III grupy
- ▶ пенсия по инвалидности – renta inwalidzka
- ▶ физически неполноценные люди – osoby fizycznie niepełnosprawne
- ▶ умственно отсталые – osoby opóźnione w rozwoju
- ▶ незрячие (слепые) люди – niewidomi
- ▶ люди с пониженным слухом – osoby niedosłyszące
- ▶ аутизм – autyzm
- ▶ СДВ- синдром дефицита внимания – ADHD zespół nadpobudliwości psychoruchowej

Sposoby przemieszczania się – Способы передвижения

- ▶ передвигаться на инвалидных колясках – poruszać się na wózkach inwalidzkich
- ▶ обречены на инвалидное кресло – skazani na wózek inwalidzki
- ▶ передвигаться на костылях – chodzić o kulach
- ▶ передвигаться на протезах – chodzić (poruszać się) przy użyciu protez
- ▶ ходить с тростью – posługiwać się białą laską; chodzić o lasce
- ▶ координация движения – koordynacja ruchów
- ▶ прикованный к (чему?) инвалидной коляске – przykuty do wózka inwalidzkiego
- ▶ собака-поводырь – pies-przewodnik

Приспособление к потребностям неpełносправных – Приспособления для инвалидов в окружающей их среде

- ▶ преодолеть путь – tu: pokonać odcinek drogi

- ▶ бордюр под наклоном – obniżony krawężnik
- ▶ объекты общественного пользования – obiekty publicznego użytku
- ▶ приспособить городской автотранспорт для людей на инвалидных колясках – dostosować transport miejski do potrzeb osób poruszających się na wózkach inwalidzkich
- ▶ подъёмники, подъёмные платформы – podnośniki
- ▶ автобус с низким полом – autobus niskopodłogowy
- ▶ подъезды для инвалидов – podjazdy dla osób niepełnosprawnych
- ▶ в поликлиниках – w przychodniach
- ▶ в вузах – na uczelniach
- ▶ в разных учреждениях – w różnych instytucjach, учреждениях

Интеграция с неpełносправными – интегрирование с инвалидами

- ▶ спецшкола – szkoła specjalna
- ▶ интегрированные классы – klasy integracyjne
- ▶ массовая школа – szkoła ogólnodostępna
- ▶ массовые детские сады – przedszkola ogólnodostępne
- ▶ совместное обучение – zintegrowane nauczanie
- ▶ школы-интернаты для слепых – szkoły z интернатом dla osób niewидomych
- ▶ преодолевать стену – tu: pokonywać barierę
- ▶ взаимопомощь – wzajemna pomoc
- ▶ толерантность по отношению к... – tolerancja w stosunku do...
- ▶ проявлять уважение – okazywać szacunek
- ▶ проявлять заботу и внимание – okazywać troskę i uwagę
- ▶ хобби – средство общения с миром – hobby jako sposób komunikacji ze światem

Помощь правна для осіб неpełносправных – Правовая помощь инвалидам

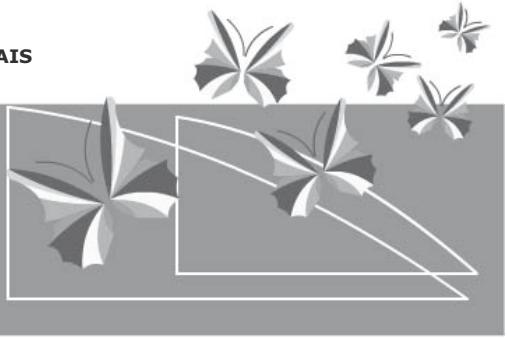
- ▶ медстраховка – ubezpieczenie zdrowotne
- ▶ иметь право на обучение – mieć prawo do edukacji
- ▶ закон о социальной защите – prawo do zasiłku socjalnego (do ochrony socjalnej)
- ▶ программа о безбарьерной среде инвалидов – program likwidacji barier
- ▶ (бес) платные медицинские услуги – (bez) płatne usługi medyczne
- ▶ предоставлять льготы на лечение – przyznawać zniżki na leczenie
- ▶ право на приобретение с 50- процентной скидкой – право do 50 procentowej zniżki (podlegające refundacji)

(kwiecień 2006)



WARTO WIEDZIEĆ

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
AU COEUR DE LA FRANCOPHONIE



Zaproszenie do udziału w I Kongresie Nauczycieli Języka Francuskiego

PROF-EUROPE - Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce to organizacja pożytku publicznego skupiająca nauczycieli i wykładowców, a także studentów - przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Aktualnie PROF-EUROPE liczy ponad 500 członków działających w 13-tu oddziałach regionalnych na terenie całej Polski. Więcej informacji na stronach: www.ceco-fipf.eu/pologne i www.profeurope.pl

PROF-EUROPE, wraz z partnerami, współorganizuje w kwietniu 2008 roku I Kongres Nauczycieli Języka Francuskiego. Kongres adresowany jest do nauczycieli języka francuskiego wszystkich szczebli nauczania, w szkołach publicznych i niepublicznych, na terenie kraju i poza jego granicami.

Tematyka Kongresu

Zapraszamy do wystąpień i dyskusji skoncentrowanych wokół tematów odpowiadających aktualnym tendencjom w dydaktyce nauczania / metodyce szczegółowej języka francuskiego oraz kwestiom związanym z zagadnieniem szeroko pojętej *frankofonii*:

1. Interkulturowość krajów francuskojęzycznych i frankońskiego obszaru językowego: literatura porównawcza, językoznawstwo porównawcze, translatoryka, realizmoznawstwo.
2. Promocja języka francuskiego i frankofonii w Polsce: projekty szkolne i międzyszkolne, konkursy i festiwale, kółka zainteresowań, zajęcia pozaszkolne, etc.
3. Nauczanie/uczenie się języka francuskiego komunikacji zawodowej i specjalistycznej.
4. Nauczanie dwujęzyczne.
5. Nauczanie wszeszkołne.
6. Technologia Informacji i Komunikacji w nauczaniu języków obcych.
7. Innowacje pedagogiczne i niekonwencjonalne metody/techniki nauczania na lekcjach języka francuskiego.

Miejsce obrad

Kongres odbędzie się w dniach 25-27 kwietnia 2008 r. w Domu Polonii w Pułtusku, koło Warszawy. Członków PROF-EUROPE zapraszamy do skorzystania z nieodpłatnego transportu autokarowego na wyznaczonych trasach (szczegóły na stronie www.kongresu.pl).

Formularz zgłoszeniowy oraz wszelkie informacje dodatkowe będą dostępne na stronie internetowej Kongresu: www.kongres2008.profeurope.pl

Zapraszamy do udziału !

www.kongres2008.profeurope.pl





Katarzyna Baumann¹⁾
Poznań

Motywacja do nauki języka obcego

Aby uczniowie byli przygotowani do uczenia się języka obcego, potrzebują wykształcenia umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i rozumienia zjawisk, a nie tylko umiejętności biernego przyswajania podawanych im informacji. Priorytetową rolą nauczycieli jest włączanie uczniów w sam proces uczenia się. Wskazywanie im, jak się efektywnie i „ekonomicznie” uczyć, a co za tym idzie, jak samodzielnie oceniać efekty własnej nauki przy określonych – w rozumieniu dla nich sposób – celach nauczania i kryteriach oceniania. Pozwala to uczącym się rozpoznać, jaki mają do wykonania następny krok w procesie zdobywania, pogłębiania i utrwalania wiedzy i umiejętności. Pozwala też im wzmocnić swoją motywację do dalszej nauki!



Motywacja

Motywacja do nauki języka obcego może mieć dwa źródła, tj. zewnętrzne i wewnętrzne (Reykowski, 1992). Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub pozwala uniknąć kary. W szkole takiej motywacji sprzyja system nagród i kar oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki.

Motywacja zewnętrzna wiąże się z:

- ▶ uczeniem się bez zwracania większej uwagi na przydatność przyswajanych treści,

- ▶ brakiem przyjemności z uczenia się,
- ▶ preferowaniem zadań o niskim poziomie trudności, aby poradzić sobie z nimi bez zbytniego wysiłku,
- ▶ ze skupieniem uwagi na zdobywaniu konkretnych ocen i na celu (uzyskanie nagrody vs. uniknięcie kary), do którego zmierza, mniej natomiast na samej pracy.

Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartości samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja wewnętrzna wiąże się z:

- ▶ przyjemnością czerpaną z nauki,
- ▶ większą ciekawością świata,
- ▶ niższym poziomem lęku przed szkołą,
- ▶ tendencją do głębszego przetwarzania informacji, angażowania do tego lepszych strategii uczenia się,
- ▶ ze skłonnością do podejmowania zadań stanowiących wyzwanie,
- ▶ lepszymi osiągnięciami w nauce.

W tym miejscu warto wymienić osiem grup motywów uczenia się języka obcego przez dzieci i młodzież. Należą do nich uczenie się:

- ▶ dla samego uczenia,
- ▶ w celach korzyści osobistych,
- ▶ ze względu na utożsamianie się z grupą,
- ▶ ze względu na pragnienie osiągnięcia powodzenia i uniknięcia niepowodzenia,
- ▶ ze względu na nacisk i przymus,

¹⁾ Autorka jest psychologiem („Dłoń – Pomoc Psychologiczno-Terapeutyczna, Poznań).

- ▶ wynikające z poczucia obowiązku,
- ▶ dla realizacji praktycznych celów życiowych,
- ▶ ze względu na potrzebę społeczną.

Motywacja do nauki wiąże się z celem, jaki stawia sobie uczeń w procesie uczenia się. W przypadku motywacji wewnętrznej tym celem jest przede wszystkim zwiększenie swoich kompetencji. Dążenie do zwiększenia swoich kompetencji powoduje:

- ▶ szukanie zadań jako intelektualnych wyzwań,
- ▶ wytrzymałość i wytrwałość przy wykonywaniu zadań,
- ▶ w obliczu przeszkód wzmocnienie swoich wysiłków i analizowanie dotychczasowych strategii w celu osiągnięcia danej umiejętności,
- ▶ podtrzymywanie motywacji wewnętrznej.



Rys. 1. Wewnętrzna motywacja uczenia się języka obcego (na podstawie: Parkinson, Colman, 1999).

W przypadku motywacji zewnętrznej celem jest uzyskanie pozytywnej lub uniknięcie negatywnej oceny swoich kompetencji. Dążenie do uzyskania pozytywnej oceny swoich kompetencji powoduje:

- ▶ unikanie porażek,
- ▶ małą wytrwałość podczas wykonywania zadań,
- ▶ niewykorzystanie w pełni swoich zdolności w obliczu przeszkód,
- ▶ skłonność do lęków i negatywnego spostrzeżenia samego siebie,
- ▶ przypisywanie popełnianych błędów brakowi zdolności,
- ▶ niepewność co do jakości efektu końcowego.

Teoria H. Gardnera

Teoria wielorakiej inteligencji H. Gardnera (2002) odwołuje się do *pojęcia uskrzydlenia* jako najlepszej metody uczenia dzieci/młodzieży, a w skuteczny sposób uruchamiającej motywa-

cję wewnętrzną. Według Gardnera uskrzydlenie jest formą okiełznania emocji i wykorzystania ich w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonego celu. Pozytywne emocje są skierowane na wykonywane w danej chwili zadanie. Uskrzydlenie jest stanem, który od czasu do czasu osiąga każdy, zwłaszcza wtedy, gdy jest bliski swoim możliwościom albo wykracza poza to, czego do tej pory dokonał. Charakterystyczne jest uczucie spontanicznej radości, w którym całkowicie pochłania nas to, co robimy, nasza uwaga jest skoncentrowana niepodzielnie na zadaniu, a świadomość jest całkowicie podporządkowana działaniu. Docierają do nas tylko wrażenia z wąskiego wycinka postrzegania otaczającej rzeczywistości, bezpośrednio związane z wykonywanym w danej chwili zadaniem, z traci się wręcz poczucie czasu i przestrzeni. Nie myślimy ani o sukcesie, ani o porażce – motywuje nas czysta przyjemność działania.

H. Gardner uważa, że powinno się wykorzystywać pozytywne stany psychiczne dzieci/młodzieży w przyciąganiu ich do nauki w dziedzinach, w których mogą one/oni rozwijać swoje zdolności, w tym w nauce języków obcych.

Osią strategii stosowanych przez szkoły korzystające z modelu Gardnera jest określenie profilu naturalnych zdolności uczniów, rozwinięcie ich oraz próba wzmocnienia tych, które są ich słabymi stronami. Znajomość profilu zdolności dziecka pomaga nauczycielowi odnaleźć najlepszy sposób przedstawienia mu różnych tematów i zagadnień i zaoferować lekcje – od zajęć wyrównawczych po bardzo zaawansowane – na poziomie stwarzającym dla niego optymalne wyzwanie. Dzięki temu nauka staje się przyjemniejsza, nie budzi uczucia znudzenia czy lęku.

Tak więc model ten polega na rozbudzaniu i wspieraniu naturalnych pasji dziecka, które są źródłem prawdziwej radości, jaką daje uczucie uskrzydlenia, co może stać się załączkiem wybitnych osiągnięć.

Bezradność intelektualna

Z definicji wynika, że bezradność intelektualna to nieprzyjemny stan psychologiczny, którego symptomy zaczynają ujawniać się po wielogodzin-

nym siedzeniu nad przysłowiową pustą kartką, kiedy próbuje się wykonać konkretne zadanie. Mówiąc o bezradności intelektualnej wymieniamy dwa warunki tego syndromu:

- ▶ sytuacje te powinny się powtarzać,
- ▶ uczeń powinien być silnie motywowany do ponawiania prób pokonania trudności, mimo braku jakichkolwiek postępów.

W literaturze przedmiotu wyróżniamy dwa modele wyuczonyj bezradności:

- ▶ klasyczny model wyuczonyj bezradności (M. Seligmana, 1990),
- ▶ informacyjny model wyuczonyj bezradności (M. Kofta, G. Sędek, 1993).

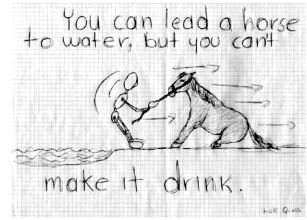
Tabela 1. Modele wyuczonyj bezradności

<p>Klasyczny model wyuczonyj bezradności (M. Seligman, 1990)</p> <p>Wyuczona bezradność to zgeneralizowane odczekanie braku wpływu na bieg wydarzeń.</p> <p>Uczeń uczy się przez doświadczenia, że nie ma związku między jego zachowaniami a ich pozytywnymi bądź negatywnymi następstwami, czyli niezależnie od tego, jak zareaguje w danej sytuacji, nie może niczego zmienić. Jest to więc sytuacja niekontrolowana. Taka sytuacja wywołuje zespół zmian w zachowaniu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>deficyt motywacyjny</i> – obniżenie gotowości do podejmowania działań, ▶ <i>deficyt poznawczy</i> – utrudnienie w wykrywaniu związków asocjacyjnych między zachowaniem a wzmocnieniem, ▶ <i>deficyt emocjonalny</i> – obniżenie nastroju, zaburzenia emocjonalne.
<p>Informacyjny model wyuczonyj bezradności (M. Kofta, G. Sędek, 1993)</p> <p>Uczniowie starają się aktywnie reagować na pojawiające się trudności w realizacji zamierzeń, szukają alternatywnych sposobów działania, wymyślają i testują różne hipotezy. W trakcie treningu bezradności uczniowie są aktywni poznawczo i próbują na wiele sposobów rozwiązywać faktycznie nierozwiązywalne problemy.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Istotą tego treningu jest brak postępu poznawczego w rozwiązywaniu problemu mimo intensywnego wysiłku intelektualnego. ▶ Po dłuższym czasie bezowocnego wysiłku następuje stan wyczerpania poznawczego (brak tendencji do tworzenia nowych pomysłów rozwiązania problemu, unikanie wysiłku poznawczego, znaczne pogorszenie wykonywania złożonych zadań poznawczych).

- ▶ W tym stanie na ogół zanika motywacja wewnętrzna (ciekawość i zainteresowanie, zaangażowanie) i pojawia się obniżenie nastroju.

Podzielona odpowiedzialność

Ucząc dzieci i młodzież trzeba pamiętać o bardzo mądrej maksymie: „Konia można doprowadzić do wody, ale nie można się za niego napić”, która pomoże nam, nauczycielom, zdystansować się do wykonywanego przez nas zadania. My – osoby uczące – musimy przede wszystkim uświadomić swoich uczniów, że to od nich zależy, ile i jak się nauczą, na jakim poziomie opanują dany język – czy ograniczą się tylko do biernej znajomości np. języka angielskiego, czy też będą potrafili efektywnie się nim posługiwać.



Głównym celem nauczyciela jest wyposażenie każdego ucznia w umiejętność uczenia się. Rolą nauczyciela jest umożliwienie uczniom podjęcia odpowiedzialności za własny proces uczenia się i wypracowanie własnych strategii uczenia się i przyswajania zdobywanej wiedzy i umiejętności. Dobry nauczyciel winien „uskrzydlić” swoich uczniów, jednocześnie uświadamiając im, że to oni mają w sobie moc sprawczą, tzn. że to od nich zależy efekt całego procesu nauczania języka obcego.

Głównym celem nauczyciela jest wyposażenie każdego ucznia w umiejętność uczenia się. Rolą nauczyciela jest umożliwienie uczniom podjęcia odpowiedzialności za własny proces uczenia się i wypracowanie własnych strategii uczenia się i przyswajania zdobywanej wiedzy i umiejętności. Dobry nauczyciel winien „uskrzydlić” swoich uczniów, jednocześnie uświadamiając im, że to oni mają w sobie moc sprawczą, tzn. że to od nich zależy efekt całego procesu nauczania języka obcego.

Bibliografia

- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie*, Poznań: Media Rodzina
- Kofta M., Sędek G. (1993), „Wyuczona bezradność: Pojęcie informacyjne”, w: Kofta M. (red.), *Psychologia aktywności: Zaangażowanie, sprawstwo*, Poznań: Nakom, s. 171-223.
- Parkinson B., Colman A. (1999), *Emocje i motywacja*, Poznań: Zysk.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman M., (1990), *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań: Media Rodzina.

(Luty 2007)

Pochwała czy zachęta

W poszukiwaniu najefektywniejszych sposobów motywacji ucznia do pracy

Większość nauczycieli zgadza się z opinią ekspertów w dziedzinie nauczania, którzy twierdzą, że tylko w przyjaznym środowisku klasowym, tj. takim, w którym uczniowie czują się akceptowani i mobilizowani do nauki, mają oni możliwość osiągnięcia największych postępów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Próbując stworzyć uczniom jak najbardziej sprzyjające środowisko do pracy, nauczyciele najczęściej posługują się pochwałą i zachętą, które, jak się powszechnie twierdzi, mają działanie najbardziej motywujące. Przeprowadzone badania wskazują jednak, że pochwała nie zawsze działa pozytywnie, a jej zastosowanie może czasem przynieść skutek wręcz przeciwny do zamierzonego: zamiast motywować, może zniechęcić do pracy. Dzieje się tak szczególnie w przypadku, gdy uczniowie muszą zmierzyć się z zadaniem trudnym i wymagającym dużego zaangażowania. Widząc, jak duży nakład energii jest potrzebny do wykonania takiego zadania, część uczniów może po prostu zrezygnować z wysiłków zakładając, że sukces – w postaci uzyskania pochwały za swoją pracę – może okazać się zbyt trudny do osiągnięcia. Co więcej, badania przeprowadzone przez Martina (1977) wskazują, że częste używanie pochwał w klasie może prowadzić do sytuacji, w której uczeń poczuje się od nich zależny i przestanie uczyć się „dla siebie” a jego głównym celem stanie się nie tyle zdobywanie wiedzy, ale raczej słów uznania z ust nauczyciela. Takie „uzależnienie” może negatywnie rzutować na osiągane w nauce postępy. Jeżeli bowiem zdarzy się, że nauczyciel pominie danego ucznia w „rozdawaniu pochwał”, ten może dojść do przekonania, że podejmowane wysiłki są daremne, co w konsekwencji doprowadzi do obniżenia jego motywacji do nauki.

Jak zatem efektywniej motywować uczniów do pracy nad poszerzaniem swojej wiedzy i umiejęt-

ności? Zamiast wyrażać podziw i uznanie dla skończonej i wykonanej bezbłędnie pracy (co zazwyczaj udaje się niewielu osobom w klasie), należy skupić większą uwagę na podejmowanych przez uczniów wysiłkach zmierzających do wykonania zleconego przez nauczyciela zadania. Zachęta ze strony uczącego, w odróżnieniu od pochwały:

- ▶ daje uczniom poczucie wsparcia i zainteresowania ze strony uczącego,
- ▶ wyraża uznanie nauczyciela dla włożonego wysiłku a nie tylko pomyślnego zakończenia zadania,
- ▶ nie dzieli uczniów na kategorie typu „świąteczny uczeń”, „przeciętniak” czy „miernota”,
- ▶ nie wprowadza w klasie elementu niezdrówego współzawodnictwa,
- ▶ nie prowokuje niepotrzebnych porównań z wynikami innych uczniów,
- ▶ daje uczniom poczucie satysfakcji z własnych osiągnięć (nawet gdy w porównaniu z „klasowymi prymusami” nie są one największe).

Badania ankietowe, które przeprowadziłam wśród młodzieży licealnej, wskazują, że mimo przykładania pozornie niezbyt wielkiej wagi do opinii nauczyciela, w rzeczywistości uczniowie bardzo głęboko przeżywają wszystkie komentarze, jakie słyszą na temat wykonanej przez siebie pracy czy osiągniętych wyników. Jak wskazują poniższe wypowiedzi uczniów, często czują się oni pokrzywdzeni faktem, że nauczyciel chwali tylko najlepszych, nie zwracając uwagi na te osoby, które nieraz wkładają w naukę bardzo dużo wysiłku, aby, jak wyraziła to jedna z uczennic, „dostać chociaż czwórkę”.

Dla zilustrowania odczuć, jakie w związku z motywowaniem za pomocą pochwał mają ci uczniowie, którzy czują się niedocenieni przez nauczycieli, przytaczam kilka z zawartych w ankietach wypowiedzi:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Knurowie.

„Zawsze bardzo się staram, chociaż często coś mi nie wychodzi i najczęściej dostają trójkę, za którą nie ma przecież żadnej pochwały. Jestem wtedy zła i czuję się zniechęcona do dalszej nauki”.

„Jestem średniakiem, ale staram się. Nauka nigdy nie przychodziła mi łatwo. Ostatnia pochwała od nauczyciela? – to było w podstawówce za to, że ładnie piszę”.

„Nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek usłyszała pochwałę pod moim adresem z ust któregoś z moich nauczycieli. Cóż, widocznie na żadną nie zasługuję”.

Wyrażam nadzieję, że przytoczone tu opinie staną się dla czytających je nauczycieli impulsem

do przemyśleń na temat stosowanych w klasie sposobów motywowania uczniów do pracy oraz zainspirują uczących do podjęcia kroków zmierzających do przekształcenia komentarzy kierowanych do uczniów z oceniających na bardziej wspierające. Tego w imieniu uczniów życzę sobie i wszystkim nauczycielom, dla których odpowiadanie na potrzeby ucznia jest, a przynajmniej powinno być, sprawą priorytetową.

(maj 2007)

Bibliografia

Martin D. L. (1977). „Your Praise Can Smoother Learning”. w *Learning* 5(6)/1977, s. 43-51.

Ewa Grodecka, Renata Królikowska¹⁾
Lublin

O świadomości językowej uczniów

Od wielu już lat można dostrzec zmiany w podejściu do uczenia się języków obcych, zwłaszcza u tych uczniów, których rodzice rozumieją potrzebę uzyskania gruntownej znajomości języka obcego. Tylko nieliczni twierdzą też, że najlepszym nauczycielem języka jest potrzeba życiowa, czyli wyjazd poza granice kraju i przebywanie wśród obcokrajowców. Zbyt często bowiem Polacy przebywają wśród rodaków, zamykają się w swoistych polskojęzycznych dzielnicach, szukają pracy u polskich pracodawców, mają swoje media, sklepy, kościoły i zdarza się, że mimo kilkumiesięcznego pobytu w USA, Irlandii, Anglii czy w Niemczech znają język w stopniu minimalnym, umożliwiającym zaledwie radzenie sobie w codziennych sytuacjach, w kontaktach z sąsiadami, w czasie zakupów.

Szkoły ponadgimnazjalne, a nawet gimnazja wychodzą naprzeciw oczekiwaniom uczniów tworząc klasy lingwistyczne, europejskie, dwujęzyczne – klasy, po ukończeniu których można zdać międzynarodową maturę. Choć niewiele jest szkół w Polsce, które realizują program matury międzynarodowej, to coraz więcej stwarza

uczniom szansę zdawania matury dwujęzycznej. Niektóre szkoły umożliwiają też zdawanie certyfikatów językowych. Duża jest w tym zasługa różnych programów edukacyjnych pozwalających pozyskać fundusze z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Do programów tych przystępują szkoły np. z obszarów wiejskich, stwarzając tym samym lepsze warunki nauki swoim uczniom. Przykładem może być projekt *Szkoła dla Ciebie*, przewidujący działania modułowe, których priorytetem jest: „organizowanie dodatkowych zajęć ukierunkowanych na rozwój uczniów, m.in. rozwój społeczeństwa informacyjnego, rozwijanie nowych kompetencji uczniów z uwzględnieniem umiejętności sprawnego komunikowania się i technologii informacyjnej, zdobywania i potwierdzania umiejętności językowych, w tym posługiwanie się językami obcymi”.

Teoretycznie jest więc powód do dumy, praktycznie również powinniśmy być usatysfakcjonowani nobilitacją języków obcych w świadomości zainteresowanych. Zawsze jednak może być lepiej, dlatego też warto ciągle motywować ucz-

¹⁾ Ewa Grodecka jest nauczycielką języka polskiego a Renata Królikowska języka niemieckiego w Gimnazjum nr 19 w Lublinie.

niów do nauki języków. Jednym ze sposobów podnoszenia motywacji jest dyskusja z uczniami na temat korzyści, jakie niesie za sobą znajomość języków obcych.

W pierwszym semestrze roku szkolnego 2006/2007 wśród uczniów klas dwujęzycznych lubelskiego gimnazjum przeprowadzono zajęcia na temat: *Dlaczego warto uczyć się języków obcych*. Podczas tych zajęć skierowano do młodzieży ankietę na temat przyczyn wyboru klasy dwujęzycznej. Uczniowie mieli wybrać spośród zaproponowanych powodów cztery dla nich najważniejsze lub też wskazać inne, które wpłynęły na ich decyzję nauki w klasie dwujęzycznej, w której:

- ▶ uczą się języka hiszpańskiego w wymiarze 6 godzin tygodniowo,
- ▶ kontynuują naukę języka obcego wybranego w szkole podstawowej w wymiarze 3 godzin tygodniowo.

Po ukończeniu gimnazjum młodzież może kontynuować naukę w klasach dwujęzycznych IX Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie. Nauka kończy się maturą polską (obowiązkową) i maturą hiszpańską (nieobowiązkową), uznawaną w Europie i otwierającą drogę na studia w krajach Unii Europejskiej.

Ankiety wypełniło ponad 80 uczniów. Jej wyniki prezentują się następująco:

- ▶ 2/3 uczniów naszej szkoły decyduje się na uczęszczanie do klasy dwujęzycznej, mając świadomość, jak ważna w dzisiejszych czasach jest znajomość języków obcych i będąc przekonanym, że języki obce dają szansę lepszego startu w życiu zawodowym,
- ▶ ponad połowa ankietowanych uczniów wskazuje na atrakcyjność organizowanej przez szkołę wymiany międzynarodowej,
- ▶ prawie połowa młodzieży jest świadoma korzyści, jakie niesie ze sobą bezpłatna nauka języka obcego w dużym wymiarze godzin tygodniowo,

- ▶ ponad 40% wskazuje na możliwość kontynuowania nauki języka w renomowanym liceum (jest to ważna informacja dla rozpoczynających naukę w naszym gimnazjum, jak i dla kończących ją trzecioklasistów).

Ponadto

- ▶ 1/3 uczniów podjęła decyzję po konsultacjach z rodzicami,
- ▶ prawie 1/3 kierowała się dobrymi ocenami z języków obcych w szkole podstawowej,
- ▶ co czwarty uczeń wskazywał na dobrą opinię o naszym gimnazjum,
- ▶ co piąty uczeń kierował się możliwością udziału w obozach językowych, prowadzeniem zajęć przez lektorów z Hiszpanii, większą szansą wyjazdu do rodziny przebywającej w Hiszpanii i pragnieniem odnalezienia się na tamtejszym rynku pracy,
- ▶ co szósty uczeń wskazuje na możliwość zdawania matury hiszpańskiej,
- ▶ co dziesiąty mówi o samodzielnym podjęciu decyzji o wyborze klasy dwujęzycznej.

Uczniowie wskazali w ankietach, że zainteresowanie językiem hiszpańskim wynika z atrakcyjności kraju, kultury Hiszpanii, jak i panującej obecnie mody na język hiszpański. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że uczniowie są świadomi swoich mocnych stron – dobrych wyników w nauce języka obcego w szkole podstawowej. Fakt ten należy w gimnazjum wzmacniać i wykorzystywać.

Wybór klasy dwujęzycznej pozwala również na stwierdzenie, iż młodzież wie, jak ważna jest znajomość języków obcych i jest świadoma faktu, iż znajomość ta zwiększa szanse odnalezienia się młodych ludzi na rynku pracy.

Podczas zajęć *Dlaczego warto uczyć się języków obcych* zapytano też uczniów o krótko- i długoterminowe korzyści wynikające z nauki i znajomości języków obcych. Uczniowie wskazali, co następuje:

Korzyści krótkoterminowe	Korzyści długofalowe
<ul style="list-style-type: none"> ▲ pamiętamy język ze szkoły podstawowej, łatwiej jest się uczyć – wynik kontynuacji nauki języka, ▲ możemy udzielać informacji w języku obcym – możliwość komunikacji z obcokrajowcami, niesienia pomocy, 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ możliwość wyjazdu na studia, ▲ możliwość otrzymania i wyjazdu na stypendium, ▲ możliwość pracy w zawodzie tłumacza, ▲ możliwość porozumiewania się podczas pobytu za granicą,

<ul style="list-style-type: none"> ▲ poznawanie nowych ludzi, ▲ możliwość wyjazdów zagranicznych, ▲ możliwość zbierania informacji o danym kraju korzystając z informacji w języku obcym, ▲ wzrost samooceny i autorytetu osoby posługującej się językami obcymi, ▲ możliwość spędzania wakacji w danym kraju, ▲ szansa słuchania ze zrozumieniem piosenek, oglądania filmów, czytania książek w języku obcym, ▲ możliwość udziału w wymianie międzynarodowej, w obozach językowych, konkursach i projektach, ▲ nawiązywanie znajomości przez Internet, ▲ nabycie wiedzy o kulturze, ludziach, geografii i historii danego kraju. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ możliwość wyboru życia w innym kraju, łatwość asymilacji w społeczeństwie, ▲ możliwość niesienia pomocy własnym dzieciom w nauce języka obcego, ▲ komunikowanie się bez barier językowych, ▲ możliwość podjęcia lepszej pracy, ▲ możliwość zawierania znajomości z obcokrajowcami, ▲ możliwość awansu zawodowego, ▲ szansa na większe zarobki, ▲ wzrost autorytetu, samooceny i reputacji, ▲ łatwiejsze znalezienie pracy, ▲ szansa kontynuowania nauki w dobrym liceum ogólnokształcącym, ▲ możliwość zdawania matury hiszpańskiej, ▲ możliwość rozwijania się w pracy zawodowej.
--	---

Warto powyższą tabelę wyeksponować w sali językowej. Co jakiś czas można do niej wracać weryfikując zawarte w niej treści.

Prowadzący zajęcia podsumowali w punktach odpowiedzi uczniów na pytanie, dlaczego przedstawiciele młodego pokolenia powinni ubiegać się o certyfikaty językowe. Zauważyli, iż młodzież jest świadoma tego, co umiejętności językowe wnoszą w jej obecne i przyszłe życie. Punkty zaznaczone kursywą to podpowiedzi nauczycieli, zaakceptowane przez uczniów:

- ▶ wzrost samooceny i samoakceptacji,
- ▶ *udokumentowana znajomość języka na określonym poziomie biegłości,*
- ▶ *informacja dla szkół ponadgimnazjalnych oraz uczelni na temat znajomości języka obcego i kierowania do odpowiednich grup,*
- ▶ warunek dostępu do stypendiów zagranicznych,
- ▶ warunek uczestnictwa w wielu programach unijnych i wymianach młodzieży,
- ▶ konkurencyjność na rodzimym rynku pracy,
- ▶ możliwość uzyskania korzystniejszego zatrudnienia na zagranicznych rynkach pracy,
- ▶ szansa sięgania po najnowsze artykuły i publikacje w językach obcych,
- ▶ możliwość świadomego korzystania z obcojęzycznych mediów,
- ▶ warunek podejmowania studiów na uczelniach zagranicznych,

- ▶ możliwość swobodnego porozumiewania się podczas wakacyjnych podróży.

Ponadto uczniowie dyskutowali, jak należy uczyć się języków obcych, aby odnieść sukces. Nauczyciele również podsumowali propozycje uczniów, dodając swoje, które ponownie są zaznaczone kursywą:

- ▶ bądź **systematyczny**,
- ▶ **codziennie poświęć od 15 do 30 minut na doskonalenie umiejętności językowych,**
- ▶ **samodzielnie** odrabiaj prace domowe,
- ▶ pamiętaj, **nie tylko o pracach pisemnych,**
- ▶ w przypadku wątpliwości językowych – **pytaj,**
- ▶ **powracaj** do wcześniejszych słówek, konstrukcji zdaniowych, tekstów,
- ▶ **czytaj prasę** obcojęzyczną,
- ▶ poznawaj **kulturę, historię i obyczaje** obcego kraju,
- ▶ **tłumacz** na własny użytek teksty piosenek,
- ▶ **pisz** wiersze, listy, pamiętniki, blogi w języku obcym,
- ▶ **nie bój się mówić,**
- ▶ bądź **aktywny** podczas zajęć,
- ▶ **rzetelnie** pracuj nad przygotowaniem się do powtórzeń i sprawdzianów,
- ▶ trudne słówka, idiomy, konstrukcje zapisuj na oddzielnych kartkach, **eksponuj** je w swoim pokoju,
- ▶ poznaj swoje preferencje związane ze sposobem uczenia się i je wykorzystuj.

Sposób nauki języków obcych proponowany przez uczniów pokazuje, że są oni świadomi konieczności systematycznej nauki „na bieżąco”, pracy poza lekcjami, a więc w domu, na dodatkowych zajęciach, aktywności na zajęciach, sięgania po teksty w językach obcych. Brak jest niestety wiadomości o technikach i metodach uczenia się, wykorzystywaniu własnych preferencji wynikających z predyspozycji (słuchowcy, wzrokowcy). Pozwala to na stwierdzenie, iż nauczyciele języków obcych powinni na lekcjach uczyć uczniów, jak się uczyć, wypróbować różne techniki podczas zajęć i zachęcać młodzież do wykorzystywania ich poza lekcjami. Do rutynowych zachowań uczniów nie należy w dzisiejszych czasach powtarzanie materiału gramatyczno-leksykalnego czy sięganie po prasę obcojęzyczną.

Wraz z uznaniem metody gramatyczno-tłumaczeniowej za przestarzałą i mało skuteczną w nauce języków obcych, i uczniowie, i nauczyciele odeszli od tłumaczeń. Warto jednak powrócić do tego sposobu nauki. Może nie na co dzień, ale pokażmy uczniom, iż mogą tłumaczyć teksty ich ulubionych piosenek czy wierszy, wykorzystajmy do tego takie okazje jak święta, walentynki czy też informacje w językach obcych, jakie znajdujemy czasem na opakowaniach kosmetyków czy sprzętu RTV. Taka umiejętność jest potrzebna i wspiera kompetencje językowe uczniów.

Warto więc rozmawiać z uczniami o nauce języków obcych, bo to jeden ze sposobów na podnoszenie motywacji do nauki.

(luty 2007)

Joanna Zagrobelny¹⁾
Wrocław

Rodzaje tekstów i techniki czytania

W wybranych podręcznikach języka angielskiego na poziomie średnim

Uczenie czytania jest bardzo ważne, ponieważ, oprócz języka, rozwija w czytelniku postawy, zdolności i umiejętności potrzebne do uzyskania informacji i rozwijania zainteresowań. W procesie czytania uczniowie/studenci są skoncentrowani na zawartości tego, co czytają i języku, w jakim jest napisany dany tekst. Obydwa aspekty dotyczą różnych rodzajów rozumienia. W nauce języka – zależnie od celu czytania – są stosowane różne strategie i rodzaje tekstów. Zarówno rodzaj tekstu, jak i techniki czytania pobudzają wcześniejszą wiedzę uczniów, by ułatwić zrozumienie i na ogół są zachętą do dalszego czytania.

Czytanie może być zdefiniowane i opisane na wiele sposobów. Już prawie czterdzieści lat temu Goodman (1971:135) opisał czytanie jako psycholingwistyczną „zgadywanke”, w której czytelnik rekonstruuje wiadomość tekstową w sposób

graficzny – korzystając z graficznego, syntaktycznego i semantycznego systemu języka – ale też przewiduje znaczenie i potwierdza swoje przewidywania odnosząc się do własnej wiedzy dotyczącej języka i przeszłych doświadczeń. Inni lingwiści, np. Carrel i Eisterhold (1983), traktują czytanie jako proces dobierania informacji w tekście do informacji, która jest wewnętrznie aktywowana.

Według Eskey (1986) w procesie czytania czytelnicy nie łączą liter w słowa a potem słów w zdania czy frazy, aby odnaleźć znaczenie, ale obejmują oczami całe „kawałki” tekstu, które odnoszą bezpośrednio do ich wcześniejszej wiedzy.

W procesie czytania ważną rolę odgrywa schemat. Według Nutalla (1983) jest to struktura mentalna. Chociaż wywodzi się ona z doświadczeń czytelnika, jest pojęciem abstrakcyjnym, ponieważ nie odnosi się tylko do jednego, określonego do-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych nr 5 we Wrocławiu.

świadczenia. Przypuszczenia czytelnika o świecie zależą od jego doświadczenia i sposobu organizowania wiedzy wynikającego z tego doświadczenia. Zrozumienie tekstu jest interaktywnym procesem między wiedzą czytelnika a tekstem.

Należy również wspomnieć o takich ważnych procesach występujących przy czytaniu, jak „góradół” (*top down*) i „dółgóra” (*bottom up*). Obydwa są używane podczas czytania i czasami jedno z nich dominuje, czasami drugie, ale obydwą są potrzebne. W modelu „dółgóra” czytelnik identyfikuje litery, łącząc je w słowa, potem łączy słowa w frazy i zdania. W modelu „góradół” czytelnik bazuje na własnej inteligencji i doświadczeniu, żeby zrozumieć tekst.

Poszukując odpowiedzi na pytania, jakie techniki czytania są najczęściej stosowane i jakie rodzaje tekstów dominują w najpopularniejszych podręcznikach języka angielskiego na poziomie średnim – intermediate (*Matrix, Opportunities i English File*²⁾), starałam się porównać zastosowane w nich techniki czytania, tj. czytanie dla ogólnego zrozumienia, wyszukiwanie informacji z tekstu, czytanie z wyszukaniem informacji szczegółowych, przewidywanie i interpretację tekstu i rodzaje tekstu. Takie porównanie wydawało mi się potrzebne, by stosować efektywne techniki czytania ze zrozumieniem w nauczaniu języka i by rzeczywiście potraktować naukę tej sprawności jako wykształcenie w uczniach nawyku czytania.

Tabela 1. Porównanie technik czytania występujących w trzech podręcznikach

	Czytanie ogólne	Wyszukiwanie informacji	Czytanie szczegółowe	Przewidywanie	Interpretacja
TB1	14	31	22	10	5
TB2	67	14	20	1	4
TB3	26	20	26	3	6

TB1 – *Opportunities*, TB2 – *Matrix*, TB3 – *English File*

Najczęściej stosowaną techniką czytania okazało się czytanie dla ogólnego zrozumienia (67) głównie w podręczniku *Matrix*. Wyszukiwanie in-

formacji (65) i czytanie szczegółowe (68) pojawia się prawie w takiej samej liczbie w tych trzech podręcznikach. Przewidywania (14) i interpretacja tekstu (15) pojawiają się o wiele rzadziej niż inne techniki czytania – najczęściej w *Opportunities*.

Największa różnorodność tekstów jest zastosowana w podręczniku *Matrix* (106), artykuły z magazynów (59) dominują we wszystkich podręcznikach. W *English File* są najczęściej zastosowane artykuły z gazet (19). Fragmenty powieści pojawiają się głównie w *Opportunities* (23), podczas gdy prawie nie występują w *English File*. Krótkie historie są przedstawione tylko w *Matrix* (13) i *English File* (7). We wszystkich podręcznikach w podobnej liczbie są stosowane następujące teksty: reklama, broszura, list, biografia, artykuł z gazety, wywiad i artykuł z magazynu (tabela 2).

Tabela 2. Rodzaje tekstu występujących w trzech podręcznikach

Rodzaj tekstu	TB1	TB2	TB3
Fragment powieści	23	4	-
Broszura	2	2	6
Reklama	2	12	2
List	7	9	1
Biografia	6	7	1
Artykuł z gazety	8	4	19
Wywiad	2	1	2
Artykuł z magazynu	2	-	-
Opis	2	-	-
Ulotka	4	-	-
Kwestionariusz	1	-	-
Raport	3	4	-
Artykuł naukowy	-	14	-
Charakterystyka osoby	-	13	7
Krótką historia	-	13	7
Przewodnik	-	3	-
Wypracowanie	-	4	-
Strona internetowa	-	1	-
Wiersz	-	3	-
Anegdota	-	3	3
Książka podróżnicza	-	-	6
Kwiz	-	-	5
Rady dla podróżnych	-	-	1

TB1 – *Opportunities*, TB2 – *Matrix*, TB3 – *English File*

²⁾ K. Gude, J. Wildman, D. Gryca (2000), *Matrix*, Oxford: OUP; M. Harris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2000), *Opportunities*, Edinburg: Pearson Education i C. Oxenden, Ch. Latham-Koenig (2000), *English File*, Oxford: OUP.

Rodzaje tekstów użytych przez autorów poszczególnych podręczników różnią się w znaczny sposób. Przeważają artykuły z magazynów i fragmenty powieści. Zastosowane techniki czytania to głównie czytanie dla ogólnego zrozumienia zastosowane w krótkich i długich tekstach, co może świadczyć o tym, że najważniejszą rzeczą w procesie czytania jest znalezienie ogólnego znaczenia tekstu a potem skoncentrowanie się na szczegółach.

Wybierając podręcznik nauczyciel zazwyczaj sprawdza pobieżnie rodzaje tekstów i technik czytania zawarte w danym podręczniku. Dopiero w trakcie korzystania z niego okazuje się, czy jest on w pełni przydatny dla danej grupy uczniów, czy też należy go uzupełniać innymi materiałami.

Mam nadzieję, że powyższy artykuł pomoże w wyborze książki do języka angielskiego na po-

ziomie średnim, a być może da początek dyskusji na temat doboru materiałów w podręcznikach.

Bibliografia

- Goodman K. S. (1971), „Psycholinguistic universals in the reading process”, w: P. Pimsleur, T. Quinn (red.), *The psychology of second language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 135-142.
- Carrel P. L., Eisterhold J. C. (1983), „Schemes theory and ESL reading pedagogy”, *TESOL Quarterly* 17 (4), 553-573.
- Eskey D. E. (1986), „Theoretical foundation”, w: F. Dubin, W. Grabe (red.), *Teaching second language reading for academic purposes*, Reading, Mass: Addison-Wesley, s. 3-23.
- Nuttall C. (1983), *Teaching reading skills in a foreign language*, London: Heineman.

(marzec 2007)

Emanuela Fiksa¹⁾

Brzeg

Komunikacja to nie wszystko

Jeszcze niedawno, pisząc dwa teksty *Kiedy jest teraz?*²⁾ oraz *Tropami prawidłowości w języku angielskim*³⁾, dawałam wyraz swemu przekonaniu o zasadności uczenia języka jako struktury. Pomocne miały być tu takie dziedziny, jak np. matematyka, explicite opisująca świat jako system. Wierzyłam wówczas – i z trudem się z tą wiarą rozstaję, że nauka języka obcego w szkole powinna być czymś więcej niż wyposażaniem młodych ludzi w umiejętność przekazania w tym języku podstawowych informacji. Był to czas, w którym uczniom nie mówiono jeszcze, że na lekcjach uczą się tylko komunikować. Złaszcza szkoła średnia była, w moim i zapewne nie tylko w moim odczuciu, miejscem przeznaczonym do poznawania języka jako narzędzia, ale narzędzia inteligentnego, a zatem takiego, którym można posługiwać się dopiero wtedy, kiedy się zrozumie zasadę jego funkcjonowania.

Nie warto, według mnie, wdawać się w rozważania, co w języku jest ważniejsze – gramatyka czy słownictwo. Nie istnieje język bez słów i nie istnieje język bez gramatyki. Warto natomiast zastanowić się nad tym, co na lekcjach języka obcego uważa się za mniejsze zło – ubóstwo słownictwa czy nieznanostwo struktur gramatycznych. Przyglądając się chociażby temu, jak jest zbudowana nowa matura z języka angielskiego, nie można oprzeć się wrażeniu, że za mniejsze zło uważa się nieznanostwo struktur gramatycznych. Matura prawie nie sprawdza znajomości tych struktur, a tropem tym podąża także praktyka nauczania języka angielskiego w szkołach. Oczywiście lekcje z gramatyki są przewidziane w kursie, ale są one wyizolowane z całości; przeciętny uczeń nie traktuje ich jako integralnej części nauki języka obcego i postępuje zgodnie z zasadą „zakuć, zdać, zapomnieć” – po każdej kolejnej „kartkówce z cza-

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

²⁾ Emanuela Fiksa (2004), *Kiedy jest teraz?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2004, s. 13-14.

³⁾ Emanuela Fiksa (2006), *Tropami prawidłowości w języku angielskim, czyli o użyteczności przymierza z matematyką*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2006, s. 124-126.

sów” uwalnia się od balastu niepotrzebnej wiedzy. Oczywiście można by to samo powiedzieć o kolejnych kartkówkach ze słówek, ale to podobieństwo jest chyba jednak pozorne.

Dlaczego tak się dzieje? Właśnie dlatego, że na coraz szerszą skalę podstawowym, a często wręcz jedynym celem nauczania języka obcego w szkołach staje się nauczenie komunikowania. Jest to niewątpliwie fragment szerszego zjawiska. Z naszego własnego codziennego języka znika elegancja. Ładny język przestaje być wyróżnikiem ludzi wykształconych. Mówimy w coraz większym stopniu językiem maili i smsów. Są one krótkie i treściwe; estetykę, której namiastką stają się emotikony, likwiduje się jako niepotrzebną nadwyżkę. A jednak skoro tworzymy dzieła sztuki, piszemy i ciągle jeszcze czytamy wiersze, chodzimy na koncerty, to znaczy, że nie wygasa w nas jednak potrzeba formy.

Kiedyś język angielski to był kawior, teraz jest to chleb powszedni. To dobrze, bo jesteśmy w Eu-

ropie i powinniśmy umieć mówić jej językiem. Smutne jest tylko to, że ta demokratyzacja dostępności języka pociągnęła za sobą jego ubożenie. Wydaje mi się, że właśnie dlatego coraz częściej zdarza mi się, kiedy poprawiam ucznia, który popełnił jakiś gramatyczny błąd, usłyszeć z jego ust pytanie: „Ale przecież i tak by mnie zrozumieli, prawda?”. Oczywiście nie zada takiego pytania uczeń, który ma w planie zdawanie egzaminu FCE i wyżej, ale w przeciętnej klasie w statystycznej Polsce takich uczniów jest zawsze niewielu, jeśli w ogóle są.

Zatem, czy nie mogłoby stać się normą, a nie wyjątkiem od zasady to, że wymaga się od uczniów nie tylko tego, żeby byli w stanie coś powiedzieć, ale także, żeby zwracali uwagę, jak to robią? Niech naszym ideałem nie będzie przeciętność; mierzmy wysoko. W końcu po latach byli adepti najcieplej wspominają taką „Alma Mater”.

(maj 2007)

WARTO WIEDZIEĆ

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie?

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylną recenzję 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) przedłużyć 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.



SPRAWOZDANIA



Teresa Mastalerz¹⁾
Trzebinia

II powiatowy konkurs języka angielskiego dla szkół podstawowych w powiecie chrzanowskim

W marcu 2007 r. w Szkole Podstawowej nr 8 w Trzebini w Małopolsce odbył się finał II powiatowego konkursu języka angielskiego dla szkół podstawowych w powiecie chrzanowskim. Podobnie jak w roku poprzednim cieszył on się dużym zainteresowaniem. Uczestniczyło w nim 80 uczniów z 21 szkół prawie wszystkich gmin powiatu.

Szkoły były reprezentowane przez dwuosobowe zespoły. Znacznie niwelowało to treść i stres. Pary rozwiązywały krótki 6-minutowy test wielokrotnego wyboru. Ćwiczenia były bardzo różnorodne, co sprzyjało skupieniu i koncentracji. Na przykład obok polecenia „*My birthday: is on / is at / are on / are in*” było inne „*Which words have the same sound: here / there, bird / first, short / work, can't / tall*”. W ciągu całej imprezy uczestnicy konkursu wraz z nauczycielami przebywali w auli szkoły. Najpierw starsi obserwowali zmagania młodszych a następnie młodszy starszych. Dzięki temu wszyscy uczyli się od siebie nawzajem. Jury, w skład którego wchodziły nauczycielki języka angielskiego okolicznych gimnazjów i szkół średnich w Trzebini oraz autorka tego sprawozdania, zasiadała na scenie i poprawiała prace pisemne na oczach wszystkich. Uniknięto w ten sposób niepotrzebnych kontrowersji. Istniała też możliwość wglądu do poprawionych prac, co było ważne dla nauczycieli i chętnie z tego korzystali. Podczas poprawy prac, testy i ich poprawne od-

powiedzi były wyświetlane na dużej białej tablicy z wykorzystaniem rzutnika multimedialnego, co bardzo uatrakcyjniło przedsięwzięcie, jak również uczyniło je bardziej nowoczesnym i stworzyło dodatkową możliwość do nauki języka. Pozwoliło też przyjemnie i pożytecznie spędzić czas w oczekiwaniu na wyniki.

Po części pisemnej 3 najlepsze zespoły zasiadały na scenie do części ustnej. Uczniowie wybierali pytania spośród kilku kategorii, np. słownictwo i gramatyka, wybierali też trudność pytania, tj. za 5, 10, 15 pkt. Cała sala przysłuchiwała się odpowiedziom z wielką uwagą.

Ciekawostką było to, że wybierano pytania najlepiej punktowane. W związku z tym, że poziom był wysoki a uczestnicy bardzo ambitni, różnice punktowe między zwycięzcami były niewielkie. W grupie młodszej (klasy 1-3) zwyciężyła Szkoła Podstawowa w Babicach, którą reprezentowały Gabriela Smarzyńska i Lublana Szrom (nauczycielka przygotowująca: Marzena Wędrzyk-Kaszuba). Nagrodę specjalną dla nich – miesięczny bezpłatny kurs językowy metodą Callana – ufundowała Leader School z Trzebini. W grupie starszej (klasy 4-6) zwyciężyła Szkoła Podstawowa w Płazie: Patryk Gut i Olga Pasieczyńska (nauczycielka przygotowująca: Katarzyna Bańkowska).

Nowatorstwo konkursu tkwi w jego turniejowo-zespołowej formie. Właśnie taka formuła,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 im. Polskich Noblistów w Trzebini (Małopolska) oraz radcą metodycznym języka angielskiego w powiecie chrzanowskim.

gdzie bardziej kładzie się nacisk na pracę zespołową i współpracę, uzgadnianie niż indywidualizm motywuje do pracy nad językiem i jest świetną zabawą szczególnie dla uczniów szkół podstawowych. Jej pomysłodawczyniami i organizatorkami są nauczycielki języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 8 w Trzebini: Teresa Kotela i Monika Kramarczyk. Zadbaly też one o strawę dla ciała i hojnych sponsorów: dyplomy otrzymali wszyscy uczestnicy oraz nauczyciele przygotowujący, a nagrody nie tylko zwycięskie zespoły, ale też ich szkoły. Organizatorki dały wzorcowy pokaz pracy zespołowej.

Ogromną przyjemnością było obserwowanie pełnych zaangażowania i entuzjazmu zmagających młodych sympatyków języka angielskiego z trudnościami tego języka. Uczniowie byli świetnie przygotowani i wykazali się zadziwiającymi umiejętnościami jak na swój wiek i niedługi kontakt z językiem. Zmagania konkursowe obserwowała również Maria Kłos, konsultantka ds. języków obcych w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie. Nie omieszkała wyrazić swego uznania dla pomysłu, przedsięwzięcia, organizatorów, nauczycieli i uczniów.

(kwiecień 2007)

Dorota Iwasieczko¹⁾
Wrocław

Dzień Edukacji Narodowej to święto radosne

Nie tylko dlatego, że nie ma wówczas lekcji. Akademia z okazji Dnia Edukacji Narodowej nie musi być przygotowana sztamowo. Może być zarówno docenieniem trudu pedagogów w ich codziennej pracy, jak i stanowić motywację do rozwijania umiejętności posługiwania się językiem obcym. A jeśli dodatkowo zawiera elementy humoru, to mamy przepis na dobrą zabawę, która na długo pozostanie w pamięci tych, którzy byli jej uczestnikami zarówno w charakterze widza, jak i aktora.

Przygotowałam na tę okazję przedstawienie *School Jokes*²⁾. Obsadę stanowił uczeń, który grał rolę *nauczyciela* (najsprawniejszy językowo i niepozbawiony talentu aktorskiego), *narrator* (swoje kwestie wypowiedział za kurtyny) oraz *rodzic* (w innym skeczu) i siedmioro *uczniów*. Scenografią



Scenografia skądinąd znajoma...

była sala lekcyjna (4 ławki na scenie, biurko nauczyciela i tablica). Nie sposób nie docenić tu roli ekipy technicznej, bez której przedstawienie mogłoby nie mieć takiej mocy (dosłownie i w przenośni). Należało przygotować odpowiednie nagłośnienie (wiedza o tym, który z uczniów ma takie umiejętności jest wysoce pożądana), w tym kilka mikrofonów najlepiej bezprzewodowych. Miałam to szczęście, że jeden z moich uczniów grał w zespole muzycznym, a paru innych zajmowało się miksowaniem muzyki przy pomocy programów komputerowych.



Specjaliści od nagłośnienia – nieodzowni

Przygotowanie przedstawienia to praca na miarę projektu. Trzeba wszystko dobrze zaplanować (przygotowanie scenariusza, rozdzielanie ról), monitorować, wprowadzając niezbędne poprawki na poszczególnych etapach tworzenia (liczne próby), wreszcie zaprezentować efekty pracy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ Patrz również s. 151 w tym numerze.

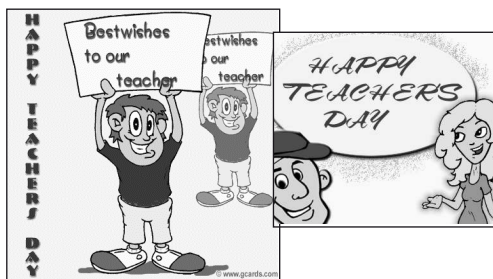
w postaci występu uczniów. Oczywiście jest tu miejsce na ewaluację, którą jest sposób przyjęcia przez publiczność – zarówno uczniowską, jak i grona pedagogicznego.

Moi uczniowie po wstępie, w którym narrator nawiązując do święta podziękował w języku angielskim nauczycielom za trud podjęcia się misji nauczania, rozdawali wszystkim nauczycielom, zamiast kwiatka, samodzielnie przygotowane laurki. Były one dla każdego nauczyciela inne, podkreślające to, co w nich uczniowie cenią najbardziej i zawierające różnorodne cytaty o pracy nauczyciela. Oto one:

- ▶ *What you learn from a teacher, can change your life.* ~ Carlos Santana
- ▶ *The secret of education lies in respecting the pupil.* ~ Aristotle
- ▶ *Teachers open the door, but you must enter by yourself.* ~ Chinese Proverb
- ▶ *A wise teacher makes learning a joy.*
- ▶ *A teacher is someone who takes your hand, opens your mind and touches your heart.*
- ▶ *A teacher has two jobs: fill young minds with knowledge, yes, but more important, give those minds a compass so that knowledge doesn't go to waste.*
- ▶ *You can teach a student a lesson for a day; but if you can teach him to learn by creating curiosity, he will continue the learning process as long as he lives.* ~ Clay P. Bedford
- ▶ *A teacher is one who makes himself progressively unnecessary.* ~Thomas Carruthers

- ▶ *The gift of teaching is a peculiar talent, and implies a need and a craving in the teacher himself.* ~John Jay Chapman
- ▶ *Any man who has been a teacher keeps in himself the attitude of a student.* ~Alfred de Vigny
- ▶ *From the very beginning of his education, the child should experience the joy of discovery.* ~Alfred North Whitehead
- ▶ *The mediocre teacher tells.
The good teacher explains.
The superior teacher demonstrates.
The great teacher inspires*
~William Arthur Ward

Wszystko to w odpowiedniej oprawie graficznej. Można tu skorzystać z clipartów dostępnych w Internecie lub zdać się na talenty plastyczne uczniów nimi inspirowane. Na przykład:



Życząc wszystkim nauczycielom radości z pracy wykonywanej na co dzień, podpowiadam – szukajcie nowych wyzwań. Praca nad przedstawieniem to świetny sposób na odkrywanie pasji tworzenia.

(maj 2007)

Małgorzata Korczyńska¹⁾
Leżajsk

Żart, humor i satyra w literaturze rosyjskiej

IV Spotkanie z literaturą rosyjską

W kwietniu 2007 r. w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku odbyło się czwarte spotkanie z literaturą rosyjską. Tym razem miało ono formę konkursu recytatorskiego *Żart, humor i satyra w literaturze rosyjskiej*. Oprócz uczniów z Zespołu Szkół Technicznych wzięli w nim również udział uczniowie z Zespołu Szkół w Nowej Sarzynie.

Pomysł spotkania zrodził się z chęci przybliżenia młodzieży literatury rosyjskiej w jej satyrycznym, a czasem wręcz żartobliwym czy nawet humorystycznym wydaniu, z chęci zwrócenia uwagi na to, że w Rosji oprócz literatury pełnej patosu, przesyconej cierpieniem narodu, wielokrotnie zmuszonego walczyć z różnymi formami

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku.

zniewolenia, rodziła się satyra. Jej zaletą była nierozpoznawalność przez cenzurę.

Uczestnicy konkursu mieli za zadanie przygotować własne interpretacje utworów literatury rosyjskiej klasycznej lub współczesnej, jeden krótszy tekst (skecz, żart, humoreska, antyreklama), drugi dłuższy (opowiadanie satyryczne, powiastka, bajka), cały utwór lub jego fragment. Przynajmniej jeden z utworów musiał być przedstawiony w języku rosyjskim.

Podczas występów uczniów publiczność, złożona z uczniów ZST i zaproszonych gości, miała okazję usłyszeć ponadczasowe prawdy zawarte w *Bajkach* Iwana Kryłowa, subtelne i poetyczne *Prawie Bajki* Feliksa Kriwina, poznać realia życia w porewolucyjnej Moskwie z *Opowiadań* Michała Zoszczenki, a nawet przenieść się do czasów Puszkina, by poznać elementy humoru dworskiego. Nie zabrakło również ludowych bajek, a także tekstów współczesnych reklam.

Konkurs miał na celu realizację następujących celów:

- ▶ językowych – ćwiczenie posługiwania się oryginalnym językiem rosyjskim (w żartach, dialogach, skeczach), pracę nad poprawną wymową, akcentem i właściwą dykcją oraz nad wzbogacaniem słownictwa,
- ▶ poznawczych – przybliżenie młodzieży satyrycznej literatury rosyjskiej, zwrócenie uwagi na ponadczasowe prawdy i wartości moralne (zawarte między innymi w *Bajkach* Iwana Kryłowa), zaprezentowanie mądrości ludowej wypływającej z rosyjskiego folkloru,
- ▶ wychowawczych – nauka tolerancji wobec osób reprezentujących inną kulturę, walka z przesadami, poznawanie literatury i kultury naszych sąsiadów, kształtowanie umiejętności pracy w zespole, promocja języka i kultury rosyjskiej, ćwiczenie autoprezentacji, praca nad pokonywaniem własnych słabości (technika „odczulania”).

Jednym z celów była również chęć przekonania uczestników i gości o wartości, jaką wnosili kiedyś i wnosi dzisiaj w życiu Rosjan ożywczy humor, zwykły codzienny żart, czy pozwalająca patrzeć na siebie i innych z dystansem, satyra.

Tło scenografii stanowiły prace uczniów – laureatów przeprowadzonego wcześniej konkursu plastyczno-językowego *Kartki z rosyjskiego komiksu*. Rysunki ze śmiesznymi postaciami z rosyjskich bajek, filmów, czasopism, z zabawnymi dialogami

stworzonymi przez uczniów w języku rosyjskim, a następnie włożonymi w usta rysunkowych bohaterów, wniosły dodatkowy efekt humorystyczny i jednocześnie dydaktyczny. Autorzy prac musieli bowiem włożyć dużo wysiłku w narysowanie scenek i wymyślenie odpowiadających im dialogów. Podczas przerwy w konkursie zaproszeni uczniowie, uczący się języka rosyjskiego, mieli okazję zapoznać się z twórczością plastyczną i literacką swoich kolegów i przeczytać napisane przez nich skecze. Na zakończenie konkursu goście i gospodarze mieli również możliwość delektowania się wypiekami przygotowanymi przez klasę IV TG (profil gastronomiczny) według przepisów kuchni rosyjskiej, czy poczytać, stanowiące także element dekoracji, czasopisma rosyjskie *Русский курьер Варшавы* i *Давай* a także posłuchać *Горячую двадцатку*.

Jury oceniając: poprawność językową, właściwą wymowę i dykcję, dobór repertuaru, interpretację, umiejętne wykorzystanie rekwizytów i kostiumów a także ruch sceniczny nagrodziło następujące osoby. Pierwsze miejsce za interpretację opowiadania M. Zoszczenki *Nauczyciel* oraz prezentację żartów *Ha рыбалке* i *В овощном магазине* przyznano Pawłowi Ochabowi (kl. II LM), Małgorzacie Ostasz (kl. I TŻ) i Sabinie Pytel (kl. I TŻ). Drugie – za wykonanie utworu F. Kriwina *Wspomnienia* oraz recytację wiersza Tokmakowa *Обижалки* Ewie Iskrze (kl. IV TG) i trzecie – za przedstawienie wiersza – humoreski *Муха чувства* oraz wykonanie bajki ludowej *Что сказал старик* Katarzynie Pigulskiej (kl. I LO) i Jagodzie Jagiełło (kl. I LO). Ponadto przyznano cztery wyróżnienia.

Zachęcam do organizowania tego typu spotkań, gdyż działają one niesłychanie motywująco do nauki języka obcego. Poznając kulturę kraju, którego języka uczymy, powodujemy, że ten kraj przestaje być dla naszych uczniów anonimowy, uczniowie pozbywają się uprzedzeń czy błędnych stereotypów. Ponadto zaczyna działać motywująca zdrowa rywalizacja, pozwalająca osiągnąć sukces i pozbyć się zgubnych w procesie uczenia się języka zahamowań czy lęku przed wypowiedzeniem się. Wspólne działanie klasy z autentycznie zaangażowanym nauczycielem wzmacnia jego możliwości przekazu, koncentrując grupę uczniów wokół jego osoby. W ten sposób tworzy się autorytet. A nauczyciel z wiedzą i autorytetem oraz umiejętnością porwania młodzieży do działania to klucz do sukcesu w nauczaniu języka obcego.

(czerwiec 2007)

Język francuski zawodowy

Podczas wizyty w naszej szkole, pan Éric Thebault z Funduszu Współpracy Polsko-Francuskiej zapowiedział zorganizowanie szkolenia z zakresu języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii. Bardzo mnie to ucieszyło, gdyż od kilku lat uczę języka francuskiego zawodowego. Miałam nadzieję, że poszerzę znajomość terminologii fachowej, co byłoby wskazane zarówno w celu lepszego przygotowywania zajęć lekcyjnych, jak i kursów dla młodzieży szykującej się do wyjazdu do Francji w ramach programu Leonardo da Vinci.

Trzydniowe, bardzo intensywne szkolenie odbyło się w czerwcu 2007 r. w ośrodku szkoleniowym CODN w Sulejówku. Prowadziła je pani Maité Bagarry z Izby Handlowej w Paryżu. Trzeba przyznać, że jest to osoba bardzo kompetentna i widać było, że w przygotowaniu do tego kursu włożyła dużo pracy. Każdy z nas dostał obfite i przydatne dossier, a na nasze pytania padały wyczerpujące odpowiedzi i wyjaśnienia.

Rozpoczęliśmy od przedstawienia się i podzielenia się doświadczeniami z pracy z młodzieżą. Byliśmy zgodni, że pozycja języka francuskiego w Polsce jest stanowczo za słaba i że trzeba promować ten piękny i ważny w strukturach europejskich język. Następnie przeszliśmy do charakterystyki i klasyfikacji hoteli w Polsce i we Francji. Było to świetne powtórzenie słownictwa, a także możliwość zdobycia nowych informacji. Prześledziliśmy strukturę personelu w hotelu, a następnie poszczególne sytuacje komunikacyjne, czyli rezerwacja, jej anulowanie i potwierdzenie, przyjęcie gościa w recepcji, reklamacje oraz pożegnanie. Najpierw wymienialiśmy się pomysłami na zasadzie burzy mózgów, a potem w grupach przygotowaliśmy scenariusze lekcji. Nasze prace były potem prezentowane wszystkim i powielane, aby każdy mógł z nich w przyszłości skorzystać.

Bardzo ciekawie została przedstawiona tematyka języka francuskiego w gastronomii. Otrzymaliśmy wiele materiałów autentycznych, np. rachunków, notatek kelnerskich, listów od konsumentów, kart dań. Z pewnością przydadzą się nam one w dalszej pracy zawodowej. Obejrzelśmy także lekcję kulinarną na francuskiej stronie internetowej. Zastanawialiśmy się później, jakie ćwiczenia można ułożyć na jej podstawie. Pomysłów było dużo, np. klasyfikowanie usłyszanych słów i wpisywanie osobno niezbędnych narzędzi i pojemników, składników i czynności. Proponowane były także ćwiczenia gramatyczne polegające na wpisaniu brakujących rodzajników częściowych lub przyimka *de*. Materiał, na którym pracowaliśmy, można zobaczyć na stronie www.cuisinezcommeunchef.com.

Z Internetem mieliśmy także styczność szukając adresów ciekawych stron związanych z gastronomią we Francji. Oto kilka z nich: www.marmiton.org (przepisy, zdjęcia) www.nordnet.fr/istc/vin_sur_vingt (wina francuskie i mapa Francji z zaznaczonymi miejscami produkcji win), www.univers-fromages.com (wszystko o serach).

Jeśli chodzi o język francuski w dziedzinie gastronomii, zajmowaliśmy się słownictwem dotyczącym personelu restauracji, korespondencji, analizowaliśmy karty dań i przepisy kulinarne, a także ćwiczyliśmy różne sytuacje komunikacyjne, czyli rezerwację stolika, przyjęcie konsumenta, prezentację dań widniejących w karcie, doradzanie klientowi wina. Wymyślaliśmy ćwiczenia i krzyżówki, które będą cennym materiałem dydaktycznym.

Na zakończenie szkolenia pani Maité Bagarry zapoznała nas z ciekawymi podręcznikami do języka francuskiego ogólnego i zawodowego. Każdy uczestnik otrzymał też jeden z podręczników²⁾,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

²⁾ Wydawnictwa Hachette i CLE International, np. *Le français de l'hôtellerie et de la restauration*, *Le français du tourisme*, *Tourisme.com*, *Hôtellerie.com*.

dzięki czemu możemy wzbogacać nasze zajęcia lekcyjne o nowe treści.

Te kilka dni minęło bardzo szybko. Zdążyłam jednak dużo się nauczyć, poznałam nauczycieli z różnych miejscowości w Polsce. Miałam okazję do pracy i rozmów w języku francuskim, a taki kontakt z żywym językiem jest bardzo ważny.

Nie bez znaczenia jest także fakt, że otrzymałam wiele przydatnych materiałów.

Bardzo się cieszę, że wzięłam udział w tym kursie. Mam nadzieję, że podobne szkolenia dla romanistów będą jeszcze wielokrotnie organizowane, ku pożytkowi nauczycieli i ich uczniów.

(czerwiec 2007)

Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Nowoczesne technologie i nie tylko

Rada Europy w ramach Programu Pestalozzi od 1969 r. oferuje corocznie mniej więcej 50 seminariów, które trwają od 3 do 5 dni. Bierze w nich udział 2000 nauczycieli, z czego 500 ma refundowane koszty podróży²⁾. Lista seminariów jest ogłaszana dwa razy do roku – w maju i w grudniu. Niektóre są przeznaczone wyłącznie dla nauczycieli języków, pozostałe dla nauczycieli różnych przedmiotów, choć nauczający języków mogą w nich również uczestniczyć. Warto zauważyć, że do Rady Europy należą 49 krajów europejskich. Spotkania są organizowane prawie we wszystkich tych krajach, uczestnicy też pochodzą z całej Europy, co niewątpliwie czyni te spotkania szczególnie atrakcyjnymi.

W styczniu 2007 r. uczestniczyłam w takim szkoleniu. Organizatorem była instytucja świetnie znana nauczycielom języka angielskiego – British Council. Tematyka dotyczyła zastosowania nowoczesnych technologii w szkole³⁾. Zaproszono 35 osób z 22 krajów. Przybyli z tak odległych miejsc, jak Islandia, Syberia, Mołdowa czy Turcja. Na szkolenie wybrano miasto Robin Hooda – Nottingham. Zostaliśmy zakwaterowani w ośrodku szkoleniowym dla brytyjskich edukatorów – National College for School Leadership. Miejsce wspaniałe.

Budynek ekologiczny ze szkła i stali wyposażony w sale konferencyjne ze sprzętem umożliwiającym nie tylko omawianie nowoczesnych technologii, ale także ich praktyczne wykorzystywanie podczas wykładów i warsztatów.

Mieliśmy okazję odwiedzić dwie lokalne szkoły. Jedna, bardzo nietypowa – Djanogly City Academy – jest ulokowana w przeszklonym, pełnym światła budynku. Ufundował ją ukraiński filantrop. To właśnie jego nazwisko jest w nazwie szkoły. Na co dzień uczniowie i nauczyciele wykorzystują zaawansowane technologie, w które są wyposażone pracownie-klasy. Oczywiście nie na każdej lekcji trzeba korzystać z komputera. Nauczycielka francuskiego, z którą rozmawiałam, przeprowadza mniej więcej co czwartą, piątą lekcję w specjalistycznym laboratorium. W Djanogly na uwagę zasługuje bogaty program zajęć dodatkowych. Do tradycyjnych wyjazdów szkolnych do Francji, Niemiec, ale także do Rosji i Chin dochodzą bardziej egzotyczne – do Pakistanu, Południowej Afryki, Mozambiku, na Jamajkę. Niewiarygodne!

Druga szkoła to Chellaston Foundation School and Technology College⁴⁾ w miejscowości Derby, w okolicach Nottingham. Jej dyrektor, Ray Rusz-

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Dane za Council of Europe, www.coe.int/Training.

³⁾ *ICT in teaching and learning*, Nottingham, 9-14 stycznia 2007 r.

⁴⁾ W broszurze informacyjnej Chellaston School dokładnie opisano mundurki, które zresztą są powszechne w szkołach angielskich. Są bardzo skromne – dla dziewcząt: czarne wdianko ze szkolną tarczą, czarna prosta spódnica do kolan, czarne spodnie, biała koszula, czarny sweter w serek, białe lub czarne skarpetki oraz czarne lub w kolorze ciała rajstopy. Krawat w ukośne zielonkawo pasy. Co więcej, ubiór zewnętrzny też jest określony – prosty czarny płaszcz, nie można nosić bluz z kapturem. Nawet plecaki i torby na książki są takie same. Jak przekonałam się na własne oczy, uczniowie faktycznie tak byli ubrani.

czyński, jest polskiego pochodzenia. Choć urodził się w Wielkiej Brytanii, imponuje wspaniałą polszczyzną, którą wyniósł z domu rodzinnego. Jego szkoła osiąga wspaniałe rezultaty na egzaminach końcowych. Wizytując klasy mogliśmy zapoznać się z pracami uczniów związanymi z projektowaniem reklamy. Robiły wrażenie. Wszędzie można było zaobserwować zaangażowanie nauczycieli i uczniów.

Zwróciłam uwagę, że w obu szkołach zatrudniana się techników-informatyków. Bardzo to usprawnia wykorzystanie sprzętu komputerowego na lekcjach. Nauczyciele nie muszą rozwiązywać problemów technicznych, jest też zapewniana bieżąca konserwacja wyposażenia. Zachęcając do informatyki, pamiętajmy jednak, że nowoczesne technologie to tylko narzędzie. Podobało mi się stwierdzenie zacytowane przez jednego z wykładowców podczas seminarium: postawienie dziecka przed komputerem i oczekiwanie, że komputer będzie go nauczał, to tak jak położenie książki pod poduszką, tylko bardziej kosztowne⁵⁾.

Jeden dzień kursu został poświęcony na wyjazd do Londynu na BETT – wystawę prezentującą zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji. Nauczyciele brytyjscy mają okazję co roku zapoznać się z ofertą różnorodnych firm oferujących sprzęt i oprogramowanie. BETT jest ogromnym, kilkudniowym przedsięwzięciem. Odbywa się w National Hall w Londynie (www.bettshow.com). Warto zajrzeć i obejrzyć samemu wszelkie nowinki. W Wielkiej Brytanii bardzo popularne są teraz tablice interaktywne. W odwiedzanych szkołach było widać, że uczniowie je lubią.

Podczas takich międzynarodowych spotkań ważne są nie tylko same zajęcia oferowane przez organizatorów, ale także rozmowy, wymiana opinii, czyli to wszystko, co jest edukacją nieformalną. Podczas rozmów nasze poglądy krystalizują się, mamy okazję dochodzić do ciekawych wniosków, podsumowywać obserwacje.

Dla nauczyciela języka nieocenione było kilkudniowe nasiąkanie kulturą brytyjską, codzienny trening językowy nie tylko w czasie oficjalnej części wizyty. Wspólne posiłki w angielskiej restauracji, wieczorne oglądanie telewizji, nocne spotkania w pubie to także kultura brytyjska... To wszystko przyczynia się do odświeżenia języka, poznania nowych zwrotów. Przykłady? Przywiozłam menu restauracyjne. A więc przystawki: *smoked salmon, chilli dressing, rocket and crème fraîche*, danie główne: *grilled lemon sole, new potatoes, asparagus, caper and prawn butter*, i wreszcie deser: *mango parfait, mango and mint salsa*. Jaki wspaniały materiał autentyczny do pracy z uczniami! Jaka szansa wzbogacenia słownictwa, dyskusji o różnorodnych międzynarodowych wpływach na współczesną kuchnię.

Zachęcam nauczycieli języków obcych do uczestnictwa w seminariach Rady Europy – nie tylko związanych z metodyką nauczania języka. Mogą być inspiracją, dostarczyć umiejętności, które pozwolą rozwijać się zawodowo. A na tym najbardziej skorzystają nasi uczniowie.

(kwiecień 2007)

⁵⁾ Martin Blows, *Learner led, technology driven learning*, wystąpienie podczas seminarium w Nottingham.

Joanna Kijewska¹⁾
Włocławek

Wymiar europejski w edukacji²⁾

Na początku marca 2007 r., dzięki Agencji Narodowej Programu Socrates i wsparciu finansowemu zapewnionemu przez program Arion, reprezentując

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli (KPCEN) we Włocławku, miałam przyjemność uczestniczyć w fantastycznej wizycie studyjnej dla

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku.

²⁾ Publikacja odzwierciedla opinię autorki. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zawarte informacje.

kadry zarządzającej oświatą. Wymieniona wizyta została zorganizowana przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta w miejscowości Sintra, w Portugalii.

Wizyty studyjne odbywają się zazwyczaj w jednym z wielu krajów zaangażowanych w działalność programu Socrates. Są organizowane lokalnie przez właściwe władze i instytucje o charakterze edukacyjnym kraju goszczącego w ramach jednolitego programu wizyt koordynowanych na poziomie kraju przez Agencje Narodowe i na poziomie europejskim przez Komisję Europejską. Każda wizyta na ogół skupia 10-15 uczestników z kilku różnych krajów, którzy później mogą propagować podobne koncepcje i organizować następne wizyty studyjne.

Nadrzędnym celem wizyt w programie Arion jest wymiana informacji i doświadczeń między decydentami i specjalistami w dziedzinie edukacji w kluczowych obszarach zainteresowania krajów uczestniczących, szczególnie w tych, dotyczących szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego, ponadgimnazjalnego oraz zawodowego. Wizyty umożliwiają uczestnikom obserwację rozwiązań przyjętych przez instytucje edukacyjne i zapewniają zdobywanie aktualnych informacji dotyczących edukacji w Europie. Takie perspektywiczne poznawanie szerokiego spektrum zagadnień i problemów, z którymi mają styczność dyrektorzy, edukatorzy i inni specjaliści w dziedzinie edukacji w różnych krajach europejskich niewątpliwie wpływa na jakość ich późniejszej pracy i indywidualny rozwój zawodowy.

Szczególnym celem wizyty w Sintrze było przedstawienie grupie 15 uczestników reprezentujących 10 krajów europejskich ogólnego obrazu szkolnictwa portugalskiego i doskonale przygotowanych i przeprowadzonych projektów, realizowanych w portugalskich szkołach na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Wspomniane projekty dotyczyły rozmaitych zagadnień edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru europejskiego w edukacji.

Obserwując społeczność szkolną i zwyczajny dzień pracy dydaktycznej w pięciu różnych szkołach z okolic Sintry (na przedmieściach Lizbony), nie tylko mogliśmy z bliska przyjrzeć się realizowanym tam projektom, ale również zaobserwować funkcjonowanie portugalskiego systemu szkolnictwa. Projekty dotyczyły następującej tematyki:

▼ **Teatr i sztuka** – W pierwszej wizytowanej szkole *Escola Secundária Leal de Câmara* przedstawiono nam projekt dotyczący wykorzystania sztuki w obszarze *Computer Assisted Drawing* (*Rysunek wspomagany komputerowo*) oraz obróbki obrazu cyfrowego. Wymienione przedsięwzięcie oddziałuje na szereg aktywności szkolnych, np. projekt plakatu promującego przedstawienie teatralne, konkurs na projekt szkolnego logo, zaproszenia na obchody rocznicy założenia szkoły itd. Nabyte w ten sposób umiejętności uczniów i ich doświadczenia w pracy z materiałem graficznym są cenione przez lokalne firmy i przedsiębiorców, którzy chętnie widzą tu swoich przyszłych pracowników.

Kolejna placówka *Escola Secundária de Mem Martins* pokazała nam ponadprzedmiotowy projekt zatytułowany *Work and Leisure* (*Praca i odpoczynek*). To cykliczne zajęcia z zakresu techniki informacyjnej, tańca i grupy teatralnej. Wymienione działania, z pozoru raczej luźno powiązane ze sobą, ściśle się uzupełniają i pozwalają na wypracowanie doskonałych efektów. Uczniowie od początku do końca są autorami scenariusza, scenografii oraz efektów specjalnych wspomaganych komputerowo. Projekt postawił sobie za cel indywidualny rozwój osobowości i poczucia estetyki zaangażowanych uczniów. Należy tu również wspomnieć, iż stwarza niepowtarzalną okazję integrowania uczniów pochodzących z różnych obszarów kulturowych, buduje postawę otwartości i tolerancji.

Portugalscy uczniowie bardzo chętnie poświęcają swój wolny czas zajęciom teatralnym. Kolejne dwie inne szkoły *Escola Secundária de Santa Maria* and *Escola Básica Visconde de Juromenha* odnoszą znaczące sukcesy w tym obszarze pracy pozalekcyjnej. Zaangażowani młodzi ludzie realizują się w występach na rzecz społeczności lokalnej i bardzo rzetelnie „szlifują” swoje aktorskie umiejętności.

▼ **Edukacja zdrowotna** – Portugalia, jak i inne kraje (nie tylko unijne), boryka się z coraz częściej występującymi chorobami natury cywilizacyjnej (np. AIDS, cukrzyca czy choćby chorobliva otyłość). Dlatego osoby odpowiedzialne za edukację młodych nie pozostają bierne wobec spraw związanych z działaniami profilaktycznymi w tym zakresie. Dwie z obserwowanych szkół z dużym powodzeniem prowadzą (projekty w ramach edukacji zdrowotnej. *Escola Secundária Leal de Câmara*

ra oraz *Escola Secundária Miguel Torga* propagują wśród nastolatków kwestię istoty dobrego zdrowia i promują zdrowy styl życia dzieci, młodzieży i dorosłych. Obie formy działań mają ogromny wpływ na społeczność szkolną. W ramach projektów w obu szkołach odbywa się szereg zajęć o charakterze prozdrowotnym: debaty, warsztaty, spotkania ze specjalistami, konkursy o zbliżonej tematyce i wiele innych. Wymienione aktywności w obrębie edukacji zdrowotnej skupiają się na rozwijaniu dbałości o dobrą formę zdrowia fizycznego i psychicznego w każdym wieku.

▼ **Edukacja prozawodowa** – Placówka *Escola Secundária de Mem Martins* zaprojektowała i wprowadziła w życie bardzo przedsiębiorczy projekt *Preparing for Active Life-Establishing Connections with the Community-Training Period Dynamics* (*Przygotowanie do aktywnego życia zawodowego – Nawiązywanie kontaktów z lokalnymi przedsiębiorcami – Okres praktyki zawodowej*). Stwarza on niesłychanie korzystne warunki przysposabiania do pracy dla uczniów, którzy stoją u progu rozpoczynania swojej kariery zawodowej, tuż przed wejściem na rynek pracy. Przedsięwzięcie jest możliwe dzięki współpracy władz szkoły z lokalnym biznesem. Udział w tym projekcie nie jest obowiązkowy i to sam młody człowiek dokonuje wyboru firmy (spośród tych, które mają podpisaną umowę o współpracy ze szkołą), w której odbędzie praktykę zawodową. Nabywa w ten sposób pierwsze doświadczenia. Taka pierwsza, jeszcze pod kontrolą szkoły i nauczycieli, odpowiednio dobrana droga zawodowa jest ogromnie ważna dla przyszłości młodych ludzi.

▼ **Równość szans edukacyjnych** – *Agrupamento de Escolas: Escola Básica dos 2^o e 3^o Ciclos Visconde de Juromenha* to usytuowany na ubogich przedmieściach zespół szkół składający się ze szkoły podstawowej i odpowiednika naszego gimnazjum. Wspomniana placówka musi każdego dnia stawiać czoła rozmaitym wyzwaniom. Są to raczej trudności jeszcze stosunkowo mało znane w polskiej rzeczywistości. Populacja uczniów składa się w dużej mierze z dzieci imigrantów,

szczególnie z Afryki, Ameryki Południowej i Azji. Dla około 30% uczących się tu język portugalski nie jest ich językiem ojczystym. Rodzi to rzecz jasna wiele problemów, które często wynikają z nieznaności języka (utrudniona komunikacja w klasie i poza nią) i nieodpowiedniego zachowania. Mieliśmy tu okazję obejrzeć kilka działań zmierzających do eliminowania problemów związanych z wielokulturowością oraz różnym pochodzeniem społeczności uczniowskiej. Aktywności takie, jak: *Forest Club* (*Klub miłośników lasu*), *Modelling workshop* (*Warsztaty modelarskie*), *The Identity of Sintra Group* (*Grupa poszukująca tożsamości Sintry*) i inne oferują równe szanse edukacyjne wszystkim uczniom, bez względu na rasę i pochodzenie. Dzięki nim młodzież uczy się odpowiedzialności, dyscypliny, tolerancji i poczucia własnej wartości. Równe szanse to nie tylko identyczne traktowanie w sferze przedmiotów szkolnych. Aspekty socjologiczne i psychologiczne w obrębie podejmowanych działań zapewniają tym młodym ludziom akceptację i szacunek, tak ze strony dorosłych, jak i kolegów.

▼ **Wymiar europejski w edukacji** – Większość z odwiedzanych przez grupę studyjną szkół już od kilku lat (dzięki programom unijnym) ma zagranicznego partnera/ów, rozwija współpracę międzynarodową i dzieli przykłady dobrych praktyk edukacyjnych. Uczniowie są wysoce zmotywowani do zgłębiania tajników języków obcych oraz poznawania rówieśników i życia codziennego w innych krajach europejskich. Nauczyciele są bardzo otwarci i aktywnie uczestniczą w różnego rodzaju inicjatywach międzynarodowych.

Już idea wizyty studyjnej w Sintrze sama w sobie była świetnym przykładem na „lekcję europejską” dla wszystkich zaangażowanych stron. Gospodarze i poszczególni uczestnicy wymieniali opinie i spostrzeżenia na różne tematy nie tylko w ramach zajęć, ale również poza nimi. Nauczylimy się nawzajem od siebie i o sobie wielu ciekawych rzeczy³⁾.

Wyjątkowo ciekawa wizyta studyjna w Sintrze stała się niewątpliwie pamiętnym wydarzeniem

³⁾ Wiele też zobaczyliśmy. Po spotkaniach w szkołach organizatorzy pokazali nam wspaniałe zakątki Sintry i jej okolic (przylądek będący jednocześnie najbardziej wysuniętym na zachód krańcem kontynentalnej Europy – Cabo da Roca, znany w świecie pałac-muzeum Palácio Nacional da Pena, Palácio Nacional de Sintra i urokliwą rezydencję Quinta de Regaleira). To pozwoliło nam poznać bliżej przebogate dziedzictwo kulturalne Portugalii oraz jej europejski wymiar.

dla wszystkich uczestników. Grupa nie tylko miała okazję przyrzeć się ciekawym pomysłom zaadaptowanym przez szkoły w Portugalii, ale również wymienić doświadczenia i podzielić opiniami na temat dobrych praktyk edukacyjnych. Ta wiedza może być i z pewnością będzie przekazywana do innych placówek w Europie. Niektóre modele projektów mogłyby znaleźć się w polskich szkołach.

Każdy z nas wzbogacił swoją wiedzę na temat pracy w szkolnictwie, poszerzył horyzonty o nowe rozwiązania i metody pracy. Powinniśmy uczyć się od innych, inni Europejczycy powinni poznawać nasze doświadczenia. To nieustanny proces. To od nas, nauczycieli, zależy europejski wymiar w edukacji.

(maj 2007)

Zachęcamy do lektury naszych numerów specjalnych



Księgarnia Nauczycielska CODN, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. 022-345-37-15, 022-345-37-65

e-mail: wydaw@codn.edu.pl, Internet: www.nike.codn.edu.pl

prenumerata: tel./fax: (48) 022-345-37-92; e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

RECENZJE



Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

New Adventures Pre-Intermediate²⁾

Krótka charakterystyka książki

Wydany przez Oxford University Press kurs *New Adventures Pre-Intermediate* autorstwa Bena Wetzta jest przeznaczony do nauki języka angielskiego w gimnazjum (w zależności od stopnia zaawansowania uczniów odpowiednio dla klasy drugiej lub trzeciej – III etap edukacyjny). Zestaw obejmuje książkę ucznia, zeszyt ćwiczeń z dołączonym CD-ROMem do samodzielnej nauki, książkę nauczyciela, cztery płyty CD z nagraniami do podręcznika oraz DVD. Przedmiotem niniejszej recenzji jest sam podręcznik – książka ucznia.

Podręcznik składa się z rozdziału powtórzeniowego i 9 rozdziałów podzielonych na sześć części. Każdy rozdział zawiera dwie części poświęcone rozwijaniu znajomości słownictwa, dwie lub więcej zajmują się gramatyką, pozostałe służą ćwiczeniu czterech sprawności językowych. W każdym rozdziale umieszczono też sekcję wprowadzającą język codzienny (*Practical English*), w parzystych znajdziemy trening kompetencji kulturowej, a w nieparzystych piosenki wraz z ćwiczeniami. Na końcu zamieszczono trzy rozdziały dodatkowe (*Curriculum Extra*). Całość liczy 103 strony.

Ocena poprawności merytorycznej i dydaktycznej podręcznika

New Adventures Pre-Intermediate to kurs prowadzony w ramach podejścia komunikacyjnego, co oznacza, iż akcent położono na rozwijanie sprawności związanych z żywym językiem, tj. mówienie i słuchanie, a głównym celem nauczania jest skuteczne i płynne porozumiewanie się w języku obcym oraz rozumienie typowych wypowiedzi pojawiających się w naturalnych konwersacjach oraz środkach masowego przekazu. Nie oznacza to, że zaniedbano pracę nad rozwijaniem sprawności receptywnych – czytaniem ze zrozumieniem i pisaniem. Podręcznik jest zorganizowany wokół programu tematycznego zgodnego z zainteresowaniami i potrzebami gimnazjalistów. Porusza tematy takie, jak: ludzie i relacje między nimi, ambicje, środowisko naturalne i ekstremalne zjawiska atmosferyczne, zdrowe życie i wygląd, podróżowanie, szalone pasje-hobby czy postęp cywilizacyjny. Zgromadzony materiał zapewnia uczniom aktywną naukę, komunikowanie się w sposób celowy oraz mobilizuje ich do aktywnego i konstruktywnego podejścia do własnej nauki.

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

²⁾ Ben Wetz (2006), *New Adventures Pre-Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

Kurs zawiera wiele ćwiczeń i technik odwołujących się do różnych stylów uczenia się: głównie wzrokowego i słuchowego. Uczniowie uczą się myślenia i technik uczenia się. Uczestnicząc w procesie uczenia, który z założenia ma być dla nich przyjemny i ciekawy, zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego. Otrzymują też zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i kultury oraz zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z innymi. Zadania, które otrzymują, w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu. Wszystkie mają jasno określony cel, klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by dla ucznia był jasny sens działania. Większość ćwiczeń skonstruowano poprawnie, polecenia do poszczególnych zadań są jednoznaczne, widzimy też różny (rosnący) ich stopień trudności.

New Adventures Pre-Intermediate wprowadza współczesny język angielski w naturalnym kontekście (dialogi, różnego typu nagrania czy teksty pisane). Choć książka w całości jest napisana w języku angielskim, to niewątpliwie walorem kursu jest dodanie na końcu zeszytu ćwiczeń objaśnień gramatycznych omawianych w każdym rozdziale w języku polskim (*Grammar Bank*, s. 90-109). Tu też znajdziemy słownik użytego słownictwa wraz z polskim tłumaczeniem (s. 136-142) oraz listę form czasowników nieregularnych (s. 144). Wszystko to pozwoli uczniom pracować samodzielnie – dobry podręcznik ma przecież umożliwiać im samodzielną pracę i korzystanie z niego nie tylko pod kierunkiem nauczyciela, ale także w domu – w trakcie wykonywania pracy domowej czy przygotowań do testu lub uzupełniania braków spowodowanych nieobecnością w szkole.

Struktury gramatyczne, wokół których jest zbudowany program kursu, są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany oraz umożliwiający indukcyjne nauczanie gramatyki, co kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętania.

W podręczniku jest zachowany przyjęty schemat kolejności działania obowiązujący w przypadku nauczania gramatyki: wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa). Zastosowano zasadę spirali – w książce powtarza się struktury gramatyczne znane uczniom z wcześniejszych lat nauki oraz stopniowo dodaje ich nowe zastosowania. Nauczanie gramatyki jest etapem przejściowym między nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem sprawności. Wprowadzając konkretną strukturę, autor pamięta o jej funkcji – uczniowie wiedzą, że np. w rozdziale 7 uczą się mówić o swoich planach, a nie budowania zdań z konstrukcją *be going to*. Dobrym rozwiązaniem było z pewnością wprowadzenie oddzielnej części zajmującej się językiem funkcjonalnym (*Practical English*).

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. W wieku gimnazjalnym pojawia się u młodych ludzi dominacja pamięci logicznej nad mechaniczną i myślenia abstrakcyjnego nad konkretnym. Dlatego w *New Adventures Pre-Intermediate* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Warto też zauważyć, że komentarz gramatyczny ograniczono do niezbędnego minimum – gimnazjaliści uczą się gramatyki traktując ją w większości jako formalne i nudne. Książka jest tak skonstruowana, że pozwala nauczycielowi „przemycić” niejako gramatykę w interesującym kontekście (dialog, tekst czy sprowokowana dyskusja na interesujący uczniów temat).

Książka umożliwia uczniom opanowanie także innych niż gramatyka podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Przy nauce wymowy nadrzędnym celem jest ułatwienie uczyć się naturalnego naśladowania dźwięków i stworzenie podstaw, które pomogą im słyszeć i rozróżniać angielskie dźwięki, a także wyrażanie i zrozumiale mówienie. Słuchając rozmaitych dialogów uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W każdym rozdziale uczniowie ćwiczą trudne dla Polaków

elementy angielskiej fonetyki, takie jak dyftongi, akcent zdaniowy i wyrazowy, niektóre samogłoski czy wymowę końcówki czasu przeszłego czasowników regularnych *-ed*. Wszystkie rozmowy i monologi z książki ucznia, w większości w wykonaniu rodzimych użytkowników języka, nagrano na cztery płyty kompaktowe – z pewnością stanowią one dobry do naśladowania model, a dodatkowo rozwijają sprawność rozumienia języka ze słuchu.

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę słownictwa, którego uczniowie będą używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. Słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, zgodnie z tematem danego rozdziału oraz za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. Użyto też różnych technik 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. Część słownictwa pojawiającego się w książce jest przeznaczona do opanowania w sposób bierny. Zaletą książki jest spora liczba tekstów do czytania, także w zeszytach ćwiczeń, co niewątpliwie stwarza uczniom szereg możliwości poszerzania znajomości słownictwa – powszechnie wiadomo, że słownictwo jest przyswajane najefektywniej, gdy pojawia się w różnych kontekstach.

New Adventures Pre-Intermediate umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi – w książce znajdziemy wiele ćwiczeń temu poświęconych. Sprawności receptywne są ćwiczone przed produktywnymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając 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. Autor użył całej gamy technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po słuchaniu/czytaniu. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości lub

szczegółowe tekstu. Bogactwo i różnorodność tematyczna tekstów w istotny sposób przyczyniają się do poszerzenia wiedzy użytkowników w zakresie geografii, biologii, ekologii, techniki, historii czy historii literatury. Jest to zgodne z zaleceniami zawartymi w podstawie programowej dotyczącej stosowania w nauczaniu tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych.

Niepotrzebnie wszystkie teksty z podręcznika nagrano na płyty kompaktowe – czemu ma służyć słuchanie i patrzeć na tekst? Jedyne osłuchaniu się z wymową, z pewnością nie rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem. Zresztą ta część książki wcale temu nie służy. Jest to nienaturalne, a u niektórych uczniów może wykształcić zły nawyk słuchania z równoczesnym patrzeniem w tekst. Szkoda też, że nie zamieszczono na końcu podręcznika skryptu rozmów służących do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Uczniowie słabsi mogliby pracować nad nimi samodzielnie w domu (skrypt znajduje się w książce nauczyciela).

Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie uczniom rzeczywistych sytuacji, które narzucają konieczność użycia języka angielskiego. Zadania rozwijające sprawność mówienia mają dać uczącym się poczucie, że potrafią po angielsku zadać i odpowiedzieć na pytania, a także opowiedzieć o sobie i otaczającym świecie, skomentować przeczytany tekst czy usłyszaną rozmowę. Tę część książki uważam za najsłabszą. Po czytanych tekstach znajdziemy *Talking Point* – zestaw pytań zachęcający uczniów do wyrażania własnych opinii na ich temat, czy *Activate your English* – zadania do prowadzenia dialogów podobnych do czytanych/słuchanych. Ćwiczenia te są kontrolowane/sterowane i pozwalają wykorzystać struktury gramatyczne i słownictwo wcześniej wyjaśnione. Uczniowie są dobrze przygotowani, zanim wymaga się od nich tworzenia własnych dialogów. Zabrakło jednak ćwiczeń do przeprowadzania w parach czy typu *luka informacyjna*, które znacznie bardziej przypominają rzeczywiste komunikowanie się niż ćwiczenia z recenzowanej książki oraz pozwoliłyby zwiększyć częstotliwość wypowiedzi uczniów w klasie.

Sprawność pisania jest ćwiczona w podręczniku dobrze, zasadniczo w końcowej części danego rozdziału – uczniowie są wówczas dobrze przygotowani, aby na bazie poznanych wiadomości

tworzyć podobne, najpierw sterowane, a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim. Opisują siebie pod kątem osobowości, piszą sprawozdanie z przeżytej tragedii, broszurę reklamową klubu fitness czy e-mail z wakacji. Zgodnie z obowiązującymi w dydaktyce języków obcych tendencjami pisanie potraktowano jako proces. Uczniowie rozwijają więc niezwykle potrzebne w trakcie pisania umiejętności: planowanie, samodzielne poprawianie własnego tekstu czy dzielenie tekstu na akapity. Zwraca się też uwagę na spójność pisanych tekstów – w książce znajdziemy sporo ćwiczeń na użycie spójników.

Autor *New Adventures Pre-Intermediate* dobrze poradził sobie z integracją sprawności językowych – np. w rozdziale 4 uczniowie słuchają wypowiedzi dziennikarza o dziwnych pojazdach, w których podróżował, po czym czytają o nich krótką notatkę, a w rozdziale 5 po przeczytaniu informacji o skateboardzie piszą tekst o wybranym sporcie, grze lub czymś, co jest dziś modne (oczywiście na podstawie dostarczonego w książce modelu).

Warto też wspomnieć, że użytkownicy *New English Pre-Intermediate* będą mieli możliwość dokonywania samooceny, co jest istotnym elementem promowanego obecnie nauczania autonomicznego i zgodne z wytycznymi Rady Europy oraz podstawą programową. W zeszycie ćwiczeń każdy rozdział kończy się zestawem ćwiczeń sprawdzających zakres opanowania materiału (*Progress Check*), rozdziały parzyste dodatkowo zawierają ćwiczenia powtórzeniowe (*Revision*). Uczniowie są cały czas świadomi, czego się uczą oraz robionych postępów – w książce nauczyciela znajdziemy specjalne karty do skierowania z opisem nabytych sprawności i umiejętności, pozwalające uczniom samodzielnie się ocenić (*Student Self-assessment Checklist*). Wspomniany CD-ROM, dołączony do zeszytu ćwiczeń, także promuje autonomię uczniów oraz wdraża ich do wykorzystywania w nauce nowych technologii i multimediiów.



Podsumowanie

Pomimo wskazanych niedociągnięć recenzowany podręcznik jest poprawny pod względem

merytorycznym i dydaktycznym oraz skonstruowany logicznie i spójnie. Jest napisany zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego i w pełni dostosowany do potrzeb i zainteresowań grupy wiekowej, do której jest adresowany – nastolatków. Co więcej, powstał z myślą o konkretnym odbiorcy, w konkretnym kontekście edukacyjnym – uczniu polskiego gimnazjum. Forma przekazu sprzyja opanowaniu zawartych w podręczniku treści. Materiał faktograficzny 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. Podręcznik pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kompetencję interkulturową, niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym.

Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania języka angielskiego w II i III klasie gimnazjum. *New Adventures Pre-Intermediate* zawiera elementy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej. Całość wydana jest bardzo starannie, co niewątpliwie będzie miało wpływ na zwiększenie koncentracji ucznia na materiałach nauczania i przyczyni się do wzrostu skuteczności samej nauki. Istotną rolę w utrzymaniu atrakcyjności podręcznika odgrywa ich tematyka, ukierunkowana silnie realioznawczo, kulturoznawczo i edukacyjnie, prezentowana w sposób interesujący dla młodych ludzi. Wprowadzono też element samooceny i uczenia się autonomicznego. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną – całość jest nie tylko przyjazna uczniom, ale i nauczycielowi (niezwykle praktyczna z punktu widzenia nauczyciela jest książka nauczyciela, zawierająca dokładne instrukcje, ćwiczenia dodatkowe oraz kompletny zestaw testów). *New Adventures Pre-Intermediate* to rzeczywiście fascynująca, wciągająca i ciekawa przygoda z językiem angielskim!

(czerwiec 2007)

Fokus Grundschule

Ein Kurs zur Aus- und Fortbildung von Primarschullehrerinnen und -lehrern für Deutsch als Fremdsprache²⁾

Obecnie nikt już nie wątpi w konieczność nauczania wczesnoszkolnego języków obcych, a dokonane zmiany prawne stwarzają warunki do szerokiego wprowadzenia i upowszechnienia nauczania języków obcych w szkole podstawowej, co jest zgodne ze społecznym zapotrzebowaniem i wymogami współczesnego kształcenia. Wraz z tym pojawia się konieczność zagwarantowania optymalnego poziomu przygotowania kadr nauczycielskich w tym zakresie. Wydana w roku 2006 nakładem Goethe Institut pozycja *Fokus Grundschule* wychodzi naprzeciw temu zapotrzebowaniu oferując bogaty zestaw materiałów dydaktycznych w języku niemieckim, przeznaczonych dla szerokiego kręgu odbiorców, np.:

- ▶ nauczycieli języka niemieckiego jako obcego specjalizujących się w nauczaniu wczesnoszkolnym,
- ▶ osób prowadzących różnorodne formy doskonalenia nauczycieli w zakresie nauczania wczesnoszkolnego,
- ▶ studentów chcących podjąć pracę w szkole podstawowej,
- ▶ jak również wszystkich innych chcących odświeżyć swoje wiadomości i wzbogacić repertuar stosowanych przez siebie metod, podnieść swoje kompetencje metodyczne, także w zakresie fachowej terminologii, oraz poznać aktualne informacje realioznawcze dotyczące pracy nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego.

Koncepcja *Fokus Grundschule* realizuje wytyczne wypracowane w ramach projektu TRAFIC (Transnational Framework for Inservice Courses www.trafic.eu.com) stawiającego sobie za zasadniczy cel określenie standardów jakości kursów dosko-

nalenia nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego i wspieranie wydajności tych kursów. Zgodnie z powyższymi standardami skuteczne kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w zakresie nauczania wczesnoszkolnego powinno w swoich treściach integrować aspekty językowe, zawodowe, interkulturowe oraz doświadczenia osobiste uczestników. Podstawowe części składowe pakietu *Fokus Grundschule* stanowią: podręcznik kursowy, podręcznik metodyczny dla prowadzącego kurs oraz płyta DVD.

Tematyka podręcznika kursowego odnosi się w 22 rozdziałach do trzech głównych obszarów: *Lehreralltag (Dzień powszedni nauczyciela)*, *Unterricht (Nauczanie)*, *Pädagogische Konzepte und Projekte (Koncepcje pedagogiczne i projekty)*. W części *Dzień powszedni nauczyciela* czytelnik ma możliwość poznania sylwetek ośmiu nauczycielek szkół podstawowych z kilku miast Niemiec (Berlina, Bremy, Erfurtu, Getyngi, Monachium). W formie wywiadów zostaje przedstawiona ich droga życiowa i zawodowa, jak również zainteresowania, motywacja do podjęcia pracy w szkole podstawowej oraz charakterystyka warunków pracy. Taki materiał stanowi źródło informacji realioznawczych, jak również może być bardzo dobrym impulsem do refleksji i dyskusji. Część *Nauczanie* koncentruje się bezpośrednio na procesie nauczania na etapie wczesnoszkolnym ukazując wybrane aspekty zajęć w nauczaniu wczesnoszkolnym – rozpoczęcie i kończenie zajęć, sposób formułowania poleceń, nagradzanie uczniów, korygowanie, wyrażania wobec nich krytyki, jak również sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami lekcyjnymi. Nagrania wideo ukazujące wybrane sekwencje zajęć dają możliwość ich dogłębszej analizy. Część

¹⁾ Dr Renata Czaplíkowska jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu

²⁾ D. Arnsdorf, E. Endt, G. Massoudi, R. Paul, B. Veress (2006), *Fokus Grundschule. Ein Kurs zur Aus- und Fortbildung von Primarschullehrerinnen und -lehrern für Deutsch als Fremdsprache*, Köln: Goethe Institut.

zatytułowana *Koncepcje pedagogiczne i projekty* odnosi się do typowych technik i metod pracy stosowanych w szkołach podstawowych wymienionych miast Niemiec takich, jak:

- ▶ metoda rundki (*Morgenkreis*) jako technika pomagająca uczniom zwerbalizować swoje uczucia i oczekiwania, wykorzystywana przed rozpoczęciem zajęć.
- ▶ zajęcia w grupach międzyrocznikowych dla uczniów klas 1-3 (*Jahrgangübergreifender Unterricht*),
- ▶ praca na stanowiskach samodzielnego uczenia się (*Stationenlernen*),
- ▶ stosowanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, tj. praca z komputerem i przy wykorzystaniu Internetu (*Medienarbeit in der Grundschule*),
- ▶ koncepcja szkoły całodniowej (*Ganztagsschule*) oferującej uczniom więcej dodatkowych zajęć sportowych, muzycznych i plastycznych (zwykle w godzinach 8-16),
- ▶ jak również nauczanie interkulturowe (*Interkulturelles Lernen*).

Różnorodne ćwiczenia w podręczniku kursowym pozwalają na aktywną pracę z materiałem filmowym prezentowanym na płycie DVD. Podręcznik kursowy zawiera ponadto transkrypcję nagrań filmowych, glosariusz występujących w tekstach fachowych wyrażeni i zwrotów związanych z metodyką nauczania wczesnoszkolnego. Podręcznik metodyczny dla prowadzącego kurs zawiera z kolei propozycje scenariuszy zajęć do wszystkich rozdziałów wraz z propozycjami korelowania treści poszczególnych rozdziałów i dostosowywania ich tym samym do specyficznych potrzeb danej grupy odbiorców. Dla lepszego zrozumienia treści i wzbogacenia słownictwa fachowego podręcznik został zaopatrzony w glosariusz metod stosowanych w scenariuszach.

Materiały *Fokus Grundschule* wykorzystano pilotażowo w III Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu w semestrze letnim 2006/2007 w trakcie ćwiczeń dla słuchaczy III roku *Dydaktyka wczesnoszkolna języka niemieckiego* oraz w trakcie wykładu dla słuchaczy III roku *Dydaktyka języka niemieckiego*. Zgodnie ze wskazaniami autorów i dzięki modułowej budowie tego pakietu wykorzystano go w sposób wybór-

czy, dostosowując do potrzeb i celów założonych przez nauczycieli prowadzących zajęcia. Spośród wszystkich zagadnień wybrano więc te ukazujące najlepiej specyfikę nauczania wczesnoszkolnego i charakterystyczne sytuacje szkolne oraz odnoszące się ściśle do sposobu prowadzenia zajęć, a mianowicie:

- ▶ *Stundenbeginn / Stundenabschluss* (część III) – Powyższe dwa rozdziały ukazują sposób podziału na fazy zajęć nauczania wczesnoszkolnego, ich odmienność w porównaniu z zajęciami w klasach starszych. Choć omówiono tylko fazę pierwszą i ostatnią zaprezentowany materiał jest obszerny i szczegółowo traktuje powyższe zagadnienie. Szczególnie wartościowe i praktyczne było ukazanie pewnych rytuałów towarzyszących zajęciami.
- ▶ *Lob und Kritik* (część III) – Sekwencje zajęć przedstawione w tym rozdziale dobrze unoczniają typowe zachowania dzieci, dają możliwość poznania typowych zwrotów języka lekcyjnego, jakimi można wyrażać w sposób konstruktywny i skuteczny zarówno pochwałę, jak i krytykę. Wnikliwie są analizowane poszczególne fazy lekcji dając możliwość poznania nowoczesnych form pracy – na przykład techniki kuli śniegowej, pracy na stanowiskach uczenia się, różnych sposobów wizualizacji treści.
- ▶ *Hilfe und Korrektur* (część III) – Sekwencje filmowe w połączeniu z bardzo precyzyjnym kwestionariuszem umożliwiają zdiagnozowanie i omówienie zagadnień związanych ze sposobami udzielania uczniom pomocy i wsparcia w trakcie zajęć, korygowaniem wypowiedzi, prac i innych aktywności uczniów. Uwagę słuchaczy wzbudziły informacje dotyczące języka lekcyjnego i sposobów modyfikacji przekazu werbalnego kierowanego przez nauczyciela do uczniów.
- ▶ *Störungen* (część III) – W tej części szczególne zainteresowanie wzbudził wśród słuchaczy temat *Wie motiviere ich richtig*. Zagadnienia związane z motywowaniem zostały opracowane w sposób różnorodny, wyczerpujący i dogłębny. Kwestie takie jak egzekwowanie kar za naganne zachowanie czy brak aktywności, trudności dyscyplinarne i sposoby przeciwdziałania i radzenia sobie z nimi nie odnoszą się wprawdzie ściśle do metodyki nauczania, niemniej bardzo dobrze

ukazują specyfikę pracy z dziećmi. Słuchacze mogli odnieść się do prezentowanych treści, gdyż korelują one z treściami omawianymi w trakcie zajęć z zakresu *Pedagogiki*.

Fokus Grundschule stanowi w świetle tych doświadczeń bardzo dobry materiał dydaktyczny w kolegium nauczycielskim języka niemieckiego, pozwala poszerzyć wiedzę merytoryczną słuchaczy i ich umiejętności warsztatowe w zakresie nauczania wczesnoszkolnego. Autorzy jako formę pracy z materiałem proponują głównie dyskusję nad da-

nym zagadnieniem, odwoływanie się do doświadczeń osobistych, co silnie angażuje emocjonalnie każdego ze słuchaczy i wpływa na zainteresowanie tematem. Zaproponowane ćwiczenia są bardzo przystępne. Cześć prezentowanych w materiale, zwłaszcza w części trzeciej, rozwiązań organizacyjnych nie jest na obecną chwilę realizowana w polskiej szkole. Niemniej jednak ich poznanie pozwala na pogłębienie wiedzy realioznawczej, skłania słuchaczy do refleksji i może być impulsem do dalszych własnych przemyśleń.

(czerwiec 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

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, posprzątać 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 bezlitośnie 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 numerze 2/2007 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 wnioski, 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:

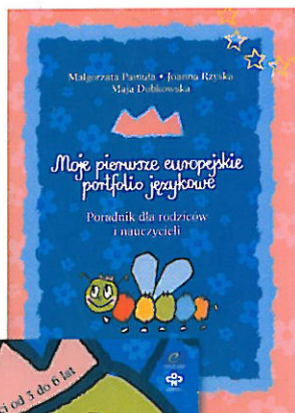
- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 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),
- pracę prosimy przesać 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.

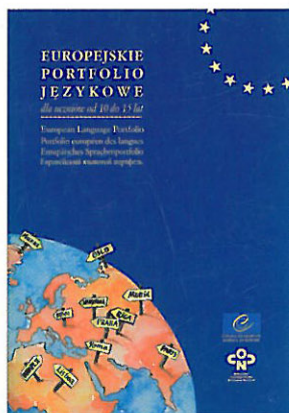
Europejskie portfolio językowe

(wraz z poradnikami)
dla wszystkich uczących się języków

■ dla dzieci od 3 do 6 lat:



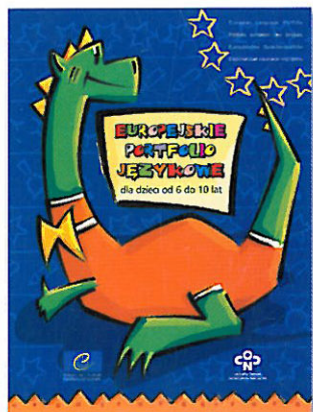
■ dla uczniów od 10 do 15 lat:



■ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów:



■ dla dzieci od 6 do 10 lat:



■ dla dorosłych:

