

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JO
w

Języki Obce w Szkole

nr 2/2008

marzec/kwiecień



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

nr 2 / 2008

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODN-ie 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 CODN-ie 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 (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczy my i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) 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 2008 1 2
Numer 2007 1 2 3 4 5
Cena każdego – numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczy my i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł

Prenumerata 2008

Numer 3 – 12 zł do 15 maja 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 (048 22) 345 37 92**



Spis treści

Podstawy glottodydaktyki

Paweł Sobkowiak – Motywacja do uczenia się języka obcego w ujęciu psychologii kognitywnej.....	5
Dorota Miłułka – Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego	13
Alain Brouté – Jak rozwijać kompetencję interakcyjną na lekcji języka obcego (na przykładzie języka francuskiego jako obcego).....	19
Zofia Chłopek – Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych.....	25

Między teorią a praktyką

Hanna Bawej-Krajewska – Lekcje zastępcze – wybrane zagadnienia.....	33
Dariusz Witkowski, Maciej Mrugalski – Asystent językowy: możliwość wykorzystania środków Unii Europejskiej w celu rozwijania kompetencji językowych i kulturowych.....	38
Jarosław Lipszyc – <i>Wolne Podręczniki</i> – język angielski.....	41
Marzena S. Wysocka – Plan rozwoju zawodowego nauczyciela a rzeczywistość szkolna	43
Agata Komendant, Piotr Kamiński – Nauczyciele języka angielskiego – warunki nauczania, problemy, oczekiwania.....	47
Beata Pietrzyk – Nauczanie języków obcych w Federacji Rosyjskiej.....	56
Ewa Rysińska – Języki obce w Stanach Zjednoczonych.....	60

Z doświadczeń nauczycieli

Joanna Kosowska – Rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów	62
Magdalena Puzyn – Sekret młodej matematyczki, czyli zastępstwo – lekcja, której nie wolno zmarnować	69
Aleksandra Walewska – Tyle natchnienia wokół.....	73
Dorota Tomczuk – Gry i zabawy językowe jako sposób na zastępstwo	77
Sylwia Krause – Zestaw pierwszej pomocy w nagłych wypadkach	79
Anna Pławecka – Etui z płytami.....	84

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Katarzyna Morzyńska – Straż w dziesiątkę – czyli 10 prostych sposobów na lekcję zastępczą.....	91
Alina Matusz – Idziemy w nieznaną.....	96
Jarosław Sarzała – Bank lekcji zastępczych	99
Anna Krzemińska – <i>From my school village to the world</i>	103
Ewa Orłowska-Przeździecka – Prezent od losu	105
Marzena Markowicz – Nie traćmy czasu.....	112
Aleksandra Bargieł – Pozwólmy uczniom improwizować i sprawdzać własną wiedzę	116
Grażyna Gdula, Marta Kamińska, Małgorzata Roznerska – Podobieństwa między językami..	118

Iwona Adamczewska, Grażyna Pasternacka-Ochocka – Ćwiczenia na lekcji języka angielskiego i niemieckiego	120
Magdalena Buda – Lekcja o uczniach	124
Agnieszka Filipkowska – Lekko, przyjemnie i pożytecznie	126
Alicja Kajda, Zofia Wolska – Wystarczą słowniki	129

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Katarzyna Czubała – Nieplanowane zastępstwo	135
Anna Paplińska – Zainteresować ucznia	138
Ewa Moszczyńska – Liczy się pomysł	144
Agnieszka Kurowska – Kilka pomysłów	147
Anna Bąblewska-Pastuszka – Lekko, łatwo i przyjemnie	150
Agnieszka Tarabuła – Korzystamy z Internetu – piszemy opowiadania, tworzymy filmy i komiksy	152
Dariusz Langhoff – Droga największego oporu	154

Materiały praktyczne

Katarzyna Kuczborska-Przybylska – Język magiczny, czyli jak sobie radzić na zastępstwie	161
Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska – Latinitas semper viva	165
Marzena Pieńkowska – Wariacje z domino	173
Halina Sz wajgier – Lekcja po polsku i po niemiecku	179

Recenzje

Dorota Werbińska – <i>Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka</i>	186
Hanna Bawej-Krajewska – <i>Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden</i>	188
Barbara Kujawa – <i>Fundgrube – Vertretungsstunden</i>	192
Hanna Gozdawa-Gołębiowska – <i>Speak up on Climate</i>	193
Piotr Iwan – <i>Argumentieren ohne Probleme – pro & contra Themen</i>	195



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 Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, prof. dr hab. Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Marta Piasecka – sekretarz redakcji, e-mail: marta.piasecka@codn.edu.pl

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.

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008

Okładka: Maja Chmura

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

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

Nakład 2300

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Zgodnie z obietnicą przekazujemy Państwu numer w nowej szacie graficznej, której autorką jest Maja Chmura. Poprzednia, tego samego autorstwa, służyła nam ponad siedem lat. Razem z szatą graficzną uporządkowaliśmy działy czasopisma. Ten numer otwierają *Podstawy glottodydaktyki*, w których znajdują się teraz artykuły wcześniej umieszczane w działach *Język i kultura*, *Podstawy glottodydaktyki i Metoddyka*. Następny dział po długich dyskusjach nazwaliśmy *Między teorią a praktyką*. Będziemy w nim zamieszczać artykuły z dawnych *Z prac instytutów*, *Z badań*, *Programy i podręczniki*, *Egzaminy* oraz być może bardziej teoretyczne z działów *Komputery*, *Internet, multimedia* i *Z doświadczeń nauczycieli*. Nowy dział *Z doświadczeń nauczycieli* podzieliiliśmy na trzy części: pierwsza – *(Przedszkole)*, *Szkoła podstawowa, gimnazjum*, druga – *Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa* i trzecia – *Materiały praktyczne*. Zachowamy działy *Czytelnicy piszą* i *Sprawozdania*, choć nie ma ich w tym numerze. Całość zamyka jak zawsze dział *Recenzje*.

Mimo nieco zmienionych nazw działów nie rezygnujemy z utrzymania dotychczasowego profilu czasopisma. Pozostaje ono czasopismem przedmiotowo-metodycznym dla nauczycieli, w którym wiele miejsca poświęcamy artykułom pisany przez nauczycieli praktyków. Z Państwa listów wynika, że bardzo sobie cenicie zapoznanie się z doświadczeniami innych, porównujecie ich problemy dydaktyczne ze swoimi, utwierdzacie się w przekonaniu, że sami wybraliście właściwy sposób postępowania z uczniami, znajdujecie inspirację w pracy innych nauczycieli. Dla nas te artykuły są wskazówką, jakie tematy powinniśmy poruszać częściej na łamach czasopisma.

Ten numer w przeważającej części wypełniają Państwa ubiegłoroczne prace konkursowe, przysłane na konkurs 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*. Wydawało nam się celowe zamieszczenie większości z nich w jednym numerze. W każdej pracy jest mnóstwo pomysłów, jak pracować z uczniami, jak ich zainteresować i motywować do nauki. Niektóre z tych pomysłów i ćwiczeń powtarzają się, ale nie chcieliśmy ich selekcjonować. Bowiern oprócz ćwiczeń praktycznych i zaleceń, jak z pożytkiem dla ucznia wykorzystać dodatkowe, zazwyczaj nieplanowane lekcje, jest w tych artykułach wiele informacji o nauczycielskiej tożsamości, o współpracy nauczycieli i o samych uczniach.

Mamy nadzieję, że ten numer będzie dla Państwa przydatny i zachęci do współtworzenia czasopisma. Czekamy na Państwa artykuły na tematy, którymi akurat się zajmujecie. Zapraszamy również do wzięcia udziału w konkursie 2008¹ i do przysyłania tekstów do numeru specjalnego².

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

¹ Informacje – III strona okładki.

² Informacje – strona 4.

Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2008



Szanowni Państwo!

W tym roku numer specjalny zamierzamy poświęcić autonomii. Pisano już o niej wiele i nauczyciele mają na ten temat rozległą wiedzę. Niewielu jest jednak nauczycieli, którzy lubią mieć w swoich klasach autonomicznych, czyli samodzielnych uczniów. Samodzielni uczniowie, którzy powinni dla nauczyciela stanowić wyzwanie, dla wielu są tylko dodatkowym utrudnieniem w pracy. Takie poczyniliśmy obserwacje podczas pierwszych prób wdrażania *Europejskiego portfolio językowego*. Nie sprostamy jednak wymogom współczesności, jeśli nie nauczymy naszych uczniów sztuki uczenia się i nie wykształcimy w nich gotowości do uczenia się przez całe życie.

Naszym celem jest pokazanie nauczycielom, że warto pracować z uczniami, którzy chcą być współodpowiedzialni za swoją edukację i osiągane postępy. Chcemy, by docenili, że choć praca z uczniem autonomicznym jest trudniejsza i bardziej konfliktogenna, wymaga zrzeczenia się przez nauczyciela części powierzonej mu władzy w szkole, bezustannej refleksji nad swoimi działaniami i wiary, że każdy uczeń może stać się uczniem autonomicznym, to przynosi spodziewane efekty.

Należałoby więc zacząć od kształcenia nauczycieli. Czy jednak w programach studiów nauczycielskich w wystarczający sposób uwzględnia się refleksję i samoocenę? Czy studia przygotowują przyszłych nauczycieli do takiego organizowania procesu dydaktycznego, by uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej samodzielnymi? Czy nauczyciele nie zapominają często o doświadczeniach, które nabyli jeszcze w szkole i na studiach, kiedy sami byli uczniami? Często też są tak ograniczeni instytucjonalnie (przez program, podręcznik, wymagania egzaminów) lub sami się ograniczają (bo łatwiej jest koncentrować się tylko na podręczniku), że nie są w stanie promować postaw autonomicznych.

Dziś już wszyscy wiemy, że autonomiczne uczenie się jest integralną częścią procesu przyswajania języka. Nauczyciele powinni wiedzieć, w jaki sposób zaplanować zajęcia i zaprojektować zadania, które będą wspierać uczniów w dokonywaniu wyborów i rozwijaniu zdolności refleksji nad procesem uczenia się i samooceną. Autonomia ucznia to jego zdolność do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Oznacza to wybór celów, treści, podejść i sposobów oceny w wyniku refleksji nad własnymi potrzebami i zainteresowaniami.

Samodzielności uczymy niemalże od kołyski. *Europejskie portfolio językowe* promuje postawy i zachowania autonomiczne. Przygotowaliśmy je już dla dzieci trzyletnich, ich rodziców i nauczycieli w przedszkolach. Może się więc zdarzyć, że uczeń pierwszej klasy szkoły podstawowej będzie miał wykształcone pewne zachowania autonomiczne. Łatwo jest je dostrzec, ale pewnie nie każdy nauczyciel zechce je rozwijać.

Chcemy przygotować numer, który pokaże, że nie można dziś być nauczycielem, który nie stawia na autonomię. Zapraszamy Państwa do jego współtworzenia. Nie chodzi nam jednak o artykuły, które wyjaśniają pojęcia i podają, jak kształtowała się idea autonomii w XX wieku. Te informacje można znaleźć w wielu publikacjach – także w przewodnikach do *Europejskiego portfolio językowego*. Czekamy na artykuły, które pokażą, że naprawdę warto być nauczycielem promującym autonomię.

Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Paweł Sobkowiak¹

Poznań



Motywacja do uczenia się języka obcego w ujęciu psychologii kognitywnej

Naukowcy od lat próbują odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niektórzy uczniowie opanowują w szkole język obcy, a inni nie. Jednym z czynników mających istotny wpływ na sukces w uczeniu się języka ma z pewnością zainteresowanie ucznia przedmiotem, jego chęć i gotowość do podjęcia długotrwałego i systematycznego wysiłku związanego ze zmuszonym procesem uczenia się języka. Równie istotny wpływ na efektywność uczenia się mają czynniki zewnętrzne, jak choćby szeroko rozumiany kontekst edukacyjny, nauczyciel i stosunek do znajomości danego języka obcego wśród rówieśników i całej społeczności. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie ewolucji spojrzenia na motywację na przełomie kilku ostatnich dekad oraz spojrzenie na nią w szerokiej perspektywie psychologii kognitywnej. W końcowej części proponuję implikacje pedagogiczne, które powinny pomóc nauczycielom motywować uczniów na lekcjach języka obcego.

■ Motywacja w uczeniu się języka obcego

Terminem *motywacja* określa się dziś stan kognitywnego i emocjonalnego pobudzenia, który prowadzi człowieka do świadomego podjęcia decyzji o działaniu w celu osiągnięcia wcześniej założonego celu. Motywacja obejmuje intencję,

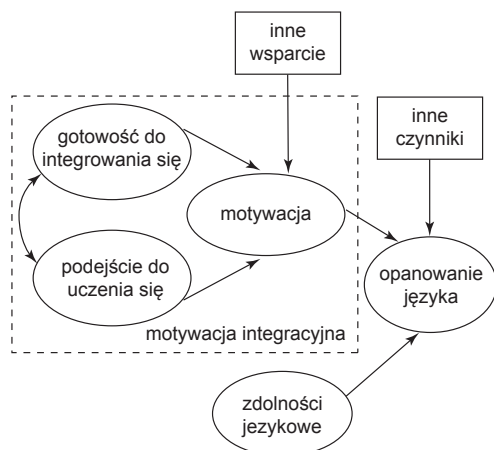
zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś oraz działanie naszej woli. Wszystkie wymienione określenia charakteryzuje zmierzanie ku określonej celowi/określonym celom. Decydujemy się na naukę języka obcego jedynie wówczas, kiedy istnieją ku temu określone powody, a samo działanie wiąże się zawsze ze wzmożonym, długotrwałym wysiłkiem intelektualnym i fizycznym. Wspomniane pobudzenie mogą wywoływać różne czynniki wewnętrzne, np. zainteresowanie, ciekawość, lub zewnętrzne, np. inny człowiek, jakieś wydarzenie² (Williams, Burden 1997). Motywacja wzbudza w uczących się szereg pozytywnych emocji – głównie ciekawość i zainteresowanie. Wzrost zainteresowania powoduje pobudzenie organizmu niezbędne do jakiegokolwiek świadomego działania. Prowadzi to do podwyższenia poziomu ogólnej aktywności człowieka, której wyrazem jest gotowość do działania, jego odpowiednie ukierunkowanie, koncentracja uwagi, zwiększenie możliwości percepcyjnych, łatwiejsze zapamiętywanie i większa sprawność procesów intelektualnych. Gardner (2001) w najnowszej wersji społeczno-edukacyjnego modelu akwizycji języka obcego główną rolę przypisuje motywacji i podejściu do społeczności posługującej się tym językiem. To sam uczeń musi mieć motywację, żadna siła zewnętrzna nie może jej w nim ukształtować³. Gardner pisze o tym

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Dla silnie zmotywowanego ucznia wszelkie zadania wykonywane w klasie stanowią wyzwanie, podchodzi do nich z entuzjazmem, angażuje się w nie z przyjemnością (Gardner 2001).

³ Model powstał w roku 1985. Gardner wprowadził rozróżnienie między motywacją a orientacją – powodami, dla których uczymy się języka (*motivation vs. orientation*). Dostrzeganie wartości danego języka i pozytywny stosunek do społeczności posługującej się nim to tylko pozytywne nastawienie (*orientation*), a nie motywacja (*motivation*). Nie istnieją jednak dowody empiryczne na to, że orientacja ma bezpośredni wpływ na sukces w opanowaniu języka. Motywacja obejmuje znacznie więcej – podjęcie wysiłku przez człowieka w celu osiągnięcia postawionego sobie celu oraz całą sferę emocjonalno-uczuciową (Gardner 2001).

dość obrazowo – „nie można zmotywować skały” („You can't motivate a rock”) (Gardner 1996:25). Czynniki zewnętrzne, np. próby motywowania przez nauczyciela przez użycie na lekcji atrakcyjnej i/lub ułatwiającej naukę techniki, mogą jedynie ożywić lub wzmocnić motywację – sama motywacja tkwi jednak w konkretnym uczniu⁴. Uczeń z silną motywacją do opanowania języka jest gotów przez dłuższy czas wkładać w naukę odpowiedni wysiłek. Gardner opanowanie języka obcego utożsamia z osiągnięciem biegłości w zakresie sprawności językowych porównywalnej do rodzimych użytkowników języka, a to jego zdaniem wymaga pozytywnego nastawienia do integrowania się z nimi (*integrativeness, integrative orientation*)⁵. Równie ważne jest pozytywne nastawienie do samego kontekstu edukacyjnego, czyli warunków, w jakich odbywa się nauka, stosunek do nauczyciela, kolegów, używanych materiałów (*attitudes toward the learning situation*). Użyty w modelu parametr *inne wsparcie* (*other support*) odnosi się do motywacji instrumentalnej, a *inne czynniki* (*other factors*) to lęk lub opór przed użyciem języka, stymulujący nauczyciel lub program zajęć, używane w trakcie nauki strategie uczenia się albo wiara we własne możliwości w zakresie opanowania języka. Zdaniem Gardnera uczeń pragnący integrować się ze społecznością posługującą się danym językiem ma silną motywację do nauki, ponieważ chce się identyfikować z ludźmi go używającymi, i równocześnie pozytywnie ocenia kontekst, w którym odbywa się nauka. W centrum znajduje się jednak motywacja – bez niej, nawet przy gotowości do integrowania się ze społecznością posługującą się danym językiem i pozytywnym nastawieniu do kontekstu edukacyjnego, nie opanuje się języka. Ilustruje to wykres 1.



Wykres 1: Rola motywacji w procesie akwizycji języka obcego (Gardner 2001:5).

Oczywiście, takie statyczne ujęcie motywacji nie oddaje złożoności problemu, stąd najnowsze modele motywacji ukazują ją jako proces, co pozwala wyjaśnić zmiany zachodzące w motywacji z upływem czasu, w trakcie nauki języka. Dörnyei (2001) wyróżnia trzy fazy procesu motywacji:

1. Etap poprzedzający podjęcie działania (tzw. motywacja wyboru – *choice motivation*) generująca motywację: wyznaczenie celów i wybór odpowiednich zadań⁶, przekonanie uczniów o sensowności działania przez zwrócenie uwagi na jego efekt końcowy, przygotowanie ich do uczenia się, np. przez dostosowanie ćwiczeń do ich stylu uczenia się lub wyposażenie uczniów w odpowiednie strategie ułatwiające opanowanie materiału, użycie atrakcyjnych materiałów, metod pracy, technologii informacyjnych, włączenie do programu kursu językowego komponentu kulturowego, wykształcanie pozytywnego nastawienia do społeczności władającej danym językiem, zachęcanie uczniów

⁴ Pierwsze modele motywacji skupiały się na samym człowieku i definiowały ją jako wewnętrzną skłonność do działania pozwalającą różnicować ludzi. Próbowano wyjaśniać gotowość do działania, pomijając zupełnie kontekst. Dziś motywację traktuje się wielowymiarowo i zwraca uwagę na jej związek ze środowiskiem społecznym i kulturowym. Ćwiczenia zlecane uczniom w klasie mogą zatem wspierać lub hamować ich zaangażowanie w proces dydaktyczny (Volet 2001).

⁵ Początkowo wskazywano na związek motywacji integrującej z lepszym opanowaniem języka, czego nie potwierdziły późniejsze badania. Obecnie uważa się, iż motywacja integrująca odgrywa dużą rolę w przypadku nauki w krajach, gdzie jest on jednym z języków urzędowych, np. francuski w Kanadzie i hiszpański w Kalifornii, Teksasie lub na Florydzie w USA. Motywacja instrumentalna jest ważna, gdy np. uczymy się języka dla poprawienia naszego statusu społecznego (angielski na Filipinach) lub aby znaleźć lepszą pracę (Ellis 1994).

⁶ Jak już wspominałem, uczeń podejmuje działanie w klasie tylko wtedy, gdy istnieją ku temu określone powody.

do samodzielnego nawiązywania kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, np. na czatach internetowych.

2. Etap podejmowania działań (motywacja wykonawcza – *executive motivation*)⁷ podtrzymująca motywację: eliminowanie nudy i rutyny, stymulowanie uczniów do pracy przez różnicowanie zlecanych zadań, używanie zróżnicowanych metod i technik pracy na lekcji, wprowadzanie elementów współzawodnictwa, okazjonalne zaskakiwanie nietypowym przebiegiem zajęć lub zmianą usytuowania uczniów w klasie. Zadania językowe powinny zawsze stanowić dla uczniów swoistego rodzaju wyzwanie, a ich treść musi być dla nich atrakcyjna poznawczo i zgodna z zainteresowaniami. Warto też odnosić się do osobistych doświadczeń uczniów oraz zlecać zadania kończące się konkretnym produktem finalnym, np. plakatem, gazetką ścienną albo programem radiowym. Należy też pamiętać o aktywizowaniu uczniów, organizowaniu dyskusji lub zlecaniu zadań do wykonania w parach lub grupach oraz każdorazowo wskazywać na cel wykonywania danego ćwiczenia⁸. Zaleca się także ułatwianie uczniom pracy, dzielenie zadania na mniejsze części, monitorowanie oraz regularne zauważanie/nagradzanie wykonania zadania oraz wyposażenie uczniów w strategię uczenia się lub strategię komunikacyjne, co ma im ułatwić pracę i osiągnięcie sukcesu⁹. Nauczyciel powinien także starać się ograniczać stres związany z uczeniem się języka przez unikanie porównywania uczniów, promowanie współpracy w zespole, akceptowanie popełniania przez uczniów błędów jako elementu uczenia się języka oraz stosowanie jasnych kryteriów oceniania. Ważne też, aby wprowadzać elementy autonomicznego uczenia się, czego wyrazem może być umożliwianie uczniom współdziałania w podejmowaniu decyzji dotyczących procesu

dydaktycznego, zlecanie prac projektowych, wprowadzanie elementów samooceny, ograniczanie dominacji nauczyciela w klasie i przyjęcie przez niego roli koordynatora procesu dydaktycznego (*facilitator*). Zaleca się też zwiększanie potencjału uczniów w zakresie samomotywowania się do nauki dzięki zachęceniu ich do angażowania się w pracę (np. myślenie o korzyściach z opanowania języka), wypracowaniu w nich kontroli metakognitywnej (np. autokontrola koncentracji, przypominanie sobie o istniejących ramach czasowych, zwalczanie odkładania na później), zaspokojeniu wrodzonej ciekawości (np. uatrakcyjnianie ćwiczeń, uruchamianie fantazji), kontrolowaniu emocji (np. rozładowywanie napięcia, odwoływanie się do mocnych stron w przypadku porażki, samozachęcanie się do pracy, stosowanie technik relaksacyjnych i medytacji, dzielenie się swymi uczuciami z innymi) oraz kontrolowaniu otoczenia (np. wyeliminowanie wszystkiego, co rozprasza).

3. Etap retrospekcji (motywacja retrospektywna – *motivational retrospection*) – ewaluacja podjętego działania i osiągniętych wyników. Warto na bieżąco informować uczniów o czynionych postępach i koncentrować się na osiągnięciach. Przydatne w tym będą listy opanowanych sprawności, często włączone do podręczników. Dobrze byłoby celebrować wszelkie osiągnięcia uczniów, gdyż wzmacnia to ich pozytywny obraz samych siebie. Można to robić przez prezentowanie uczniowskich prac w gazecie ściennej lub wydawanie klasowego biuletynu. Krytyka powinna być konstruktywna, tzn. dotyczyć tego, co i jak należy poprawić, aby lepiej opanować język i zwiększyć efektywność nauki. Nauczyciel powinien dokładać wszelkich starań, aby uczniowie wiązali swoje dotychczasowe osiągnięcia w zakresie znajomości języka z włożonym przez siebie wysiłkiem, a wszelkie

⁷ Uczeń jest narażony w klasie na działanie wielu czynników rozpraszających go, takich jak koledy, stres i zmęczenie, co zdecydowanie utrudnia naukę. Dlatego nauczyciel powinien próbować ciągle podtrzymywać motywację swoich uczniów.

⁸ Opanowanie języka jest czasochłonne, dlatego ważne jest, aby uczniowie stawiali sobie cele krótkoterminowe. Należy też określać wyraźne ramy czasowe i na bieżąco informować uczniów o czynionych postępach.

⁹ Nauczyciel powinien chronić/rozвивać poczucie własnej wartości uczniów, np. odwołując się do ich mocnych stron i zdobytych już umiejętności oraz wzmacniać ich pewność siebie przez deklarowanie wiary w możliwość wykonania przez nich zleconego zadania. Każdorazowe wykonanie konkretnego zadania może być traktowane przez ucznia w kategorii sukcesu. Należy zatem pamiętać, aby poziom trudności zadań dostosowywać do możliwości uczniów. W przypadku sprawdzianów należy skupić się na sprawdzaniu tego, co uczniowie potrafią oraz umożliwiać poprawę tym, którzy nie zaliczyli.

niepowodzenia tłumaczyli brakiem odpowiedniego zaangażowania i strategii. Należy walczyć z mitem braku zdolności językowych, co często uznaje się za powód niepowodzenia, i pokazywać, że wierzymy w możliwości opanowania języka przez każdego ucznia. Aby uniknąć demotywującego wpływu stopni szkolnych, warto oceniać na bieżąco, także opisowo, nie ograniczać oceny semestralnej do jednego testu końcowego. Ocena szkolna powinna uwzględniać wysiłek włożony przez ucznia i dokonany przez niego postęp. Dla zobiektywizowania oceny dobrze byłoby wprowadzić portfolio uczniowskie – teczki, w których uczniowie gromadzą wykonane przez siebie prace, dokonują samooceny lub wzajemnie się oceniają. Kryteria ewaluacji muszą być zawsze przejrzyste, zrozumiałe dla uczniów i omówione przed ocenianiem.

Powyższy model ma charakter interakcyjny, tzn. często powody, dla których podejmujemy określone działania, mają istotny wpływ na podtrzymywanie wysiłku, a sama długotrwała aktywność może doprowadzić do powstania nowych powodów, które będą nas motywować do dalszej pracy.

Wielu naukowców zajmujących się badaniem motywacji w ujęciu kognitywnym wskazuje, że istotny wpływ na nią ma stopień przydatności zlecanych uczniom aktywności (*the perceived value of the activity*). Im większą wartość przywiązują oni do zaangażowania się w konkretne działanie, z tym większą motywacją podejną do niego w jego początkowej fazie, a później z większą determinacją będą podtrzymywali wysiłek potrzebny do jego ukończenia (Williams, Burden 1997). Podobny

wpływ mają: umożliwienie uczniom wspólnego z nauczycielem podejmowania decyzji o tym, co się dzieje w klasie (*a sense of agency*), kontrola nad tym (*locus of control*) oraz możliwość inicjowania działania w klasie, zgłaszania różnych inicjatyw (*locus of casuality*) (Seligman 1975, Dörnyei 1998). Ważna jest też ich wiara w umiejętność zastosowania wiedzy i umiejętności już posiadanych w celu nabycia nowych sprawności kognitywnych (*self-efficacy*)¹⁰ (Bandura 1986, Schunk 1989). Co raz częściej zwraca się też uwagę, że dobre perspektywy na przyszłość, które stwarza uczniom zdobycie określonych sprawności i umiejętności w szkole, także motywują ich do zaangażowania się w naukę (Pintrich, Schunk 1996).

Jak już wspominałem, istotnym czynnikiem wewnętrznym mającym wpływ na motywację uczniów są jasno sformułowane cele¹¹. Psychologia kognitywna zwraca uwagę na złożoność problemu i poświęca tym kwestiom sporo uwagi. Badacze zasadniczo dzielą cele stawiane sobie przez uczniów na dwie kategorie: związane z uczeniem się (konkretnym działaniem w klasie) (*performance, task-oriented goals*) i nabyciem określonych umiejętności i wiedzy (*learning, mastery, ego-involved goals*) (Nicholls 1984, Dweck, Leggett 1988, Ames 1992, Pintrich 2000). Pierwsze wiążą się z nastawieniem ucznia na to, aby dobrze wypaść, być lepszym od innych, nie ośmieszyć się wobec nauczyciela i kolegów, drugie ze wzrostem wiedzy, nabyciem konkretnych sprawności oraz zrozumieniem określonych problemów. Wybór dokonywany przez uczniów jest odzwierciedleniem ich postrzegania inteligencji i zdolności – ci, którzy inteligencję uważają za coś stałego i niezmiennego, stawiają sobie najczęściej cele

¹⁰ Można mieć wszystkie umiejętności potrzebne do wykonania konkretnego zadania, ale bez przekonania, iż jest się w stanie je wykonać, nie ujawniać ich i nie używać. Wiara w skuteczność działania będzie miała istotny wpływ na podejmowane przez uczniów aktywności, wysiłek, który gotowi będą włożyć, i poziom ich determinacji (Schunk 1989). Uczniowie zorientowani na osiągnięcie sukcesu (*mastery oriented*) mają tendencję do tłumaczenia sobie każdej porażki tym, że nie włożyli odpowiednio dużego wysiłku, starają się też dotrzeć do przyczyn popełnionych błędów, aby w przyszłości osiągać lepsze wyniki. Uczniowie, którzy niepowodzenia tłumaczą brakiem umiejętności i kontroli nad swoim działaniem, tracą motywację do nauki, mają problemy z odróżnianiem poprawnych i błędnych reakcji językowych, wykazują symptomy niepokoju i depresji. Seligman określa to mianem *wyuczonej bezradności* (*learned helplessness*) (Seligman 1975).

¹¹ Perspektywa wykorzystania praktycznej znajomości języka motywuje dorosłych, którzy najczęściej uświadamiają sobie własne potrzeby językowe. W przypadku dzieci i młodzieży ten typ motywacji okazuje się jednak nieskuteczny – większość z nich zaspokaja wszystkie swoje podstawowe potrzeby, używając języka ojczystego. Ich własne potrzeby w zakresie znajomości języka obcego są jeszcze nieuświadomione. Dlatego też nauczyciel powinien im cały czas uświadamiać praktyczną użyteczność tego, czego się uczą w klasie (Szałek 2004).

związane z konkretnym działaniem. Jeśli nie wierzą w swoje zdolności do nauki języka, akceptują to i ich oczekiwania maleją. Uczniowie przekonani o talencie i dużych możliwościach będą przypisywać sukces w opanowaniu języka swojej inteligencji. Będą równocześnie unikać sytuacji, które niosą ze sobą duże prawdopodobieństwo porażki, gdyż wszelkie niepowodzenia kwestionowałyby ich zdolności. Natomiast uczniowie stawiający sobie cele związane z poszerzeniem swej wiedzy lub ze zdobyciem konkretnych umiejętności są przekonani, że zdolności i inteligencję można kształtować, a zatem warto podejmować wysiłek. Potencjalna porażka nie zniechęca ich, gdyż są świadomi, że uczą się na własnych błędach. Wybór pierwszego lub drugiego rodzaju celów przez ucznia w dużej mierze determinuje środowisko, w jakim odbywa się nauka, tj. obowiązujące w klasie reguły, sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela, jego stosunek do uczniów, atmosfera panująca w klasie, forma ewaluacji itp.¹².

W warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego cele nauczania są jasno sformułowane w przygotowanych przez odpowiednie władze oświatowe programach nauczania. Należy jednak pamiętać, aby konfrontować je na bieżąco z celami własnymi uczniów. W przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo, że cały wysiłek będą oni wkładać w to, by nie opanować treści narzucanych im z zewnątrz (tzw. *motywacja do unikania podejmowania wysiłku – effort-avoidance motivation*) (Rollett 1987). Tacy uczniowie zwykle świadomie pracują bardzo wolno lub bardzo szybko, ale niestarannie. Wynajdują też powo-

dy, by unikać wykonywania konkretnych zadań. Dużą szansą na przekonanie opornych uczniów do zaangażowania się w różnorodne aktywności w klasie jest negocjowanie z uczniami programu nauczania (*negotiated or process syllabuses*) (Breen i Littlejohn 2000).

Propagujący teorię mediacji (*mediation theory*) Reuven Feuerstein twierdzi, że edukacja jest w dużym stopniu kształtowana przez interwencję dorosłych z nią związanych – to oni dokonują selekcji materiału przekazywanego później uczniom, nadają mu odpowiedni kształt i prezentują w sposób najbardziej ich zdaniem sprzyjający przyswajaniu wiedzy¹³. Oni też interweniują, kiedy uczniowie podejmują własne działania – monitorują ich pracę, naprowadzają na właściwe rozwiązania. Zatem osobowość nauczyciela, jako osoby najczęściej inicjującej konkretne zadania w klasie, z którą uczeń wchodzi w różnego typu interakcje, ma ogromny wpływ na ich motywację do pracy w szkole, podobnie sposób, w jaki nauczyciel prezentuje konkretne zadanie, a później, w zależności od potrzeby, pomaga uczniom w jego wykonaniu¹⁴ (Feuerstein et al. 1991). Uczniowie pełnią w procesie mediacji aktywną rolę, a uczenie się należy postrzegać jako funkcję interakcji między nauczycielem i uczniami oraz uczniami między sobą. Istotnymi elementami procesu edukacyjnego stają się więc: delegowanie przez nauczyciela odpowiedzialności na uczniów, udzielanie im pomocy w zakresie zdobywania wiedzy, sprawności, umiejętności i strategii potrzebnych do robienia postępów lub rozwiązania zleconego zadania, a także negocjowanie w przypadku pojawiających się wątpliwości. Ostatecznym ce-

¹²Promowanie w klasie współzawodnictwa będzie sprawiało, że uczniowie za wszelką cenę będą chcieli dobrze wypaść, dlatego będą stawiali sobie cele związane z konkretnym działaniem w klasie (*performance goals*). Zlecenie zadań pełnych znaczenia oraz życzliwa atmosfera w klasie, wsparcie nauczyciela i jego wiara w możliwość wykonania przez uczniów określonego zadania sprzyjają natomiast stawianiu sobie przez nich celów zorientowanych na wzrost własnych kompetencji (*mastery goals*). Podobnie stopień trudności zleczanych uczniom zadań determinuje rodzaj wytyczanych sobie przez nich celów – zbyt trudne zadania powodują, że unikają oni angażowania się w nie. Autorytarny nauczyciel, przyznający uczniom mało autonomii w klasie, przyczynia się do tego, że uczniowie stawiają sobie cele związane jedynie z uczeniem się (*performance goals*). Dostępne badania wskazują, że uczniowie mogą równocześnie stawiać sobie oba typy celów (Ames 1992).

¹³Feuerstein twierdzi, że nikt nigdy nie wykorzystuje w pełni swego potencjału do uczenia się – nasze struktury kognitywne można modyfikować w nieskończoność, a zatem możemy je rozwijać przez całe życie (Feuerstein et al. 1991).

¹⁴Uczniowie są motywowani do pracy, gdy intencje działania nauczyciela są dla nich jasne i zrozumiałe, zlecane zadania są z ich punktu widzenia ważne, a dodatkowo nauczyciel potrafi wskazać przydatność przekazywanej wiedzy w przyszłości. Dobrze też, gdy nauczyciel pomaga uczniom wziąć odpowiedzialność za własną naukę, zachęca do stawiania sobie własnych celów (Feuerstein et al. 1991).

lem procesu nauczania staje się więc przygotowanie uczniów do pracy samodzielnej i zespołowej w przyszłości, niezwykle ważne w dobie nauki trwającej całe życie.

Rola nauczyciela jest także ważna w związku z tym, że na bieżąco powinien dostarczać uczniom informacji dotyczących ich postępów (*feedback*). Psycholodzy behawioralni opisali szeroki wachlarz nagród i kar pozwalający z zewnątrz ingerować w motywację uczniów do pracy. Bez wątpienia w pewnych okolicznościach i odniesieniu do niektórych uczniów nagradzanie i karanie przynosi wymierne efekty, niestety najczęściej krótkotrwałe¹⁵. W przypadku uczniów mających już motywację wewnętrzną może to dawać efekty odwrotne od oczekiwanych. Badania wskazują, że nauczyciel dostarczający uczniom informacji o ich postępach motywuje ich do dalszej pracy, gdy jego działanie nie ma charakteru kontrolującego oraz gdy pozwala im w większym stopniu pracować samodzielnie. Ważne jest, aby komentarz dotyczący osiągnięć ucznia był szczegółowy – ocenie należy poddać poszczególne komponenty/systemy języka (Lepper, Hoddell 1989 cytowani w: Williams, Burden 1997).

Wpływ na motywację uczniów mają także ich zdolności i wkładany wysiłek (czynniki wewnętrzne) oraz sprzyjające im warunki, szczęście, fart oraz stopień trudności zleczanych im zadań (czynniki zewnętrzne) – opisują to licznie formułowane teorie atrybucji (np. Weiner 1986)¹⁶. Odpowiednie kombinacje wymienionych parametrów dają różne wyniki w warunkach szkolnych, np. uczeń

uznający siebie za osobę nieposiadającą zdolności językowych i uznający to za czynnik wewnętrzny, niezmienny, znajdujący się poza jego kontrolą, nie będzie podejmował dużego wysiłku, aby opanować język. W przeciwieństwie do niego uczeń, który wierzy, iż zdolności językowe można kształtować dzięki ciężkiej pracy, jest gotowy włożyć w naukę języka ogrom pracy¹⁷. Czynniki, którym przypisujemy sukces lub porażkę w nauce języka, są specyficzne dla konkretnej sytuacji i inne dla każdego człowieka¹⁸. Większość ludzi niepowodzenia tłumaczy czynnikami zewnętrznymi, a sukces przypisuje parametrom zależnym od nich samych¹⁹.

John Keller w zaproponowanym modelu motywacji (*ARCS model of motivation*), który łączy większość wspomnianych wcześniej parametrów, uważa, że na motywację ucznia mają wpływ cztery czynniki: zdobycie i utrzymywanie uwagi ucznia (*attention*), jego akceptacja dla procesu edukacyjnego (*relevance*), zaufanie (*confidence*) i zadowolenie (*satisfaction*). Najłatwiej jest zwrócić uwagę ucznia przez stymulowanie zmysłów, stawianie pytań prowokujących procesy myślowe oraz różnicowanie procesu dydaktycznego (np. konstruowanie ćwiczeń o różnym stopniu trudności lub użycie różnych mediów). Oczywiście, warunkiem niezbędnym do zaangażowania uwagi ucznia jest jego przekonanie o przydatności nauki (co znajdę dla siebie?). Dlatego tak istotne jest jasne sprecyzowanie korzyści płynących z opanowania języka. Formułując cele kursu językowego, warto więc odwoływać się do osobistych korzyści

¹⁵ Nagrody i kary są dla uczniów źródłem informacji o tym, czego oczekują od nich nauczyciele albo rodzice. Ich przyszłe zachowanie w klasie będzie w większym stopniu zależało od tego, z jakim przyjęciem może się ono spotkać ze strony nauczyciela albo rodziców niż od oceny samego zadania. Nagroda może być też uznana za aprobatę dla kompetencji danego ucznia, co z kolei wpłynie na jego postrzeganie samego siebie. Wreszcie zarówno nagroda, jak i kara może wyrobić w uczniach przekonanie, że działanie w jego wykonanie, zależy od tego, czy potrafi rozłożyć zadanie na mniejsze części i przy użyciu odpowiednich strategii poradzić sobie z nim (Weiner 1986).

¹⁶ Innym parametrem mającym wpływ na motywację do nauki ucznia jest też stosunek, jaki do uczenia się języka mają bliscie i ważne dla niego osoby z najbliższego otoczenia, tj. rodzice i koledzy (*valued others*). Ich akceptacja dla wkładanego przez daną osobę wysiłku w opanowanie języka obcego działa na nią motywująco (Williams et al. 2001).

¹⁷ Gdy nauczyciel zleca uczniowi zbyt trudne zadanie, przekraczające jego aktualne możliwości językowe, to wysiłek, jaki jest on w stanie włożyć w jego wykonanie, zależy od tego, czy potrafi rozłożyć zadanie na mniejsze części i przy użyciu odpowiednich strategii poradzić sobie z nim (Weiner 1986).

¹⁸ Poddając ludzi odpowiedniemu treningowi, można zmienić ich postrzeganie czynników mających wpływ na sukces lub porażkę w uczeniu się, w następstwie czego konkretne niepowodzenie zamiast wiązać z niezmiennymi czynnikami, na które nie mają wpływu, zaczynają traktować jak coś, co można zmienić i kontrolować (*retribution training*) (Weiner 1986).

¹⁹ Mężczyźni w większym zakresie niż kobiety wiążą sukces z niezmiennymi czynnikami wewnętrznymi. Kobiety natomiast mają mniej szej oczekiwania co do sukcesu niż mężczyźni i przypisują go w większym stopniu czynnikom zewnętrznym (Deaux 1985).

uczni. Ważne jest też, aby uczeń wierzył w wartość szkolenia i angażował się. Jeśli odczuje, że nie podoła lub gdy oceni, że zajmie mu to zbyt wiele czasu i wysiłku, jego motywacja spadnie. Dlatego tak istotne jest wspomnianie już wcześniej informowanie go na bieżąco o czynionych postępach i w razie pojawiających się trudności rozwiązywanie ich. Uczący się powinien odczuwać satysfakcję z nauki. Można jej dostarczać, wprowadzając gry i zabawy na lekcjach lub przekazując komunikaty dające poczucie sukcesu w trakcie wykonywania konkretnych zadań. W ocenianiu należy też akcentować osiągnięcia i pokazywać drogę do nadrabiania ewentualnych braków. Trzeba jednak pamiętać, że najlepszą nagrodą dla ucznia jest odkrycie, że zdobyta w szkole wiedza ma zastosowanie praktyczne – daje mu dostęp do społeczności posługującej się konkretnym językiem (Keller 1987).

■ Strategie motywujące

Strategie motywujące (*motivational strategies*) to zestaw technik promujących zachowanie ucznia zmierzające do osiągnięcia wyznaczonych celów. Mogą to być sposoby prezentowania nowego materiału, oceniania uczniów, ćwiczenia komunikacyjne, zadania domowe, rozwiązywanie problemów w klasie, rozwijanie autonomii uczniów i rozmowy o tym, jakie zachowania nauczyciela motywują uczniów do pracy. Istotny wpływ na motywację uczniów ma nauczyciel – jego entuzjazm i zaangażowanie często się udziela. Warto, by nauczyciel rozmawiał ze swoimi uczniami o swoim zainteresowaniu językiem i pokazywał im, w jaki sposób jego znajomość wzbogaciła jego życie. Należy też wysyłać czytelne sygnały, że zależy nam na tym, aby uczniowie mieli postępy w nauce. Można to robić przez oferowanie konkretnej pomocy i natychmiastowe służeńia, gdy jest potrzebna, aranżowanie indywidualnych spotkań z uczniami, szybkie poprawianie sprawdzianów i innych prac uczniowskich, dostarczanie uczniom ważnych/interesujących materiałów i artykułów oraz organizowanie w miarę możliwości zajęć dodatkowych dla uczniów zdolnych i wyrównawczych dla mających problemy. Sprawy kluczową są odpowiednio wysokie oczekiwania

nauczyciela dotyczące możliwości opanowania materiału przez uczniów oraz empatia pozwalająca nawiązać z nimi dobry kontakt. Motywujący nauczyciel ma pozytywne nastawienia do każdego ucznia, zauważa wszystkich członków zespołu, umie słuchać, wykazuje zainteresowanie uczniami i jest dla nich fizycznie dostępny, np. w czasie dyżurów. Dokłada wszelkich starań, by stworzyć w klasie miłą atmosferę, by uczniowie czuli się emocjonalnie bezpieczni, gdyż wiedzą, że toleruje popełnianie błędów, a w razie potrzeby można liczyć na wsparcie jego lub kolegów.

Niewątpliwie pozytywny wpływ na motywację ucznia ma także zgrany zespół, w którym odbywa się nauka. Nauczyciel, choć w stopniu ograniczonym, może przyczynić się do tworzenia zgranego zespołu, stosować na lekcji ćwiczenia pozwalające uczniom poznawać się (rozgrzewki językowe typu *ice-breakers*, ćwiczenia odwołujące się do osobistych doświadczeń uczniów, zmiany miejsc sprzyjające poznaniu nowego członka grupy). Podobnie sposób aranżacji wnętrza, np. siedzenie w kole lub niewielka odległość uczniów od siebie mogą ułatwiać poznawanie się. Wspomniane wcześniej regularne zlecanie zadań do wykonywania w parach lub grupach, wszelkiego rodzaju prace projektowe oraz rywalizacja między zespołami uczniowskimi są zawsze impulsem dla uczniów do wchodzenia w interakcje ze sobą, co sprzyja nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich. Wszystko to buduje dobrą atmosferę w klasie i niewątpliwie ułatwia naukę oraz motywuje do podejmowania wysiłku. Ważne jest też, aby w klasie panowały czytelne reguły zachowania, znane uczniom i konsekwentnie przestrzegane zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów.

■ Podsumowanie

Liczne motywy kierujące ludzkim postępowaniem nie są czymś stałym i niezmiennym, lecz ulegają ciągłym modyfikacjom, w zależności od zmieniających się okoliczności i warunków działania. W świetle wielu dostępnych badań z zakresu psychologii kognitywnej trudno dziś kwestionować wielowymiarowość motywacji. Oznacza to, iż dobierając optymalne warunki dla określonej grupy uczniów, nauczyciel może i powi-

nien próbować zwiększać skuteczność procesu uczenia się/nauczania. Jest to niezwykle ważne, gdyż proces uczenia się języka jest długotrwały i żmudny, a wobec napotykanymi trudnościami uczniowie często mogą tracić motywację do pracy. Oczywiście motywowanie ucznia to dużo więcej niż dostarczanie mu tylko ciekawych zadań i dokładanie wszelkich starań, by nauka była dla niego intelektualnym wyzwaniem oraz interesującą przygodą. Nauczyciel powinien tłumaczyć uczniom, dlaczego uczą się języka i w jakim zakresie konkretne zadanie ma im pomóc w osiągnięciu postawionych celów. Powinien też angażować uczących się w podejmowanie decyzji dotyczących konkretnych rozwiązań dydaktycznych w klasie. Decyzje te powinny uwzględniać preferencje i możliwości uczniów. Należy też wzmacniać w uczniach pozytywny obraz siebie jako osób uczących się języka oraz przekonywać, że skuteczne opanowanie języka nie przekracza ich możliwości – przy odpowiednio dużym wkładzie pracy każdy może go opanować. Warto wdrażać ucznia do autonomicznego uczenia się oraz pomagać mu podejmować decyzje dotyczące dalszego działania. Niezwykle ważne jest też stworzenie środowiska przyjaznego uczniowi, które będzie go wspierać i zachęcać do wykorzystywania tkwiącego w nim potencjału. Nauczyciel musi też mieć świadomość istnienia motywacji retrospektywnej – każdorazowy sukces lub porażkę należy wykorzystywać do dalszego motywowania uczących się.

Bibliografia

- Ames C. (1992), *Classrooms: goals, structures and student motivation*, „Journal of Educational Psychology” 84(3), s. 261-271.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Nowy York: Prentice Hall.
- Breen M., Littlejohn A. (2000), *The significance of negotiation*, w: M. Breen, A. Littlejohn (red.), „Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice”, Cambridge: CUP, s. 5-38.
- Deaux K. (1985), *Sex and gender*, „Annual Review Psychology” 36, s. 49-81.
- Dörnyei Z. (1998), *Motivation in second and foreign language learning*, „Language Teaching” 31, s. 117-135.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: CUP.
- Dweck C., Leggett E. (1988), *A social-cognitive approach to motivation and personality*, „Psychological Review” 95, s. 256-273.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Feuerstein R., Klein P., Tannenbaum A. (1991), *Mediating Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*, London: Freund.
- Gardner R. (1996), *Motivation and second language acquisition: perspectives*, „Journal of CAAL” 18, s. 19-42.
- Gardner R. (2001), *Integrative motivation and second language acquisition*, w: Z. Dörnyei, R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, s. 1-19.
- Keller J. (1987), *Development and use of the ARCS model of motivation design*, „Journal of Instructional Development” 10 (3), s. 2-10.
- Nicholls J. (1984), *Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance*, „Psychological Review” 91, s. 328-346.
- Pintrich P., Schunk D. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, Nowy York: Prentice Hall.
- Pintrich P. (2000), *Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement*, „Journal of Educational Psychology” 92, s. 544-555.
- Rollett A. (1987), *Effort-avoidance and learning*, w: E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (red.), *Learning and Instruction: European Research in an International Context*, vol. 1., Leuven, Belgium: Pergamon Press.
- Schunk D. (1989), *Self-efficacy perspective on achievement behaviour*, „Educational Psychologist” 19, s. 48-58.
- Seligman M. (1975), *Helplessness: on Depression, Development and Death*, San Francisco: Freeman.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: Wagros.
- Volet S. (2001) *Understanding learning and motivation in context: a multi-level cognitive-situative perspective*, w: S. Volet, S. Järvelä (red.), „Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications”, Amsterdam: Pergamon, s. 149-167.
- Weiner B. (1986), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for Language Teachers: a Social-Constructivist Approach*, Cambridge: CUP.
- Williams M., Burden, R., Al-Baharns S. (2001), *The role of the individual in motivational theory*, w: Z. Dörnyei, R. Schmidt (red.), „Motivation and Second Language Acquisition”, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curricula Center, s. 171-184.

(marzec 2008)

Dorota Miłułka¹
Krosno



Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego

Najnowsze osiągnięcia techniki – Internet, telefonia komórkowa, satelity – zmieniły współczesny świat w globalną wioskę, w której, jak zauważa A. Lubecka, „*kulturowa izolacja nie jest możliwa*”². Świat stał się dostępny dla wszystkich, choć nie oznacza to wcale, że łatwiej jest się nam porozumiewać i likwidować dzielące nas bariery. Mówiąc o barierach, nie mam na myśli granic państwowych, lecz mnogość istniejących języków, pomimo tendencji do przyjęcia jednego języka międzynarodowego, współczesnej odmiany *lingua franca*. Wydaje się, że język angielski, dzięki swej ogromnej popularności i zasięgowi, może być uważany we współczesnym świecie za *lingua franca*. Znajomość tego języka ułatwia zarówno kontakty polityczne, gospodarcze, jak i towarzyskie, i to nie tylko w obrębie angielskiego obszaru językowego, lecz na całym świecie. Język angielski stał się narzędziem umożliwiającym osiągnięcie sukcesu (*language of opportunity*) w różnych dziedzinach życia w różnych zakątkach świata. Ogromna popularność i możliwości płynące ze znajomości tego języka wpływają, a przynajmniej powinny wpływać, na proces uczenia się i nauczania języka angielskiego jako języka obcego.

Należy pamiętać jeszcze o jednym, a mianowicie o tym, że w coraz liczniejszych i bardziej zróżnicowanych kontaktach międzynarodowych językiem obcym będą się posługiwać prawie wszyscy uczestnicy interakcji, np. w języku angielskim mogą rozmawiać ze sobą Arab i Japończyk, Polak i Hiszpan, Francuz i Brazylijczyk. Mogą oni jednak napotkać wiele problemów w komunikacji, głównie dlatego, że są członkami różnych wspólnot kulturowo-językowych i ich pozajęzykowe normy zachowań są zróżnicowane.

Obecna społeczno-polityczna sytuacja na świecie stawia zatem nowe wyzwania zarówno przed osobami nauczającymi, jak i uczącymi się języków obcych i zmusza do ciągłego poszukiwania nowych metod i tworzenia nowych programów nauczania języków obcych, w których nacisk jest położony nie tylko na rozwój czterech podstawowych sprawności językowych, lecz także na prezentację jasnego stanowiska w kwestii nauczania kultury kraju języka docelowego.

■ Kształcenie interkulturowe

Kształcenie interkulturowe, któremu w XXI wieku przypisuje się niezwykle ważną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży w otwartości na inne kultury, miało początek wraz z narodzinami podejścia interkulturowego 30 lat temu. W przeciągu tych lat powstało wiele różnych koncepcji i programów, niejednokrotnie różniących się od siebie. Wszystkim ich twórcom przyświecał jednak ten sam cel, a mianowicie rozwinięcie u osób uczących się zdolności empatii oraz strategii i umiejętności, które umożliwiłyby im obcowanie z inną kulturą i dzięki temu lepsze zrozumienie swojej własnej.

Mimo że kształcenie interkulturowe postrzegano często jako zadanie tylko nauczycieli języków obcych, to obecnie ten mit został obalony i coraz częściej w kontekście kształcenia pojawia się szeroko rozumiane pojęcie edukacji międzykulturowej. Dla M. Walat edukacja międzykulturowa to pewien „*sposób myślenia, filozoficzna perspektywa, zespół kryteriów związanych z podejmowaniem decyzji i postrzeganiem wartości*”³. Autorka jest zdania, że to właśnie edukacja interkulturowa pozwala na wykształcenie u osób uczących się kompeten-

¹ Autorka jest lektorką w Zakładzie Języka Angielskiego w PWSZ w Krośnie.

² A. Lubecka (1998), *Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 4, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 60.

³ M. Walat (2005), *Na drodze do obywatelstwa europejskiego, kształtowanie postaw interkulturowych (i obywatelskich)*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 84.

cji interkulturowej w szerszej perspektywie, tzn. osoby te stają się „biegłymi w międzynarodowych i międzykulturowych działaniach związanych z miejscem pracy oraz w promowaniu poznawania i uczenia się, jak funkcjonują odmienne kultury, różnorodne grupy i jednostki”⁴.

W tym miejscu chciałabym, powołując się na J. Szczepańską i W. Wilczyńską⁵, zwrócić uwagę na główne założenia dydaktyki nauczania interkulturowego:

- uznanie kompleksowości kultur w ogóle i każdej istoty ludzkiej w szczególności,
- akceptacja i poszanowanie szeroko pojmowanych różnic i wartości,
- przewyższanie niechęci do zmian pojmowanych jako zagrożenie tożsamości,
- uświadamianie naszego własnego systemu wartości i wierzeń po to, by zrelatywizować je w konfrontacji z innymi,
- rozwijanie krytycznej postawy wobec siebie,
- i w ten sposób ułatwianie przejścia od etnocentryzmu do etnorelatywizmu.

Umiejętności, które nabywamy w świecie interkulturowym, a więc empatia i umiejętność osiągania kompromisu, daleko wybiegają poza naukę języka i mogą zaowocować w szeroko pojętej komunikacji interpersonalnej lub też interkulturowej. To właśnie one mogą prowadzić do uwrażliwienia na odmienność i rozwinięcia umiejętności skutecznego porozumiewania się z przedstawicielami innych kultur. Nie wystarczy bowiem biegle opanować język „obcego”, należy poznać i zrozumieć też jego kulturę, aby skutecznie się komunikować.

■ Kompetencja interkulturowa

Celem kształcenia interkulturowego jest rozwijanie u uczących się kompetencji interkulturowej, która umożliwi funkcjonowanie w wielojęzycznym i wielokulturowym współczesnym świecie⁶. Dosyć trudno jest jednoznacznie zdefiniować kompetencję interkulturową, gdyż poszczególne jej elementy składowe mogą ulec zmianie w zależności od kulturowego zorientowania osób biorących udział w interakcji. A. Lubecka definiuje ją jako „zespół zinternalizowanych umiejętności radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach komunikatywnych, gdy interakcja przebiega w kontekście wielokulturowości”⁷. Przyczyny trudności w komunikacji interkulturowej są różnorakie. L.M. Barna wyróżnia sześć takich typowych barier: etnocentryzm, uprzedzenia, stereotypy, niepewność, zakładanie podobieństw zamiast różnic, niewerbalne mylne interpretacje oraz język⁸. Te trudności mogą się ujawniać w prezentowaniu różnorodnych norm etycznych, zachowań, systemów wartości oraz norm interakcyjnych wynikających z odmienności kulturowej uczestników tego procesu.

Według W.B. Gudykunst i Y.Y. Kima kompetencja interkulturowa to również umiejętność radzenia sobie z obcością, stresem, lękiem oraz innymi negatywnymi odczuciami, których doświadczamy, komunikując się z obcymi⁹.

A. Majkiewicz, definiując kompetencję interkulturową twierdzi, że jej osiągnięcie jest równoznaczne z nabyciem „umiejętności prowadzenia takiego dialogu, w którym czytelnie wyrażamy osobiste odczucia, oceny i oczekiwania oraz otwieramy się na

⁴ Ibidem.

⁵ J. Szczepańska (2003), *Socjokulturowe aspekty nauczania języków obcych*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 79-80; W. Wilczyńska (2005a), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 24.

⁶ Por.: H. Komorowska (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 19.

⁷ A. Lubecka, *Interkulturowa kompetencja komunikatywna...*, op.cit., s. 61.

⁸ L.M. Barna (1994), *Stumbling blocks in intercultural communication*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth.

⁹ Gudykunst i Kim wprowadzają ciekawe rozróżnienie na *strangers* (nieznani obcy) i *domestic strangers* (znani obcy). W pierwszym przypadku chodzi o obywateli innych państw, którzy różnią się od nas rasą, przynależnością do innej grupy etnicznej oraz językiem; w drugim o osoby mieszkające w tym samym kraju, często będące naszymi sąsiadami, które różnią się od nas na przykład odmiennymi przekonaniami politycznymi, religijnymi, orientacją seksualną, wykształceniem itd. Zob. W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim (1992), *Communicating with strangers*, New York: McGraw Hill, s. 19-22.

take komunikaty (językowe i pozajęzykowe) realizowane przez naszego partnera”¹⁰. Cały proces komunikacyjny w kontekście interkulturowości polega na nieustannym negocjowaniu znaczeń, wyjaśnianiu niejasnych sformułowań, jak również na wyraźnym artykułowaniu własnych potrzeb i oczekiwań oraz upewnianiu się, czy nasze intencje zostały prawidłowo odczytane przez rozmówcę. Trzeba przy tym pamiętać, że znacznie trudniej jest rozmawiać w kontekście interkulturowym o swoim świecie subiektywnym, swoich przeżyciach, odczuciach lub trudnościach. Właśnie opanowanie tej umiejętności, jednej z najważniejszych w komunikacji interkulturowej, powinno się stać ważnym zadaniem na lekcjach języka obcego. Za tym stwierdzeniem przemawiają również wyniki badań przeprowadzonych przez W.B. Gudykunsta i Y.Y. Kima, którzy zauważyli, że „zmianie tematu rozmowy na intymny lub szczególnie przykry, bolesny albo dla rozmówcy stresujący towarzyszy prawie zawsze automatyczna zmiana kodu językowego z języka obcego na ojczysty lub nawet zerwanie interakcji”¹¹.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej powinno być postrzegane jako proces indywidualny, bezpośrednio związany z rozwojem ucznia w aspekcie społecznym, kognitywnym i emocjonalnym. Proces ten polega na wykształceniu u uczestników interakcji (uczniów) pewnych predyspozycji i umiejętności interakcyjnych (werbalnych i niewerbalnych) o charakterze społecznym. Na liście umiejętności, postaw, przekonań i wartości, które uczestnicy interakcji powinni opanować, znajdują się:

- motywacja do podjęcia interakcji i jej kontynuowania,
- umiejętność działania w grupie,
- cechy interpersonalne,
- gotowość uczenia się,

- samoorganizacja,
- samokrytycyzm,
- wiarygodność,
- równowaga między potrzebą zachowania niezależności (autonomii) a potrzebą przynależności (nawet intymności),
- zdolność do spełniania oczekiwań rozmówcy,
- okazywanie sobie zaufania,
- niesienie sobie wzajemnie pomocy,
- wiedza o czynnikach językowych i pozajęzykowych, które są uaktywniane w kontaktach interpersonalnych¹².

Kompetencja interkulturowa obejmuje więc nie tylko kompetencję werbalną, ale również kompetencję interakcyjną, która jest związana z wiedzą o kulturowych zachowaniach niewerbalnych¹³. Różnica między tymi dwiema kategoriami zachowań polega na tym, że błędy językowe mają czasami znacznie mniej poważne skutki na przebieg procesu komunikacyjnego (i mogą zostać skorygowane) niż niegrzeczne, nieuprzejme albo wręcz obraźliwe zachowanie. Zatem ważnym elementem kompetencji interkulturowej powinna stać się również wiedza o tego typu zachowaniach oraz umiejętność ich dostrzegania, analizowania i interpretowania, a także podejmowania działań sprzyjających procesowi komunikacji¹⁴.

■ Nauczyciel języka obcego jako mediator interkulturowy

W dobie integracji europejskiej i globalizacji współczesna polska szkoła powinna kształcić uczniów gotowych do kontaktów z cudzoziemcami, otwartych na nowe doświadczenia i ciekawych otaczającego ich świata. Wielką rolę ma tu do odegrania nauczyciel, a szczególnie nauczyciel języka obcego, przed którym sta-

¹⁰ A. Majkiewicz (2003), *Kompetencja kulturowa jako cel nauczania języka obcego i sposoby jej kształtowania*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 160.

¹¹ A. Lubecka, *Interkulturowa kompetencja komunikatywna...*, op.cit., s. 65-66.

¹² Por.: B.H. Spitzberg (1994), *A model of intercultural competence*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth, s. 347.

¹³ Gesty pozytywne w jednej kulturze mogą być odbierane jako negatywne w innej. Zob. ciekawą dyskusję na temat zachowań niewerbalnych i ich interpretacji w różnych kulturach w J. Stewart (2005), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 121-157.

¹⁴ Por.: K. Myczko (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 33.

ją nowe wyzwania. Jego zadaniem, jak słusznie zauważa A. Lubecka, jest „nie tylko nauczyć swoich uczniów danego języka obcego, ale także werbalnych i niewerbalnych form zachowań komunikacyjnych, które pozwolą im zrozumieć nową rzeczywistość językowo-kulturową oraz przekazać wartości właściwe ich własnej kulturze i stanowiące o ich własnej tożsamości”¹⁵.

Nie jest to jednak proste zadanie, gdyż nawet nauczyciele języków obcych w obliczu obcej kultury stają się „nieporadnymi dziećmi”¹⁶ i sami mogą napotkać problemy. Aby nauczyciel języków obcych w pełni stał się mediatorem interkulturowym, należy udoskonalać system przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych¹⁷. W planach studiów zarówno licencjackich, magisterskich, jak i podyplomowych, problematyka interkulturowa powinna ulec poszerzeniu dzięki wprowadzeniu kursów z zakresu komunikacji międzykulturowej, warsztatów o kulturze w ramach istniejących zajęć z metodyki nauczania języka obcego lub ogólnych szkoleń międzykulturowych¹⁸. Wydaje się, że wiedza i umiejętności nabyte podczas takich szkoleń międzykulturowych pomogłyby nauczycielom wykształcić w sobie głębszą wrażliwość interkulturową. Oprócz tych umiejętności mediator interkulturowy powinien również reprezentować, jak słusznie wskazują A. Lubecka i W. Wilczyńska, „właściwe postawy otwartości i tolerancji inności rasowej, religijnej, seksualnej, fizyczno-sprawnościowej (...), a także gotowość do podejmowania często trudnego i ryzykownego dialogu”¹⁹.

Nauczyciel języków obcych jako mediator międzykulturowy ma zatem niepowtarzalną szansę kształtowania pozytywnych postaw i zachowań uczniów wobec kulturowych odmienności. Powinien on, po pierwsze, na swoich lekcjach walczyć z podejściem i z postawami etnocentrycznymi, które polegają na postrzeganiu rzeczywistości i wydawaniu negatywnych sądów o obcej kulturze z perspektywy naszej własnej kultury i języka ojczystego, służących jako jedyny i słuszny miernik zachowań innych. Nauczyciel powinien się starać kierować raczej zasadami relatywizmu kulturowego²⁰, czyli powinien umieć spojrzeć na własną kulturę z zewnątrz i zdystansować się do niej, powinien również próbować uświadomić uczniom, że „ich własny sposób postrzegania świata jest jednym z możliwych spośród wielu odmiennych, a odmienność nie wyklucza równości”²¹.

Po drugie, mediator interkulturowy powinien również próbować przezwyciężać kulturowe i społeczne stereotypy i uprzedzenia. Jego rola polega przede wszystkim na uświadomieniu uczniom, że tak naprawdę wszyscy ulegają różnorodnym stereotypom i uprzedzeniom, także nauczyciele²². Mając tę świadomość, możemy próbować z nimi walczyć i minimalizować tendencję do stereotypizacji przez zrozumienie przyczyn i mechanizmów jej powstawania oraz nauczenie się dostrzegania jej skutków.

Walka ze stereotypami jest jednak niezwykle żmudną pracą, tym bardziej że wciąż pojawiają się nowe. Z jednej strony pełnią one funkcje kategoryzacji i pozwalają na szybkie przetwarzanie

¹⁵ A. Lubecka (2003), *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 47.

¹⁶ A. Pawlik (2003), *Międzykulturowość na lekcji języka obcego jako podstawa niekonfliktowej i pozbawionej uprzedzeń komunikacji w języku obcym*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 90.

¹⁷ Por.: A. Kurtyka (2005), *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, s. 83-95; A. Pytlarz (2005), *Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języka obcego*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 211-218.

¹⁸ Więcej na temat różnych typów szkoleń międzykulturowych pisze A. Kurtyka w pracy *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej* ..., op.cit., s. 83-95.

¹⁹ A. Lubecka, *Nauczanie języków obcych* ..., op.cit., s. 48 i W. Wilczyńska, *Czego potrzeba do ...*, op.cit., s. 26.

²⁰ Zob. dyskusję na temat etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego w M. Szopski (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP, s. 70-73; J. Mikułowski-Pomorski (2003), *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wyd. Akademii Ekonomicznej, s. 75-80.

²¹ A. Pytlarz, *Stereotypy a kształcenie interkulturowe* ..., op.cit., s.214.

²² Badania przeprowadzone przez A. Pytlarz na nauczycielach studiów podyplomowych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 2003/2004 wykazują istnienie licznych stereotypów w ich podświadomości.

nie i systematyzowanie informacji niezbędnych do naszego funkcjonowania w otaczającym nas świecie²³, z drugiej jednak stereotypy mocno wy-pacają rzeczywistość i prowadzą często, szczególnie te negatywne, do niechęci, braku tolerancji, dyskryminacji, a nawet rasizmu w stosunku do innej grupy. Jak widać, zakorzenione w naszej podświadomości stereotypy mogą niejednokrotnie wpływać w negatywny sposób na nasze interpersonalne i interkulturowe kontakty.

A. Lubecka zwraca ponadto uwagę na umiejętność zaplanowania takiego procesu nauczania, aby „w miarę przyswajania języka obcego uczący się nie dokonywał wartościowania negatywnego swojego języka ojczystego” i aby „język obcy ani nie zagrażał utratą tożsamości narodowej, ani nie prowadził do jej zubożenia”²⁴. Kształcenie świadomości narodowej powinno również stać się ważnym elementem na lekcjach języka obcego, gdyż świadomość narodowa pozwala na pełniejsze poznanie kultur (przez konfrontację własnej kultury z obcą), a także przyczynia się do budowania tożsamości uczących się.

Nauczyciel języków obcych powinien dążyć zatem do tego, aby jego uczniowie postrzegali język obcy nie tylko jako narzędzie umożliwiające im porozumiewanie się z innymi i konieczny warunek do otrzymania lepszej pracy, lecz również „jako jeden z kluczy do zrozumienia siebie i do budowania w sposób świadomy własnej osobowości”²⁵.

Można więc stwierdzić, że kształcenie interkulturowe kładzie nacisk nie tylko na nabywanie przez uczniów umiejętności interkulturowych, lecz także na tworzenie nowej osobowości, osobowości interkulturowej (*intercultural personhood*)²⁶ u uczniów. W ten sposób nauczyciel języka ob-

cego pomaga młodym ludziom znaleźć swoje miejsce w wielokulturowym świecie, pomaga im kompetentnie przygotować się do kontaktu międzykulturowego.

■ Dialog interkulturowy na lekcji języka obcego

Łatwość nawiązywania różnorodnych kontaktów między mieszkańcami naszego globu powoduje, że jesteśmy „skazani na kontakty i komunikowanie się z obcymi, których doświadczenie kulturowe zdecydowanie różni się od naszego”²⁷. Umiejętność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych staje się ważnym czynnikiem w budowaniu wszelkich relacji, nie tylko w życiu publicznym, ale także w życiu prywatnym. W rzeczywistości oznacza to, że bez znajomości języka obcego z jego kulturowym bogactwem nie jest możliwa skuteczna i efektywna komunikacja interpersonalna ani interkulturowa. I chociaż powyższe stwierdzenie można uznać za truizm, to jednak nadal trudno wskazać jednoznaczną metodę, która pomogłaby przezwyciężyć trudności w komunikacji międzykulturowej. Wydaje się, że dialog interkulturowy, pojmowany jako metoda nauczania języków obcych i cel sam w sobie, może być w tym przypadku pomocny. Zatem te dwa procesy – nauczanie języków obcych i dialog interkulturowy – stanowiące nierozdzielną całość i wzajemnie się uzupełniające, urastają do rangi niezwykle ważnych procesów we współczesnej, wielokulturowej rzeczywistości.

Jak zatem możemy zdefiniować dialog²⁸ i jakie jest jego miejsce na lekcji języka obcego?

²³ Por.: C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (1999), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 21, 228-230, 282-291; M. Szopski (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP, s. 76-81.

²⁴ A. Lubecka (1999), *Wieża Babel „na wspak”: komunikacja międzyludzka w świecie współczesnym*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 5, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 107-111.

²⁵ Ibidem, s. 111.

²⁶ Y.Y. Kim (Kim Y.Y. (2003), *Intercultural personhood: an integration of Eastern and Western perspectives*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth, s. 436) definiuje osobowość interkulturową w następujący sposób: „Intercultural personhood projects a kind of human development that is open to growth – a growth beyond the parameters of one’s own cultural upbringing”.

²⁷ A. Lubecka, *Nauczanie języków obcych...*, op.cit., s. 43.

²⁸ Dogłębnej analizie koncepcji dialogu w kulturze i filozofii Zachodu (sięgającej korzeniami do starożytnej Grecji) oraz tradycji Wschodu dokonała A. Lubecka w: A. Lubecka (2003), *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 49-53.

Dialog – z języka greckiego *diálogos* – oznacza rozmowę, w której uczestniczą dwie osoby i wymieniają informacje, aby osiągnąć porozumienie. Postawa dialogu nie może być osiągnięta bez postawy otwartości na innych, która, jak podkreśla W. Wilczyńska, oznacza chęć kontaktu, wzajemnego poznania, akceptację inności i nowości, zamiast „forsowania własnego tylko spojrzenia czy odczuć”. Każdy z uczestników dialogu powinien reprezentować podobną postawę otwartości, aby poprzez oświecone poszukiwanie, we współpracy z partnerem, dojść do kompromisu i równowagi²⁹.

Postawa dialogowa wymaga również od osób dialogujących wzajemnego szacunku, gotowości do przebaczenia i zadośćuczynienia. Posiadanie takich umiejętności przez osoby dialogujące oznacza, że mamy do czynienia z postawą otwartą, przyjazną, tolerancyjną i wolną od uprzedzeń³⁰.

Wyżej wymienione cechy dialogu bez wątpienia przemawiają za tym, aby został on uznany za ważny i konieczny element każdej lekcji języka obcego. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że dialog interkulturowy powinien się stać piątą sprawnością na lekcji języka obcego. Ucząc języka obcego jako właśnie dialogu ludzi i kultur, będziemy rozwijać u uczniów nie tylko kompetencję interkulturową, ale także takie postawy otwartości, tolerancji, wrażliwości i szacunku wobec odmienności bez poczucia zagrożenia z jej strony, bez których nie możemy mówić o pokojowej egzystencji w wielokulturowym świecie.

Bibliografia

Barna L.M. (1994), *Stumbling blocks in intercultural communication*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth.
 Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (1992), *Communicating with strangers*, New York: McGraw Hill.
 Kim Y.Y. (2003), *Intercultural personhood: an integration of Eastern and Western perspectives*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth, s. 436-448.
 Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
 Kurtyka A. (2005), *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, w: M. Mackiewicz (red.),

„Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, s. 83-95.
 Lubecka A. (1998), *Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 4, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 59-74.
 Lubecka A. (1999), *Wieża Babel „na wspak”: komunikacja międzyludzka w świecie współczesnym*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 5, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 97-112.
 Lubecka A. (2003), *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 43-54.
 Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M. (1999), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 Majkiewicz A. (2003), *Kompetencja kulturowa jako cel nauczania języka obcego i sposoby jej kształtowania*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 159-166.
 Mikułowski-Pomorski J. (2003), *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
 Myczko K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, s. 27-35.
 Pawlik A. (2003), *Międzykulturowość na lekcji języka obcego jako podstawa niekonfliktowej i pozbawionej uprzedzeń komunikacji w języku obcym*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 89-96.
 Pytlarz A. (2005), *Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języka obcego*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 211-218.
 Spitzberg B.H. (1994), *A model of intercultural competence*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), „Intercultural Communication: A Reader”, Belmont: Wadsworth.
 Stewart J. (2005), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 Szczepańska J. (2003), *Socjokulturowe aspekty nauczania języków obcych*, w: K. Korus, A. Lubecka (red.), „Biuletyn glottodydaktyczny” 9/10, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 77-80.
 Szopski M. (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP.

²⁹W. Wilczyńska (2005b), *O postawie otwartości interkulturowej*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 72-74.

³⁰Por.: A. Lubecka, *Nauczanie języków obcych ...*, op.cit., s. 49-50; W. Wilczyńska, *O postawie ...*, op.cit., s. 72.

Walat M. (2005), *Na drodze do obywatelstwa europejskiego, kształtowanie postaw interkulturowych (i obywatelskich)*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 81-90.

Wilczyńska W. (2005a), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, w: M. Mackiewicz (red.), „Dy-

daktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa”, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15-26.

Wilczyńska W. (2005b), *O postawie otwartości interkulturowej*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 67-80.

(listopad 2007)

Alain Brouté¹
Madryt



Jak rozwijać kompetencję interakcyjną na lekcji języka obcego

(na przykładzie języka francuskiego jako obcego)

Setki rozmów z nauczycielami spotkanymi podczas szkoleń, które prowadziłem w Hiszpanii, utwierdziły mnie w przekonaniu, że interakcje są nie tylko ćwiczeniem językowym najbardziej motywującym uczniów, ale także wywołują największe zamieszanie w momencie ich wprowadzania na lekcji. Pomimo oficjalnego włączenia – przez *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* – kompetencji interakcyjnej do głównych działań językowych składających się na kompetencję komunikacyjną, większość nauczycieli niezbyt dobrze wie, jak nakłonić uczniów do wypowiedzania się w języku francuskim i ogranicza swoją działalność w tym zakresie do wymiany w stylu pytanie–odpowiedź lub do standardowych dialogów uprzednio napisanych i mechanicznie odtwarzanych.

Próbę syntezy tego zjawiska opisałem w książce, która niebawem ukaże się drukiem (Brouté 2008). Zadałem w niej dziewięć pytań mających zilustrować problem interakcji oraz pokazać związany z nimi paradoks, gdy weźmiemy pod uwagę aspekt motywacyjny i zainteresowania uczniów:

1. Czy można nakłonić ucznia nieśmiało do mówienia?
2. Czy można doprowadzić w klasie do autentycznych, dynamicznych interakcji, unikając gwaru i zamieszania?

3. Czy można pomóc uczniom w prowadzeniu rozmów w języku francuskim, nie wykraczając poza ramy komunikacyjne (przerwy w wypowiedziach, śmiech i tym podobne zjawiska)?
4. Czy można zachować cierpliwość w obliczu kompetencji z jednej strony niezwykle motywującej, ale z drugiej – bardzo złożonej, jaką jest kompetencja interakcyjna w języku obcym?
5. Czy można odwoływać się do języka ojczystego i rodzimej kultury w celu lepszego wypowiedzania się w języku obcym?
6. Czy można wspomóc uczniów w zaakceptowaniu, a nawet w wywołaniu uznania dla języka francuskiego i francuskiej kultury?
7. Czy uczniowie są w stanie mówić po francusku bez wstydu i uprzedzeń?
8. Czy możliwe jest wykorzystanie różnojęzyczności i faktu przechodzenia od jednego języka do drugiego w interakcji ustnej?
9. Czy uczniowie są w stanie budować poprawne zdania w interakcjach w języku francuskim?

Twierdzę, że możliwe jest podejście, w ramach którego zostaną udzielone twierdzące odpowiedzi na te wszystkie pytania. Podejście takie musi być zintegrowane z etapem przygoto-

¹ Alain Brouté jest adiunktem w Universidad Autonoma w Madrycie. Z francuskiego tłumaczyła Jolanta Zajac.

wań w grupie/klasie przed właściwą interakcją, uczniowie powinni być stopniowo prowadzeni od minimalnej spontaniczności, a ponadto interakcje ustne muszą być systematycznie oceniane, a przez to stanowić przedmiot pracy i poprawy zgodnie z odpowiednio przygotowanymi ćwiczeniami i zadaniami.

■ Etap przygotowań na poziomie grupy/klasy

Dziewięć zadanych uprzednio pytań ilustruje trzy typy warunków koniecznych do nauczania/uczenia się interakcji ustnych na lekcji języka obcego. Pierwszy z nich łączy się ściśle z motywacją do podjęcia samej interakcji, drugi – z motywacją do podjęcia interakcji w języku francuskim, a trzeci – z motywacją, aby ta interakcja była coraz lepsza.

Pierwszym problemem dotyczącym wielu uczniów jest trudność publicznego wypowiedzenia się i to ona jest odpowiedzialna za całą resztę procesu uczenia się interakcji ustnej. Mogą z niej wynikać następujące zjawiska:

- rezygnacja z uczestniczenia w interakcjach pociągająca za sobą brak dyscypliny,
- niepokój wywołujący nieśmiałość w sytuacji interakcji,
- problemy dotyczące relacji z samym nauczycielem i resztą klasy.

Na poziomie grupy/klasy trudno jest rozwiązać problem wynikający z systematycznej odmowy przez jakiegoś ucznia udziału w interakcjach. W grę wchodzi jedynie rozmowa indywidualna z danym uczniem, która pozwoli na zebranie pewnych informacji osobistych i być może spowoduje uzyskanie pewnego rodzaju paktu o nieagresji lub nawet krótkoterminowego kontraktu uczestniczenia na dobry początek. Uczestnictwo może się ograniczać do zadań o celach czysto komunikacyjnych i interakcyjnych pozwalających na wciągnięcie do działania opornych uczniów.

Wspomniany niepokój powodujący nieśmiałość w sytuacji interakcji wynika z konieczności zabrania głosu przed nauczycielem oraz resztą klasy. A przecież większość uczniów jest przyzwyczajona do wchodzenia w spontaniczne interakcje z przyjaciółmi i bliskimi poza klasą. W sytuacji

klasowej możemy zaobserwować różne sposoby wyrażania niepokoju. Są to sygnały pozakomunikacyjne takie jak wiercenie się lub nerwowe posługiwanie się przedmiotami w zasięgu ręki. Proponując pewne ćwiczenia, można podnieść poziom zaufania do grupy i stopniowo zredukować niepokój komunikacyjny w sposób możliwie najskuteczniejszy. Wśród ćwiczeń ułatwiających integrację znajdują się ćwiczenia zawierające szeroką paletę ról do odegrania, począwszy od zwykłego obserwatora gotowego na wezwanie osoby kierującej pozostałymi, oraz ćwiczenia stymulujące słuchanie, obserwację i zaufanie do grupy dzięki ustawieniu członków grupy w koło, co ułatwia koncentrację na zadaniu.

Jeśli problem jest natury emocjonalnej, konieczne jest indywidualne spotkanie umożliwiające zidentyfikowanie źródła konfliktu i jego stopniowe zlikwidowanie. Zbudowanie relacji interpersonalnej jest niezbędne dla każdej formy współpracy i współuczestniczenia, toteż uczeń musi poczuć, że nauczyciel jest naprawdę zainteresowany jego problemem lub chociaż go rozumie. Nie każdy jednak problem ma podłoże emocjonalne, może wynikać także z niewłaściwych wyobrażeń związanych ze stosowanym podejściem dydaktycznym. W tym wypadku najlepiej zastosować diagnozowanie na początku roku szkolnego dotyczące tego, jak uczniowie wyobrażają sobie praktycznie zajęcia. Może ono ułatwić późniejsze zaradzenie problemowi.

Nawet na poziomie początkującym uczniowie nie przystępują do uczenia się z zerowym doświadczeniem, są bowiem na co dzień nastawieni na odbieranie informacji (poglądy, obrazy, dźwięki) wpływających na ich sposób myślenia, odczuwania, oglądania i słuchania w klasie szkolnej. Tego typu doświadczenie nie pozostaje bez związku w momencie przechodzenia od własnego języka i kontekstu społeczno-kulturowego do języka obcego i pociąga za sobą istnienie choćby minimalnych wyobrażeń związanych z obcym krajem, ludźmi, którzy tam mieszkają, i ich kulturą. Wyobrażenia te, stanowiące owoc przeżytych doświadczeń, wpływają na motywację uczniów podczas uczenia się i warunkują interakcje ustne w języku docelowym. Uciekają się oni najczęściej w tym przypadku do komunikacji polegającej na

stosowaniu gotowych, mechanicznie zapamiętanych zwrotów niewymagających żadnego zaangażowania kulturowego lub po prostu milczą. Niestety, owe gotowe wyrażenia wymęczone na lekcji nie przygotowują w najmniejszym stopniu do rzeczywistych interakcji. Dlatego tak ważne jest zidentyfikowanie negatywnych wyobrażeń, poszukiwanie ich źródeł i uświadomienie ich sobie przez uczniów. Negatywne doświadczenie przeżyte we Francji albo spowodowane przez Francuzów silniej warunkuje a priori ucznia niż prosty stereotyp.

W pracy nad wyobrazeniami ważne jest przedsięwzięcie szeregu zadań obiektywizujących, które podniosą w oczach uczniów wartość aktu mowy w języku francuskim w wyniku takich poczynań jak podróż do Francji, wizyta w ambasadzie lub instytucji kulturalnej, a nawet spotkania z osobami, które uczyły się języka francuskiego i ta nauka okazała się przydatna w ich życiu osobistym lub zawodowym. W tym kontekście sam nauczyciel języka francuskiego jako obcokrajowiec gwarantuje z pewnością najciekawszą opowieść związaną z jego doświadczeniem językowym.

Istotą kontaktów społecznych jest ponadto angażowanie się w interakcje przez odgrywane role. Zarówno dla nas, jak i naszych uczniów nie jest niczym nowym stanie się w ciągu chwili kimś innym, zmiana mimiki, naśladowanie jakiejś postawy, nawet lekka parodia. W ten sposób proces dramatyzowania jest ciągły, uzewnętrzniający się szczególnie, gdy chodzi o wyrażenie swojego punktu widzenia. E. Hoffman (Hoffman 1991) sugeruje, że dokonujemy tego przez osobę, z którą się identyfikujemy, tworząc opowieści zależnie od okoliczności, wypowiadając sekwencje, mieszając zabawę i narrację. Z tej perspektywy umiejętność aktorska rozwijana przez uczniów poza szkołą jest niezbędna, gdyż ułatwia identyfikowanie się z obcą kulturą i z obcym językiem.

Mimo wszystko nie chodzi jedynie o rozpaczliwą próbę doprowadzenia uczniów wyłącznie do interakcji w języku francuskim i odrzucenie ciągłości między językiem komunikacji codziennej a językiem nauczonym. Konieczna jest pewna ciągłość kulturowa źródeł informacji wynikająca z silnych więzi emocjonalnych wyzwalanych przez pojęcia i wierzenia kulturowe. Zanurzając

się w interakcjach w języku francuskim, uczniowie muszą odwołać się do pewnych procedur umożliwiających wypełnienie luk w wypowiedziach i dających wrażenie ciągłości. Stąd tak ważna jest praca nad środkami językowymi dla podtrzymania wypowiedzi w interakcji, nad technikami umożliwiającymi zyskanie na czasie (onomatopeje, gesty ręki, mimika), a zwłaszcza nad środkami kompensacyjnymi umożliwiającymi podtrzymanie dyskursu w interakcji pomimo rozbieżności informacyjnych (różnorodne hipotezy, opisy, ekspresywne sygnały).

Gdy uczniowie dzięki środkom kompensacyjnym są już przyzwyczajeni do udziału w bezpośrednich interakcjach w języku francuskim, często pojawia się kolejny problem. Jest nim brak ambicji robienia postępów w sprawności posługiwania się językiem obcym widoczny w odwoływaniu się do raz nauczonych umiejętności, a pomijanie usprawniania poziomu wypowiedzi. Wynika on z jednej strony z mniejszego zainteresowania nauką francuskiego do celów osobistych i zawodowych, a z drugiej – z niewiary w możliwość wypowiadania się kiedyś w tym języku płynnie i zarazem poprawnie. Konieczne jest zatem podjęcie dodatkowych działań dydaktycznych zmierzających do wzrostu prestiżu języka francuskiego dzięki przedstawieniu czyichś doświadczeń, o czym była już mowa wcześniej, a ponadto do ćwiczeń integrujących wszystkie sprawności językowe i umożliwiające uczniowi stały postęp.

Europejski system opisu kształcenia językowego podkreśla rolę kompetencji komunikacyjnej łączącej kilka kompetencji cząstkowych: socjolingwistyczną, socjokulturową, dyskursywną, pragmatyczną, społeczną i językową. Jego zasługą jest umieszczenie kompetencji językowej na należnym jej miejscu i nadanie jej należytej wartości bez nadmiernego jej uprzywilejowania w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, a zwłaszcza w nauczaniu interakcji wymagających rozwijania minimalnej płynności i posiadania odpowiednich zasobów. Te ostatnie muszą być pomocne głównie w przetwarzaniu danych językowych, odwoływać się do działań językowych, akustycznych i/lub kinestetycznych ilustrujących dynamiczny postęp językowy na podstawie początkowego zdania powtórnego lub sparafrazowanego. Chociaż prace E. Gulicha

i T. Kotschiego ograniczają się do aspektów czysto werbalnych wspomnianych zasobów, to jednak okazały się dla mnie bardzo pomocne przy tworzeniu ich początkowej typologii. Liczne działania interakcyjne mogą być organizowane na lekcji w celu rozwijania tychże zasobów i ich wdrażania do praktyki. Chodzi tu o działania typu przeformułowanie ustne w grupie, syntetyczne opisy lub rekonstrukcje puzzli na odległość.

■ **Proces rozwijania interakcji ustnych na lekcji języka obcego**

Pierwsze zadania interakcyjne mają na celu głównie integrację grupy, tak aby każdy jej uczestnik został do niej świadomie przypisany. Szybko jednak należy wdrażać zadania prowadzące uczniów do systematycznej pracy nad interakcjami w czasie rzeczywistym przy maksymalnej płynności i precyzji językowej. Jak już wspomniałem, przygotowanie na poziomie grupy jest niezbędne, ale nauczyciel nie może także pominąć pewnej liczby ustaleń i działań wstępnych, niezbędnych do pełnej realizacji zadań interakcyjnych. Wśród nich znajdują się różnorodne typy *odgrywania ról* (*jeux de rôles*) rozwijających kompetencje ucznia. Takimi ustaleniami wstępnymi są na przykład warunki przestrzenne, w których będą realizowane zadania. Faktem jest, że nie zawsze nauczyciel wybiera salę, w której ma lekcję, a niektóre sale stanowią prawdziwe wyzwanie. Jeśli to tylko możliwe, warto zadać sobie trud powalczenia o przestrzeń choć nieco lepiej przystosowaną do ćwiczeń skierowanych na kompetencję komunikacyjną. W żadnym razie nie należy się zniechęcać, gdyż w grupie liczącej od 15 do 30 osób nigdy nie brak pomysłów na znalezienie przestrzeni komunikacyjnej do odegrania ról. Nawet jeśli jest ona niewielka, można tak podzielić przestrzeń, aby partnerzy widzieli się nawzajem i słyszeli. Polepsza to uczestnictwo i współpracę między uczniami.

Inną ważną kwestią jest przeprowadzenie rozgrzewki interakcyjnej w formie wstępnego zadania interakcyjnego, która ulepsza warunki do wdrażania wypowiedzi ustnej. Nie chodzi tu o przygotowanie pisemne ani nawet o refleksję nad sytuacją komunikacyjną i postaciami. To może być oddzielnym przygotowaniem. Rozgrzewka,

o której mowa, ma na celu zmniejszenie barier i oporów w stosunku do planowanego zadania, umożliwienie pracy nad francuskim przez francuski, ma też być okazją do zaistnienia akustycznego i kinestetycznego wymiaru komunikacji, decydującego o dobrym przebiegu interakcji.

Wreszcie sam wybór ról i sposób ich wyboru mogą istotnie wpływać na aktywność uczniów. Lepiej jest, przynajmniej na początku, pozostawić uczniom decyzje o wyborze partnerów i członków grup lub ról aż do chwili, gdy będzie możliwe wprowadzenie losowania lub innego sposobu gwarantującego przypadkowość i nieprzewidywalność, co pozwoli na uniknięcie rutyny i jej szkodliwych konsekwencji dla grupy/klassy. Ostatnio zaobserwowałem, że obiektywny charakter przydziału do grup drogą losowania pomaga uniknąć ostentacyjnego manifestowania przez ucznia niezadowolenia, a jednocześnie pozwala uniknąć dopraszania się o ochotników, o których nie zawsze jest łatwo.

Niezbędne przygotowanie zarówno grupy, jak i samych ćwiczeń interakcyjnych nie powinno jednak odwlekać w nieskończoność właściwej praktyki interakcyjnej chociażby w formie odgrywania ról, co też wymaga pewnego przyzwyczajenia i treningu. Ostatecznym celem jest rozwijanie umiejętności odgrywania ról w czasie rzeczywistym z uwzględnieniem etapu mniej stresującego dla uczniów. I tak, jeśli tylko proces uczenia się pozwoli na minimum uczestniczenia i współpracy, nauczyciel może zaproponować *odgrywanie ról reżyserowanych* (*jeux de rôles scénarisés*). Ich głównym zadaniem jest stymulowanie nowych przyzwyczajień, nowych związków w sensie dydaktycznym, stąd też niezbędna jest swego rodzaju reżyseria, dzięki której uczniowie zrezygnują z iluzorycznego bezpieczeństwa odczuwanego na swoich krzesłach i za swoją ławką, aby przejść do innych przestrzeni i innych relacji z grupą. Innym przyzwyczajeniem, które warto wpoić grupie, jest lepsze wykorzystanie kanału kinestetycznego (gesty) i akustycznego (prozodia), zupełnie normalne w każdej codziennej interakcji pozaszkolnej, ale zupełnie pomijane w kontekście szkolnym. Nie zapominajmy mimo wszystko, że to jest tylko punkt wyjścia, który ulegnie zmianie, gdy tylko będzie można przystąpić do realizacji

celu zasadniczego, a więc odgrywania ról w czasie rzeczywistym, przygotowującego do prawdziwych interakcji w języku francuskim.

Na tym etapie nauczyciel i uczniowie mogą już przejść do poziomu *odgrywania ról na podstawie uzupełniających informacji* (*avec informations d'appoint*) umożliwiających pracę nad wieloma elementami komunikacyjnymi niezbędnymi do bezpośrednich interakcji ustnych oraz nad pragmatycznymi aktami mowy, bardzo konkretnymi, wywodzącymi się z codziennej praktyki. W przeciwieństwie do scenek reżyserowanych, w których interakcja jest jedynie bardziej lub mniej udanym przedstawieniem tego, co zostało uprzednio przygotowane, kolejny typ odgrywania ról pozwala na odkrycie informacji w czasie rzeczywistym i wymaga dostosowania się do nich możliwie jak najszybciej. Pewna część informacji jest znana, co ułatwia uczniom zadanie i pozwala nauczycielowi na akcentowanie jakości informacji w procesie akwizycji. Niemniej jednak, nieustanne pojawianie się części pisemnej podkreśla nadal jeszcze przejściowy charakter tej fazy opartej na informacjach uzupełniających. Najwyższy czas, aby poświęcić uwagę wyłącznie wymiarowi ustnemu interakcji.

Zanim będzie można zrezygnować z jakiegokolwiek przygotowania do interakcji ustnych i przejść do odgrywania ról improwizowanych, konieczna jest całkowita rezygnacja z formy pisemnej, nawet wspomagającej. Przedłużanie związku między poziomem interakcyjnym i jego przygotowaniem pisemnym opóźnia rozwój tego pierwszego i kończy się zniechęceniem uczniów, którzy zdają sobie sprawę z braku takiego związku w rzeczywistej komunikacji społecznej. Zresztą uczniowie w znakomitej większości łatwo dają się przekonać do porzucenia długopisów i kartek papieru, gdyż rozumieją sprzeczny charakter obu kompetencji. Ważne, aby tego typu działanie odbywało się jak najszybciej w trakcie lekcji w celu błyskawicznej redukcji etapu przygotowań. Wówczas można przejść do głównego etapu procesu, gdzie zostaną uwzględnione wszystkie sytuacje zwykle proponowane przez materiały do nauki języka. Z reguły to nauczyciel ocenia, na ile uczniowie są już gotowi do tej fazy, ale wskazane jest konsultowanie się z nimi. Wystarczy spytać, czy proponowany czas przygotowania jest wystarczający, jednocześnie

przypominając, że celem nadrzędnym jest zrezygnowanie z wszelkiego przygotowania, które można nieco przyspieszyć.

Wyeliminowanie etapu przygotowań pozwala uczniom przejść do najciekawszej fazy rozwijającej uczniów jako przyszłych rozmówców w języku francuskim, czyli pracy nad improwizacją interakcyjną stanowiącą część składową konwersacji w czasie rzeczywistym. Ciągłe jeszcze krążą w środowiskach szkolnych i uniwersyteckich różne stereotypy na temat improwizacji, a przecież prowadzi ona do efektów bardziej niż satysfakcjonujących w nauczaniu/uczeniu się, przyczyniając się do otwartości uczniów na kreatywność i inwencję, do pogodzenia tego, co już znane, z tym, co nieznane. Improwizowanie niweluje rozdzźwięk między ideą a działaniem, przywraca im jedność tak często rozrywaną, a przez odgrywanie ról pozwala na dostosowywanie poziomu zaangażowania i uwagi uczniów dzięki nieustającemu wymogowi *kadrowania sytuacji* (*activité de cadrage*). W ten sposób improwizowanie staje się aktem treningowym opartym na minimum spontaniczności, którego można się uczyć w wielu sytuacjach problemowych przeżywanych w czasie rzeczywistym. Niemniej jednak, przejście uczniów do improwizowanego odgrywania ról jest uwarunkowane ich postępowaniem. Zanim więc zaczną całkowitą improwizację, która wymaga dużego doświadczenia, kreatywności i zasobu językowego, można realizować tę fazę odgrywaniem ról, oczywiście nadal bez etapu przygotowawczego, a więc w pewien sposób improwizowanym, ale przy wsparciu jakiegoś stymulatora podanego przed interakcją. Ten ostatni może przybrać formę polecenia, które coś ogranicza (np. zakazane wyrazy), celów do osiągnięcia (oddziaływanie na rozmówców), narzuconych sytuacji do rozwiązania (winny czy niewinny), sytuacji dwuznacznych lub pomocy rzeczowych do przekształcania, których celem jest stymulowanie do kreatywności interakcyjnej i językowej w języku obcym. Kiedy już uczniowie opanują tę technikę odgrywania ról, można przystąpić do działania całkowicie improwizowanego bez przygotowania i bez stymulatora.

Całkowicie improwizowane odgrywanie ról jest głównym działaniem niezbędnym do opanowania kompetencji interakcyjnej przez uczniów,

ponieważ mówienie i współdziałanie w języku obcym, wykraczające poza ramy nauczania języka, wymaga przede wszystkim doświadczenia czasu rzeczywistego, czasu realnej akcji językowej. Po dotarciu praktyki improwizacyjnej nauczyciel lub uczniowie mogą wprowadzać elementy zaskoczenia (wejście nowej postaci albo wprowadzenie elementu, który może modyfikować lub wznowić dynamikę improwizacji), które nie naruszając istoty toczącej się interakcji, mogą mieć zdolność podtrzymania wyczerpującej się kreatywności lub wzbogacenia pomysłów.

Każdy uczestnik grupy powinien identyfikować się z realizowanym projektem i z nowymi rolami z niego wynikającymi. Mimo wszystko to nie wystarczy, aby uczniowie mogli rozwijać płynność językową po francusku w ustnej interakcji. Muszą jeszcze umieć szybko odnaleźć się w sytuacji dydaktycznej, prosząc o pomoc, zadając pytania, poprawiając się lub będąc poprawianymi. W ten oto sposób *praxis* pozostaje oczywiście najważniejsza, ale zdystansowanie się przez refleksję do tej praktyki okazuje się nie mniej ważne. Konieczny jest ponadto systematyczny feedback, rodzaj pierwszej ewaluacji na gorąco, której kryteria nie są narzucone przez nauczyciela. Z tego powodu warto poprzedzać feedback organizowaniem, możliwie jak najwcześniej, ćwiczeń w szukaniu pomysłów i propozycji prowadzonych w małych grupach w oparciu o kryteria proponowane przez ESOKJ. Kryteria oceniania powinny zostać przyjęte przed wdrożeniem odgrywania ról, a pierwsze oceny powinny wypływać od samych aktorów rozgrywanych scen lub innych ćwiczeń interakcyjnych. Inicjatywa nauczyciela ogranicza się na tym początkowym etapie jedynie do zadawania pytań na temat ogólnych wrażeń, np.: *Co o tym myślicie? Jakie jest wasze wrażenie? Co z tego wynika?* Można także zadawać pytania na temat odgrywanych ról: *Co myślicie o granych rolach? Czy podobały się wam?* Istotne są również pytania odnoszące się do komunikacji międzyludzkiej: *Czy to jest komunikowanie się? Co myślicie o komunikacji między tymi osobami? Co czuliście podczas komunikacji między tymi osobami?* Nauczyciel notuje uwagi uczniów, aby następnie podczas kolejnych zajęć interakcyjnych móc zadać pytania bardziej precyzyjne, tym razem dotyczące:

- adekwatności wypowiedzi uczniów: *Czy wszystko było jasne między rozmówcami? Czy istniało wzajemne porozumienie? Czy rozmówcy dobrze się rozumieli?*
- formy: *Czy wszystko było jasne w wypowiedziach? Czy wszystko było poprawne? Czy były trudności w sformułowaniu pewnych myśli?*
- płynności: *Czy wypowiedź była płynna? Czy był zauważalny rytm? Czy były przerwy? Co myślicie o płynności rozmowy?*
- intencji wypowiedzi, kolejności zabierania głosu, zastosowanych zasobów językowych: *Czy były trudności z wyrażeniem jakiejś myśli? Jak rozwiązaście problem? Czy zauważyliście postęp w wypowiedziach?*
- jakości współpracy między uczniami: *Czy ważne jest słuchanie rozmówcy podczas interakcji? Czy zauważyliście, że rozmówca was słucha? Jego pomoc? W jaki sposób współpraca między rozmówcami wpłynęła na interakcję?*
- roli nauczyciela: *Czy interakcja została zatrzymana w odpowiednim miejscu? Czy mieliście dość czasu na rozwinięcie swojej wypowiedzi? Jak przyjęliście nadejście nowej postaci, nowej sytuacji?*
- zasadności proponowanych ćwiczeń: *Nauczyłeś się czegoś nowego podczas interakcji? Czego? Czy mógłbyś powtórzyć tę interakcję w codziennym życiu? Czy mógłbyś powtórzyć tę interakcję we Francji?*

W taki sposób najlepiej zbliżamy się do autoevaluacji. W tym celu wydaje się niezbędne, aby wyznaczyć uczniów do oceniania podczas samej interakcji, a także zacząć pracować z kartami ocen, na których będą wypisane ustalone kryteria, nawet jeśli nie są one definitywne. Nie zapominajmy, że wspomniane kryteria będą różne zależnie od tego, czy mamy do czynienia z reżyserowanym odgrywaniem ról (*jeux de rôles scénarisés*), z informacją dodatkową (*avec information d'appoint*), z przygotowaniem ustnym stopniowo redukowanym, ze stymulatorem lub całkowicie improwizowanym oraz że są one oparte na feedbacku lub na ocenianiu kształcącym, a nie sumującym. Jeśli chodzi o tę ostatnią formę oceniania, to pracuję nad nią od kilku lat, stosując deskrytory ESOKJ. Zaproponowałem także nowe kryteria oceniania uwzględniające kompleksowy charakter interakcji ustnych w nauczaniu/uczeniu

się języków obcych, a zwłaszcza w języku francuskim (Brouté 2007).

Wnioski

Artykuł stawia sobie za cel pomoc nauczycielom w praktykowaniu rozmaitych ćwiczeń skoncentrowanych na rozwijaniu interakcji ustnych na lekcji języka francuskiego. Na szczególną uwagę zasługuje kwestia osobowości nauczyciela, podobnie jak jego doświadczenie dotyczące interakcji ustnych. Najlepiej byłoby, gdyby sam nauczyciel uczestniczył najpierw w odgrywaniu ról i zadaniach do niego przygotowujących, jak te, o których była tu mowa, zanim będzie do nich wdrażał swoich uczniów. Wymaga to specyficznego szkolenia, którego skutki przewyższą proponowane podejście, ponieważ interakcje nie są tylko jedną z wielu kompetencji, ale reprezentują prawdziwą dynamikę komunikacyjną powstałą na podstawie różnorodnych związków i relacji obecnych w nauczaniu kierowanym. Takie przygotowanie nauczycieli musi obejmować zagadnienie ewaluacji interakcji i proponować odpowiednie narzędzia uwzględniające specyfikę tej kompetencji.

W epoce wymiany studentów w ramach programu Erasmus, licznych wyjazdów do Francji i krajów frankofońskich, wymian między szkołami

i instytucjami europejskimi nie wolno uciekać się do ograniczania praktyki interakcji z powodu jej kompleksowości utrudniającej pracę na lekcji. Nie wolno hamować tego typu zadań ani ich ewaluacji, gdyż spowoduje to jednoczesne zahamowanie licznych wymian, a co za tym idzie – marnotrawienie zasobów ludzkich i ekonomicznych.

Bibliografia

- Brouté A. (2006), *Transformation, parole et ressources de la continuité: méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Thèse européenne, Université de Rouen (France) et Carlos III de Madrid (Espagne).
- Brouté A. (2007), *De nouveaux descripteurs pour évaluer les interactions orales en langue étrangère*, revue D.I.L.L. (Didáctica, Lengua y Literatura), Madrid.
- Brouté A. (2008), *Les interactions orales dans la classe de F.L.E.*, Madrid: Pearson Educación (accompagné du DVD *C'est parti!*).
- Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris: Editions de Minuit. Traduction de *Frame Analysis* (1974), New York: Harper & Row.
- Gülich E., Kotschi T. (1995), *Discourse Production in Oral Communication w: U.M. Quasthoff*, „Aspects of Oral Communication”, Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 30-66.
- Tabensky A. (1997), *Spontanéité et interaction: le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris: L'Harmattan.

(grudzień 2007)

Zofia Chłopek¹
Wrocław



Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych

Zmieniające się realia polityczno-ekonomiczno-społeczne w Polsce, związane głównie z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej, pociągnęły za sobą reformy w polskim systemie edukacyjnym. W ich wyniku nauka języków obcych obejmuje coraz młodsze dzieci. Także rosnąca świadomość wagi znajomości wielu języków ob-

cych skłania rodziców do zapewnienia dzieciom dostępu do nich od najmłodszych lat. W efekcie nauczyciele szkół ponadpodstawowych i coraz częściej nawet podstawowych mają do czynienia nie tylko z uczniami, którzy uczą się jednego języka obcego, ale też takimi, którzy nabywają dwa języki obce lub więcej. Niestety, wielu na-

¹ Dr Zofia Chłopek jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

uczycieli nie jest przygotowanych do przekazywania nauczanych przez siebie języków (i ich kultur) z uwzględnieniem całej wiedzy językowej (i kulturowej) oraz metajęzykowej ucznia, który posiadał co najmniej dwa języki (lub interjęzyki), jak też jego doświadczeń w nauce.

W niniejszym artykule pragnę pokrótce przedstawić specyfikę przyswajania i użycia języków trzecich i kolejnych oraz przekazać kilka praktycznych pomysłów, które wykorzystuję w pracy nauczyciela angielskiego jako języka trzeciego, po drugim niemieckim i pierwszym polskim.

▣ **Multikompetencja ucznia/ użytkownika L3+**

Prowadzone od około 20 lat intensywne badania psycholingwistyczne nad naturą przyswajania i użycia języków trzecich i kolejnych (L3+) pokazują, iż procesy te różnią się – zarówno ilościowo, jak i jakościowo – od akwizycji i użycia języków drugich (L2). Dzieje się tak, gdyż uczniowie nabywający swój trzeci (i kolejny) język mają specyficzne umiejętności i wiedzę, które odróżniają ich od osób uczących się języka drugiego. Przede wszystkim mają oni do dyspozycji co najmniej dwa systemy (inter)językowe, z których świadomie lub nieświadomie korzystają podczas nauki kolejnego (Hufeisen, Lindemann 1998:21-30; Williams, Hammarberg 1998; Jessner 1999; Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001; Hall, Ecke 2003; Hufeisen, Marx 2004:137-162; Hufeisen, Fouser 2005:71-82, 101-109; Stakhnevich 2005; Chłopek 2007). W porównaniu do osób monolingwalnych charakteryzuje ich też wyższy poziom świadomości metajęzykowej, która wspiera rozwój ich kolejnego języka (Thomas 1988; Jessner 1999, Hufeisen, Marx 2004:17-32; Fouser 2001; Hufeisen, Fouser 2005:47-53). Uczniowie trzeciego i kolejnego języka mają też naturalnie większy bagaż doświadczeń w nauce języków. Dzięki temu często już znają własne style uczenia się i wypracowali wiele strategii uczenia się, które stosują częściej i elastyczniej niż uczniowie rozpoczynający naukę języka drugiego (Mißler 1999,

Dentler, Hufeisen, Lindemann 2000:7-21; Hufeisen, Lindemann 1998:21-30). W wyniku tego są bardziej autonomiczni i częściej przejawiają tendencję do przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się (Rivers 2001; Aronin, Ó Laoire 2003; Stakhnevich 2005), a nierzadko też mają określone wyobrażenia co do tego, jak powinna przebiegać nauka języka obcego i jakie metody powinien stosować nauczyciel (Aronin, Ó Laoire, 2003). Nic więc dziwnego, że nauka co najmniej trzeciego języka często przebiega efektywniej niż nauka języka drugiego (Valencia, Cenoz 1993; Cenoz, Genesee 1998:19-21; Hufeisen, Fouser 2005:32; Johnstone 2007).

Złożoną wiedzę i umiejętności ucznia/użytkownika języka trzeciego (i kolejnego) określa się obecnie, stosując zaproponowany przez Cooka termin *multikompetencja* (lub kompetencja złożona) – *multicompetence*. Pierwotna definicja tego terminu – „*the compound state of a mind with two grammars*”² (Cook 1991:112) – została później zmodyfikowana przez jej autora w wyniku uwzględnienia tego, że jeden umysł może zawrzeć więcej niż dwa języki (Cook 2001:12,194). Najważniejszą cechą multikompetencji, którą Cook wielokrotnie podkreśla, jest jej *kompleksowość*. Kompetencja językowa osoby dwu- i wielojęzycznej nie jest po prostu sumą dwóch lub większej liczby kompetencji monolingwalnych, innymi słowy – nie jest to podwójna, potrójna itd. (perfekcyjna) kompetencja monolingwalna rodzimego użytkownika języka. Umysł dwu- i wielojęzyczny zawiera złożony system językowy, którego poszczególne części składowe – języki i interjęzyki – nie są umieszczone w umyśle niezależnie od siebie, lecz są w sposób kompleksowy i dynamiczny wzajemnie powiązane. Co więcej, te podsystemy systemu językowego ściśle współpracują z systemem wiedzy metajęzykowej, systemem wiedzy pragmatycznej i systemem konceptualnym, a także emocjami i motywacją (Paradis 2004:7-31). Tak więc multikompetencja to kompleksowy i dynamiczny system powiązanych językowych i niejęzykowych umiejętności i wiedzy osoby, która opanowała co najmniej dwa (inter)języki.

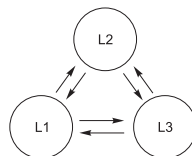
²W moim tłumaczeniu: „złożony stan umysłu, który posiadał dwie gramatyki”. Termin *gramatyka* odnosi się do wiedzy językowej.

Zrozumienie kompleksowej natury multikompetencji ma co najmniej trzy ważne implikacje praktyczne. Po pierwsze, nauczyciel języka obcego nie może stawiać sobie za cel wykształcenia w uczniach biegłości na poziomie monojęzycznego rodzimego użytkownika, czyli dodania jeszcze jednej kompetencji monolingwalnej do tych, które uczniowie już posiadli, ponieważ taki zabieg jest po prostu niemożliwy. Zadaniem edukacji językowej powinno być umożliwienie uczącym się funkcjonowania w przyszłych sytuacjach komunikacyjnych we wszystkich ich językach, a zatem korzystania w pełni z zasobów wiedzy językowej i umiejętności, które zdobyli w trakcie nauki poprzednich języków. Po drugie, świadomość złożonej natury multikompetencji ułatwia zrozumienie nieuchronności wpływów międzyjęzycznych w trakcie akwizycji i użycia języka. Mimo że osoby bi- i multilingwalne są w stanie używać tylko jednego języka w trakcie komunikacji w trybie monolingwalnym (tzn. z monojęzycznym interlokutorem), oznacza to jedynie obniżenie aktywności pozostałych języków, a nie ich wyłączenie. Nie jest możliwe całkowite rozdzielenie języków w umyśle w trakcie użycia i przyswajania języka, nie powinno być ono zatem celem nauczyciela. Zamiast tego nauczyciel powinien potrafić ułatwić uczniom unikanie negatywnych i wykorzystywanie pozytywnych wpływów międzyjęzycznych. Po trzecie, uświadomienie sobie kompleksowego charakteru multikompetencji pozwala na wgląd w procesy akwizycji nowego języka. Nauka każdego kolejnego języka w naturalny sposób przebiega przez pryzmat dotychczas nabytych umiejętności i wiedzy, językowych i niejęzycznych. Taki też sposób uczenia się powinien być wzmacniany przez nauczycieli.

Wielu badaczy wskazuje obecnie na konieczność nauczania języków trzecich i kolejnych z uwzględnieniem dotychczasowych, językowych i niejęzycznych, umiejętności i wiedzy ucznia (Jessner 1999:206; Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001:7). Proponowane są już konkretne rozwiązania praktyczne (Hufeisen, Lindemann 1998:89-109; Dentler, Hufeisen, Lindemann 2000:169-189; Hufeisen, Marx 2004:117-136). Jednym z ważnych elementów takiego sposobu nauczania jest uczenie przez porównywanie języków.

■ Negatywny transfer interlingwalny i analiza błędów

Każdy nauczyciel języka obcego zna zjawisko wpływów międzyjęzycznych. Są one rezultatem znajomości co najmniej dwóch języków (lub interjęzyków), dają się zaobserwować w produkcji i recepcji w każdym z języków danej osoby, jak też w jej osiągnięciach w nauce.



Rys. 1. Wpływy międzyjęzyczne w umyśle trójjęzycznym.

Rezultaty te mogą być intencjonalne lub nieintencjonalne, pozytywne lub negatywne. Zaliczamy do nich np.: transfer interlingwalny, przełączanie kodów, zapożyczenia językowe, nadprodukcję lub niedostateczną produkcję pewnych elementów językowych, unikanie używania języka, zacieranie się języka oraz prędkość przyswajania języka docelowego.

Jednym z łatwo obserwowalnych rodzajów wpływów międzyjęzycznych jest naturalnie negatywny transfer interlingwalny (interferencja). Będące jego wynikiem błędy językowe popełniane przez uczniów/użytkowników L3+ są często analizowane przez psycholingwistów i językoznawców przede wszystkim w celu zrozumienia procesów kognitywnych zachodzących podczas przyswajania/użycia języków oraz zyskania wglądu w sposób rozmieszczenia języków w umyśle (zwłaszcza strukturę multilingwalnego leksykonu mentalnego). Błędy językowe stanowią również ważne źródło informacji dla nauczyciela i ucznia, umożliwiające efektywniejsze nauczanie i uczenie się – wskazał już na to Samuel Pit Corder (1981:10-11). Z tego powodu analiza błędów powinna stanowić ważne narzędzie nie tylko w rękach (psycho)lingwisty, ale też nauczyciela. Jest to tym istotniejsze, że rezultaty rozmaitych eksperymentów badawczych nie zawsze dają się generalizować do wszystkich kontekstów nauczania/uczenia się i wszystkich grup uczniów. Transfer językowy jest kształtowany przez wiele czynników (np. dystans typologiczny między językami, intensywność i okres ostatniego użycia

każdego z języków, biegłość w każdym z języków, wiek i poziom rozwoju kognitywnego, kontekst edukacyjny), dlatego każda grupa uczniów będzie popełniać charakterystyczne dla nich błędy.

Analiza błędów, przynajmniej nieformalna, stanowi prawdopodobnie rutynową czynność wielu nauczycieli. Wspomaga zarazem dwie ważne funkcje nauczyciela, którymi są poznanie uczących się i ich potrzeb językowych oraz monitorowanie ich postępów w nauce. W miarę doskonalenia sprawności w języku docelowym i pozostałych językach uczniów transfer interlingwalny zmienia się pod względem natężenia, źródła (języka „dawcy”) i rodzaju podsystemów językowych podatnych na niego. Dlatego błędy uczniowskie będące rezultatem transferu interlingwalnego dostarczają ważnych informacji o uczniach na różnych etapach nauczania.

Nie ulega wątpliwości, że analiza błędów jest trudniejsza do przeprowadzenia dla nauczycieli języków trzecich i kolejnych niż dla nauczycieli języków drugich. Przede wszystkim źródeł transferu w produkcji/recepcji w L3+ jest więcej, w porównaniu do produkcji/recepcji w L2. Co więcej, źródła te mogą wchodzić w interakcje. Czasem niemożliwe jest rozpoznanie, czy źródłem błędu jest jeden język, czy też dwa.

▣ Przykłady ćwiczeń³ komparatywnych

Wyodrębnienie i klasyfikacja błędów transferu interlingwalnego umożliwia rozpoznanie mocnych i słabych stron uczniów oraz obserwowanie ich postępów w nauce. Ta wiedza powinna być wykorzystywana jako baza dla planowania i wdrażania odpowiednich ćwiczeń i zadań językowych. Zadania i ćwiczenia powinny uświadamiać uczniom istnienie podobieństw i różnic między ich językami, pokazywać, w jaki sposób częściowe podobieństwa między językami mogą prowadzić do błędów produkcji/recepcji, i uczyć produktywnego stosowania tej wiedzy. Świadome użycie wiedzy metajęzykowej stanowi przydatną strategię kognitywną, która umożliwi uni-

kanie błędów i efektywniejsze nabywanie języka (a w efekcie rozwój multikompetencji).

Jak już wcześniej pisałam, w porównaniu do uczniów L2, uczniowie L3+ charakteryzują się często wyższym poziomem świadomości metajęzykowej, lepszą umiejętnością uczenia się i wyższym poziomem autonomii. Ćwiczenia i zadania językowe powinny wzmacniać te naturalne skłonności oraz, przez umiejętne ich wykorzystanie, pomagać uczniom bazować na tym, co już wiedzą i potrafią, w sposób świadomy i ukierunkowany na cel.

Prezentacja nowego materiału językowego

Nowe elementy językowe, które są (częściowo) podobne do ich odpowiedników w innych językach uczniów, powinny być wprowadzane w sposób kontrastowy. Jeśli tylko stopień trudności nowego materiału i umiejętności kognitywne uczniów na to pozwalają, należy zachęcać do samodzielnego odkrywania reguł i znaczeń. Dla przykładu, podczas wprowadzania w grupie uczniów znających język niemiecki angielskiego czasownika modalnego *should*, którego znaczenie jest notorycznie zapożyczane od niemieckiego czasownika *sollen*, nauczyciel może zachęcić uczniów do rozszyfrowania i porównania znaczeń obu czasowników.

*Przeczytaj przykłady. Jakie są angielskie odpowiedniki sollen? Jakie są ich dokładne znaczenia?*⁴



ENGLISH	DEUTSCH
You should be more careful in the future!	In der Zukunft sollst du vorsichtiger sein!
You look tired. Shall I make you a cup of coffee?	Du siehst müde aus. Soll ich dir eine Tasse Kaffee machen?
You are to go to the head-teacher at once!	Du sollst sofort zum Schuldirektor!

Z kolei podczas prezentowania angielskiego czasu Present Perfect, którego uczniowie używają zazwyczaj tak samo, jak niemieckiego czasu Perfekt, można przedstawić im kilka sytuacji ilustrujących znaczenie obu konstrukcji syntaktycznych.

³ Terminu ćwiczenie używam celem opisanego czynności lub działań uczniów wykonywanych w trakcie zarówno prezentacji (poznanania) nowego materiału, jak i jego utrwalania (ćwiczenia). Takie szersze znaczenie ma angielski wyraz *activity*.

⁴W zależności od poziomu językowego uczniów polecenie można podać w języku polskim lub angielskim.

Przeczytaj, o czym myślą Jack i Jane. Zwróć uwagę na różnice w użyciu czasów niemieckich i angielskich.

	
I have already been to Paris. (Ich war schon in Paris.)	Oh, no! I have lost my watch! (Oh, nein! Ich habe meine Armbanduhr verloren !)

Z początku uczniowie powinni pracować w parach lub grupach, a potem przedstawić swoje przypuszczenia na forum klasy. Na koniec nauczyciel potwierdza lub weryfikuje opinie uczniów. Tego typu ćwiczenia mogą uświadomić uczniom, że wyrazy i struktury dwóch języków, choć w niektórych kontekstach identyczne znaczeniowo, w innych nie mogą być stosowane wymiennie.

W taki sposób można wprowadzać nie tylko elementy czysto językowe, ale wszystkie aspekty kompetencji komunikacyjnej. Uczniowie na wyższym stopniu zaawansowania mogą pracować z tekstami w dwóch wersjach językowych (mogą to być np. reklamy, artykuły z gazet, strony internetowe, wiersze, nagrania lub transkrypcje formalnych i nieformalnych rozmów) i porównywać ich zawartość z perspektywy językowej, pragmatycznej, dyskursywnej i socjokulturowej.

Utrwalanie materiału językowego

Uczniowie powinni mieć wiele okazji do solidnego przećwiczenia nowego materiału językowego w różnorodnych kontekstach. W nauczaniu komparatywnym, ćwiczenia i zadania powinny częściowo bazować na często popełnianych przez uczniów błędach transferu interlingwalnego. W początkowej fazie utrwalania materiału powinny mieć one charakter receptywny, ponieważ recepcja jest zazwyczaj łatwiejsza niż produkcja.

Mogą to być na przykład ćwiczenia wykorzystujące technikę wielokrotnego wyboru:

Zakreśl poprawny wyraz:

1. You look tired. Shall/Should I make you a cup of coffee?
2. What are you doing/making tonight? There's a good film on at the movies!
3. I want/will to see her⁵.

Wybierz poprawną formę:

1. Yesterday in Cracow.
a) I was b) was I
2. Do you know why she?
a) is sad b) sad is
3. is very fat.
a) My granny's cat b) The cat my granny's⁶

Inną techniką receptywną jest korekta. Poprawianie typowych błędów popełnianych przez uczniów lub ich kolegów może im pomóc w ulepszeniu własnych wypowiedzi (ustnych lub pisemnych). Oto przykład ćwiczenia na poprawianie błędów:

Popraw poniższe zdania:

1. Kate still lives by her parents.
2. I have lost my passport yesterday!
3. Do you have good notes in English?⁷

Na późniejszych etapach nauki można stosować trudniejsze ćwiczenia, np. wykorzystujące technikę tłumaczenia, przy czym uczniowie mogą tłumaczyć pojedyncze wyrazy, zdania i w końcu całe teksty z języka docelowego na inny obcy lub odwrotnie. Tłumaczenie jest techniką dość autentyczną (jest ono powszechne w życiu codziennym), a poza tym uzmysławia uczniom odmienne sposoby „działania” różnych języków. Poniżej znajdują się przykłady ćwiczeń tłumaczeniowych przeznaczonych dla znających język niemiecki uczniów języka angielskiego, wykorzystujących typowo mylone elementy językowe:

⁵Poprawne odpowiedzi: *Shall, doing, want*. Odpowiedzi niepoprawne to często popełniane przez moich studentów błędy transferu z języka niemieckiego.

⁶Wszystkie odpowiedzi (a) są poprawne; wszystkie odpowiedzi (b) to typowo popełniane przez moich studentów błędy interferencyjne.

⁷Błędy: 1. *by*, 2. *have lost*, 3. *notes* (wszystkie są rezultatem transferu z języka niemieckiego). Powinno być: 1. *with*, 2. *lost*, 3. *marks/grades*.

Przetłumacz na język niemiecki:

1. She is only 15. I mean, she shouldn't travel alone at night.
Sie ist nur 15. Ich, sie soll nicht allein in der Nacht reisen.
2. What does this word mean?
Was dieses Wort?
3. Shall we go to the concert? What do you think?
Gehen wir ins Konzert? Was du?⁸

Przetłumacz na język angielski:

- 1 Morgen fahren wir ins Gebirge.
We are going the mountains tomorrow.
- 2 Diese Aufgabe scheint schwer zu sein. Soll ich dir dabei helfen?
This task seems difficult. Shall I help you it?
- 3 Wir können mit dem Bus fahren.
We can go bus.⁹

Przetłumacz na język angielski:

1. O, nein! Ich habe meine Armbanduhr verloren!
.....
2. Hans hat gestern 100 Euro verloren!
3. Ich wohne in Wrocław.
4. Ich wohne hier seit 2 Jahren.
.....¹⁰

Oprócz specjalnie zaprojektowanych ćwiczeń nauczyciel może też nieformalnie podkreślać podobieństwa i różnice między językami. Jeśli to możliwe, warto wykorzystać ich humorystyczną stronę (np. *I have become a dog* to nie to samo co *Ich habe einen Hund bekommen!*¹¹). Nie trzeba chyba dodawać, iż „prawdziwi przyjaciele” interlingwalni w ogromnym stopniu ułatwiają pracę nauczyciela L3+.

Jest oczywiste, iż powyżej opisany kognitywno-komparatywny rodzaj ćwiczeń nie może dominować w trakcie lekcji. Większość z nich koncentruje się na formie, zatem uczniowie potrzebują

także dużej liczby ciekawych komunikacyjnych i interakcyjnych zadań językowych w języku docelowym, w których najważniejsze jest znaczenie przekazywanych/odbieranych treści. Uczniowie muszą mieć wiele okazji do mówienia, słuchania, pisania i czytania o tym, co ich interesuje i co jest ważne w ich życiu, w możliwie naturalny i autentyczny sposób.

Co nauczyciel L3+ powinien wiedzieć

Niekwestionowanym warunkiem *sine qua non* nauczania kontrastywnego jest znajomość języków. Nauczyciel L3+ powinien znać zarówno język ojczysty, jak i język drugi swoich uczniów (z wiedzą pragmatyczną i socjokulturową włącznie), przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym. Wielojęzyczność nauczyciela, oprócz umożliwienia mu efektywniejszego nauczania, ma dodatkową zaletę. Może ona motywować uczniów do nauki języka docelowego. Okazuje się mianowicie, że wielu uczniów L3+ wręcz oczekuje od swoich nauczycieli znajomości (choć niekoniecznie stosowania na lekcjach) trzech języków (Aronin, Ó Laoire 2003). Jednak jeśli nauczyciel nie posiada takiej wiedzy językowej, nie powinien ryzykować przekazywania błędnych informacji swoim uczniom. W takiej sytuacji mogą ze sobą współpracować nauczyciele różnych języków obcych, zwłaszcza nauczyciele języków bliskich typologicznie, wspólnie analizować błędy, planować i wdrażać ścieżki interdyscyplinarne, układać ćwiczenia i zadania komparatywne oraz regularnie oceniać efekty nauczania.

Oprócz wiedzy językowej istotne jest pewne przygotowanie teoretyczne do nauczania języków trzecich i kolejnych, które umożliwi zrozumienie natury multikompetencji i procesów zachodzących w trakcie przyswajania L3+. Nauczyciele muszą także pamiętać, że analiza błędów stanowi ważne narzędzie umożliwiająca efektywizację procesu nauczania. Z tego powodu niezwykle istotna jest

⁸Poprawne odpowiedzi: 1. *meine*, 2. *bedeutet*, 3. *meinst*.

⁹Poprawne odpowiedzi: 1. *to*, 2. *with*, 3. *by*.

¹⁰Poprawne odpowiedzi: 1. *Oh, no! I have lost my watch!* 2. *Hans lost 100 euros yesterday!* 3. *I live in Wrocław.* 4. *I've lived here for 2 years.*

¹¹*I have become a dog* – „Stałem się psem”; *Ich habe einen Hund bekommen* – „Dostałem psa”.

umiejętność przeprowadzenia takiej analizy oraz wykorzystania jej rezultatów. Nauczyciel języka obcego nie powinien jednak nigdy zapominać, że interferencja jest tylko jedną stroną medalu. Znajomość innych języków jest często źródłem pozytywnego transferu interlingwalnego, a multikompetencja stanowi czynnik ułatwiający akwizycję każdego nowego języka.

■ Uwagi końcowe

Od dawna wiadomo, że jeśli nowe informacje wiążą się z tym, co uczniowie już wiedzą, nauka przebiega szybciej i efektywniej. Uczniowie L3+ powinni być zachęceni do tworzenia związków między nową wiedzą językową a dotychczasową, z opanowanymi lub opanowywanymi językami łącznie. Uczniowie L3+ przejawiają tendencję do poszukiwania podobieństw między językami, nawet bez przewodnictwa nauczyciela. Jednak mogą oni nie uświadamiać sobie potencjału systematycznych porównań, a także nie zdawać sobie sprawy z tego, że liczne zauważone podobieństwa są tylko częściowe. Zadaniem nauczyciela jest uświadomienie uczniom, które elementy języka niedocelowego można przenieść na język docelowy, które można przenieść tylko częściowo, a przenoszenia których należy się wystrzeżać. Taka świadomość umożliwi im nie tylko unikanie błędów, ale też efektywniejszą naukę przez bazowanie na uprzednio zdobytej wiedzy. Cel ten można osiągnąć dzięki wykorzystaniu błędów uczniowskich do projektowania zadań i ćwiczeń językowych służących prezentacji nowego materiału językowego i jego utrwalaniu.

Dodatkową zaletą nauczania komparatywnego jest to, że uczniowie wykształcają umiejętność wykorzystywania w trakcie nauki swojej kompleksowej wiedzy i umiejętności – swojej multikompetencji. Ta umiejętność może się okazać przydatna nie tylko w trakcie nauki szkolnej, ale też w przyszłości, gdy już ukończą formalną naukę języka obcego. Innymi słowy, dzięki nauczaniu komparatywnemu uczący się rozwijają specyficzne strategie kognitywne, stając się lepszymi, autonomicznymi uczniami.

Oczywiste jest, że nie każda grupa uczniów może być nauczana w ten sposób. Dla przykładu, opisane przeze mnie ćwiczenia komparatywne wymagają odpowiedniego poziomu rozwoju kognitywnego i świadomości metajęzykowej, nie nadają się więc dla uczniów najmłodszych. Z drugiej strony wydaje się, że nauczanie młodszych dzieci przez inny język jest również możliwe, tyle że zadania muszą być zorientowane wyłącznie na treść i angażować uczniów intelektualnie i emocjonalnie (np. dzieci mogą oglądać dwujęzyczne teatryki kukielkowe albo słuchać takich bajek¹²).

A zatem, jeśli to tylko możliwe, a uczniowie w nauczanej grupie dysponują tymi samymi (inter)językami, nauczyciel powinien pomóc im wykorzystać ich multikompetencję. Użycie komparatywnych zadań i ćwiczeń w obrębie programu komunikacyjnego, interakcyjnego i skoncentrowanego na uczniu z pewnością przyspieszy proces akwizycji języka trzeciego i kolejnego.

Bibliografia

- Aronin L., Laoire M.Ó. (2003), *Multilingual Students' Awareness of their Language Teacher's Other Languages*, „Language Awareness” 12, 204-219.
- Cenoz J., Genesee F. (red.) (1998), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 16-32.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (red.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Chłopek Z. (2007), *Errors committed by L3 learners – what are they like and what do they tell us?*, Referat wygłoszony na 40th Annual Meeting of the British Association of Applied Linguists, Technology, Ideology and Practice in Applied Linguistics, University of Edinburgh, Scotland, UK.
- Cook V.J. (1991), *The poverty of the stimulus argument and multicompetence*, „Second Language Research” 7 (2), s. 103-117.
- Cook V.J. (2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Edward Arnold.
- Corder S.P. (1981 [1967]), *The significance of learners' errors*, w: S.P. Corder, „Error Analysis and Interlanguage”, Oxford: Oxford University Press, s. 5-13.
- Dentler S., Hufeisen B., Lindemann B. (red.) (2000), *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 7-21, 169-189.

¹²Taka technika bywa stosowana w celu nauczania dzieci języka drugiego. Wykorzystana została np. w brytyjskim filmie kukielkowym *Tots' TV*, jedna z postaci posługuje się wyłącznie językiem francuskim.

- Fouser R.J. (2001), *Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L₃*, w: J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (red.), s. 149-169.
- Groseva M. (1998), *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?*, w: B. Hufeisen, B. Lindemann (red.) (1998), s. 21-30.
- Hall C.J., Ecke P. (2003), *Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition*, w: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.), „The Multilingual Lexicon”, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, s. 71-85.
- Hufeisen B., Fouser R.J. (red.) (2005), *Introductory Readings in L3*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 31-45, 47-53, 71-82, 101-109.
- Hufeisen B., Lindemann B. (red.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 21-30, 89-109.
- Hufeisen B., Marx N. (red.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 17-32, 117-136, 137-162.
- Jessner U. (1999), *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning*, „Language Awareness” 8, s. 201-209.
- Johnstone R. (2007), *Multilingualism in Scotland*, wykład plenarny wygłoszony na Fifth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, University of Stirling, Scotland, UK.
- Mißler B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Paradis M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rivers W.P. (2001), *Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-managements among experienced language learners*, „The Modern Language Journal” 85, s. 279-290.
- Stakhnevich J. (2005), *Third language acquisition in immersion: A case study of a bilingual immigrant learner*, „Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal” 2, s. 215-232.
- Thomas J. (1988), *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 9, s. 235-246.
- Valencia J., Cenoz J. (1993), *Bilingualism and third language acquisition*, dokument figurujący w bibliotece internetowej ERIC pod numerem: ED364118; http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/33/58.pdf.
- Williams S., Hammarberg B. (1998), *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*, „Applied Linguistics” 19, s. 295-333.

(styczeń 2008)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczególnie recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji możliwie najszybciej, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się to nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na publikację. Zwykle czekają w kolejce. Szybciej publikujemy prace, które pasują tematycznie do danego numeru lub mają objętość brakującą nam do wypełnienia stron czasopisma. Od razu są również drukowane artykuły przez nas zamówione.

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.
- Podawanie swoich adresów korespondencyjnych i mailowych oraz koniecznie numerów telefonów. Artykuły dołączamy czasem 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.

Między teorią a praktyką

Hanna Bawej-Krajewska¹
Warszawa



Lekcje zastępcze – wybrane zagadnienia

Rytmiczność pracy nauczyciela jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących poziom nauczania i mających wpływ na pozytywny przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dlatego nieobecność nauczyciela na lekcji przynosi niepowetowane szkody, a czasami stwarza wręcz okazję do zaprzepaszczenia dotychczas uzyskanych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Okresowa absencja nauczycieli w szkole i wynikające z niej trudności związane z zapewnieniem uczniom lekcji zastępczych to problem znany wszystkim, których on bezpośrednio dotyczy.

Analiza wybranych artykułów, notatek prasowych i listów od czytelników, które ukazywały się i ukazują w prasie polskiej i niemieckiej, a także wypowiedzi zamieszczane w Internecie pozwalają stwierdzić, że próby ograniczenia zjawiska absencji nauczycielskich, a także próby zaradzenia ich negatywnym skutkom były podejmowane od lat. Na przykład w drugiej połowie lat 60. XX wieku w prasie polskiej ukazało się wiele artykułów dotyczących absencji nauczycieli². Podawano w nich najczęściej występujące przyczyny absencji, przy czym choroby nauczycieli były powodem zaledwie niewielkiej części ich nieobecności w szkole. Wiele nieobecności było spowodowanych w tym czasie podejmowaniem przez nauczycieli studiów wyższych³. Kolejną, bardzo istotną wówczas przyczyną absencji było angażowanie nauczycieli w prace

społeczne i konieczność uczestniczenia w związku z tym w różnego typu sesjach, konferencjach, naradach i szkoleniach. Jednym z postulatów samych zainteresowanych było ograniczenie udziału nauczycieli w pracach społecznych niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem i wychowaniem. Postulowano organizowanie wszelkich niezbędnych zebrań z udziałem nauczycieli w czasie wolnym od zajęć w szkole i przekazywanie informacji drogą korespondencyjną, a nie na specjalnie w tym celu organizowanych zebraniach⁴.

Nieobecności nauczycieli nie można całkowicie uniknąć, toteż od dawna podejmowano próby minimalizowania jej skutków. Absencje nauczycielskie należy przewidywać i uwzględniać już na poziomie planowania pracy dydaktycznej oraz organizacji pracy każdej szkoły. Na przykład jedną z możliwości jest zaplanowanie realizacji programu w ramach około 90 proc. lekcji przewidzianych w planie na dany przedmiot. Pozostałe do dyspozycji w przypadku braku absencji (lub innych przyczyn skutkujących odwoływaniem lekcji) godziny lekcyjne można przeznaczyć na pogłębienie i dalsze utrwalanie materiału. Najbardziej jednak rozpowszechnionym sposobem rozwiązania problemu nieobecności nauczycieli były i są lekcje zastępcze.

Lekcje zastępcze to lekcje przeprowadzane przez innego nauczyciela niż nauczyciel regular-

¹ Dr Hanna Bawej-Krajewska jest starszym wykładowcą w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka niemieckiego *Języków Obcych w Szkole*.

² Artykuł zatytułowany *Absencja* autorstwa Stanisława Jarmuła zamieszczony 20 sierpnia 1967 r. w *Głosie Nauczycielskim* zapoczątkował na łamach tego pisma ożywioną dyskusję na temat absencji.

³ W latach 70. lekcje w polskich szkołach odbywały się także w soboty, a więc w dniu, w którym odbywały się zajęcia, a także egzaminy na studiach zaocznych dla nauczycieli.

⁴ Na ten temat wypowiedzieli się na łamach *Głosu Nauczycielskiego* między innymi Mieczysław Czechowski w numerze 38 i Zbigniew Popławski w numerze 46 w tekstach zatytułowanych *Absencja i Jeszcze raz o absencji*.

nie prowadzący zajęcia zgodnie z planem lekcji w danej klasie. Oczywiście tym mianem są także określone lekcje przeprowadzane przez nauczyciela w danej klasie nauczyciela, ale odbywające się w czasie przeznaczonym zgodnie z planem lekcji na naukę innego przedmiotu. W przeciwieństwie do lekcji wynikających z planu danej klasy, które są prowadzone przez nauczycieli legitymujących się odpowiednimi kwalifikacjami do nauczania danego przedmiotu, lekcje zastępcze mogą być prowadzone również przez nauczyciela przedmiotu, którego nie ma w planie zajęć klasy, w której odbywa się lekcja zastępcza.

Lekcje zastępcze są organizowane przez dyrekcję szkoły w przypadku absencji nauczyciela prowadzącego. Do podstawowych celów lekcji zastępczych należy zaliczyć kontynuowanie procesu nauczania i wychowania oraz zapewnienie uczniom opieki.

W polskich szkołach przeprowadzenie lekcji zastępczej dyrekcja szkoły zleca zazwyczaj nauczycielowi mającemu wolną godzinę lekcyjną. W szkołach zatrudniających wielu nauczycieli w pierwszej kolejności na lekcję zastępczą są kierowani inni nauczyciele przedmiotu zaplanowanego na daną lekcję lub nauczyciele uczący w danej klasie innego przedmiotu. W przypadku braku takich możliwości na lekcję jest kierowany nauczyciel niemający żadnych zajęć w danej klasie, a w dodatku posiadający kwalifikacje do nauczania przedmiotu, którego nie ma (czasami jeszcze nie ma) w planie zajęć danej klasy. Do prowadzenia lekcji zastępczych zobowiązani są także nauczyciele bibliotekarze.

W niektórych krajach istnieje możliwość skorzystania z usług nauczyciela zastępczego (*Vertretungslehrer* w Niemczech, *supply teacher* w Wielkiej Brytanii, *substitute teacher* w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Irlandii, *relief teacher* w Australii). W Niemczech, gdzie absencja nauczycieli jest szczególnie wysoka (w Berlinie w roku szkolnym 2005/2006 nie odbyła się co dziesiąta, przewidziana w planie zajęć lekcja), problem lekcji zastępczych jest od wielu lat żywo dyskutowany i wzbudza wiele emocji nie tylko wśród nauczycieli, władz oświa-

towych i rodziców, ale także polityków. Przykładem zaangażowania się polityków w rozwiązywanie problemów wynikających z wysokiej absencji niemieckich nauczycieli może być przedstawiona poniżej próba rozwiązania tych problemów w jednym z niemieckich landów, w Hesji.

Zanim jednak zrelacjonuję sytuację w Hesji, przedstawię kilka informacji dotyczących organizowania w Niemczech lekcji zastępczych. Zastępstwa są tam organizowane przede wszystkim w szkołach podstawowych (w większości landów oznacza to klasy 1-4, w Berlinie i Brandenburgii 1-6). Dla polskiego czytelnika zaskakujące będzie zapewne to, że o opiekę nad uczniami są często proszeni niepracujący rodzice uczniów danej szkoły, w tym matki przebywające na urloпах wychowawczych. W szkołach ponadpodstawowych zdarza się, że w przypadku, gdy nie ma możliwości zorganizowania zastępstwa, uczniowie otrzymują jedynie przygotowane wcześniej karty pracy. Przy dłuższej absencji nauczyciela szkoła występuje o przydzielenie nauczyciela zastępczego. Trzeba jednak wiedzieć, że nieobecność nauczyciela trwająca do pięciu tygodni jest określana w Niemczech jako krótkotrwała.

Podczas kampanii wyborczej do landtagu w 1999 roku w Hesji jedną z głównych obietnic kampanii wyborczej CDU była koncepcja *Unterrichtsgarantie*, której podstawę stanowiło zapewnienie uczniom lekcji zastępczych. Problem zastępstw był o tyle istotny, że podobnie jak w Berlinie, także w Hesji nie odbywało się z powodu absencji nauczycieli 10 proc. zaplanowanych lekcji. Po wyborach (powstał wtedy rząd CDU z FDP) utworzono w Hesji 3000 dodatkowych miejsc pracy dla nauczycieli⁵. Krytyka opozycji, która wprawdzie przyznała, że nastąpiła pewna poprawa, ale problem nieodbywających się lekcji nie został rozwiązany, spowodowała, że po wygranych przez CDU w 2003 roku wyborach postanowiono wrócić do koncepcji redukcji liczby nieodbywających się lekcji. Wprowadzony w życie w roku szkolnym 2006/2007 projekt *Unterrichtsgarantie (plus)* miał zagwarantować, że w klasach 1-10 w godzinach przedpołudniowych,

⁵ W związku z przedłużeniem w Hesji czasu pracy urzędników nastąpiło również zwiększenie o dwie godziny pensum dla części nauczycieli, co spowodowało następnie redukcję przeszło tysiąca etatów.

a dokładnie mówiąc chodziło o godziny lekcyjne od pierwszej do szóstej, nie zostanie odwołana ani jedna godzina lekcyjna. W przypadku krótkotrwałej choroby nauczyciela podczas dwóch pierwszych przypadających w związku z tym lekcji uczniom można zagwarantować jedynie opiekę, pozostałe lekcje powinny być poświęcone nauczaniu jakiegoś przedmiotu szkolnego, lecz niekoniecznie tego, którego w normalnych warunkach naucza nieobecny czasowo z powodu choroby nauczyciel.

Realizację założenia miało zapewnić przekazanie szkołom środków finansowych (1000 euro na każdy posiadany przez szkołę etat). Pieniądze te szkoły mogły wydawać na opłacanie osób, które poprowadzą zajęcia lekcyjne lub po prostu zapewnią uczniom opiekę. Założeniem projektu było pozyskanie gotowych do współpracy osób oraz przygotowanie przez szkołę materiałów nauczania do różnych przedmiotów, które miały umożliwić przeprowadzenie dobrej lekcji osobom bez jakichkolwiek kwalifikacji do nauczania. Opozycja bardzo ostro skrytykowała to przedsięwzięcie. Szczególnie ostro krytykowano możliwość zatrudniania w szkole osób bez wykształcenia pedagogicznego. Kierownictwo szkół, nie zawsze mogąc pozyskać do współpracy wykształconych specjalistów, zatrudniało zgodnie z prawem przedstawicieli najróżniejszych zawodów bez jakiegokolwiek przygotowania pedagogicznego, na przykład rzemieślników lub sprzedawców. Ocena prowadzonych przez nich lekcji nie mogła być oczywiście pozytywna. Chaos i strata czasu, to najczęściej powtarzające się określenia uczniów, nauczycieli i rodziców oceniających jakość lekcji zastępczych prowadzonych przez osoby pozyskane dla szkoły w ramach projektu *Unterrichtsgarantie*.

Wyrażenie zgody na prowadzenie lekcji zastępczych przez osoby bez odpowiednich kwalifikacji miało widoczne w skutkach konsekwencje. Konieczność nadrobienia zaległego materiału powodowała, że pomimo bardzo intensywnej pracy uczniów i nauczycieli coraz więcej uczniów musiało korzystać z korepetycji, a lekarze coraz częściej stwierdzali bardzo wysoki wzrost stresu

u uczniów. Dotyczyło to szczególnie uczniów klas maturalnych, którzy byli świadomi swych zaległości w opanowaniu materiału.

Bardzo ostro krytykowano także, że w stosunku do zatrudnianych w ramach projektu osób nie było obowiązku przedstawiania zaświadczenia o dotychczasowej niekaralności.

W rezultacie tych zarzutów, a także protestów kierowników szkół minister oświaty Hesji Karin Wolff podała się na początku bieżącego roku do dymisji. Warto dodać, że z przeprowadzonej w Hesji przez rozgłośnię radiową w listopadzie 2006 roku ankiety⁶ wynika, że zdecydowanej większości dyrektorów szkół (71 proc.) nie udało się pozyskać do współpracy wykwalifikowanych nauczycieli. Aż 91 proc. dyrektorów szkół narzekało na zbyt duże przeciążenie pracą administracyjną związaną z organizowaniem lekcji zastępczych w ramach projektu. 78 proc. ankietowanych uczniów było zdania, że zatrudniane w ramach projektu osoby nie były akceptowane przez uczniów. Bardzo znamienne jest, że zgodnie z wypowiedziami dyrektorów szkół odsetek nieakceptowanych przez uczniów nauczycieli zastępczych wynosił zaledwie 25.

W Polsce problem absencji nauczycieli, a co za tym idzie konieczność organizowania lekcji zastępczych nie wzbudza obecnie większych emocji, a jeśli już, to jedynie wśród bezpośrednio zainteresowanych tym nauczycieli i dotyczy wtedy stawek za przeprowadzenie płatnych godzin zastępczych. Oczywiście zdarza się, że nauczyciele, którym zleca się przeprowadzenie doraźnej lekcji zastępczej, niezbyt chętnie podejmują się tego zadania. Dotyczy to głównie sytuacji, gdy lekcja zastępcza ma się odbyć w klasie, której dany nauczyciel nie zna. Reakcja uczniów na pojawienie się w klasie nowego nauczyciela bywa różna i oscyluje od ciekawości i otwartości, przez tak zwane sprawdzanie nauczyciela, polegające na wybadaniu, jak daleko można się posunąć w swym postępowaniu w stosunku do niego, aż do reakcji typowo negatywnych, a czasami (na szczęście są to sytuacje występujące raczej sporadycznie) wręcz agresywnych.

⁶Wyniki tej ankiety są podane między innymi na stronie www.de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsgarantie.

W naszym kraju brak jest ogólnie dostępnych informacji dotyczących absencji nauczycieli, lekcji zastępczych i innych związanych z tym problemów. Lekcje zastępcze nie są hospitowane. Brak jest więc materiału do analizy w postaci arkuszy pohospitacyjnych. Wyciąganie wniosków z wpisów do dzienników jest wielce ryzykowne – tematy lekcji zastępczych wpisywanych do dzienników są zbyt ogólnikowe, a co gorsza nie zawsze odpowiadają stanowi faktycznemu, co (wprawdzie niechętnie) potwierdzają sami nauczyciele. Zagadnienia związane z lekcjami zastępczymi pojawiają się okazjonalnie w raportach wewnętrznych szkół, czasami można dotrzeć do wyników przeprowadzanych w niewielkim zakresie badań, w których zagadnienie lekcji zastępczych sporadycznie pojawia się w innych kontekstach, ale nigdy nie jest głównym tematem badań. Jedną z niewielu informacji na ten temat pochodzi z raportu z powiatu będzińskiego. Z przeprowadzonej tam wśród 102 nauczycieli różnych przedmiotów i 222 uczniów w 2006 roku ankiety wynika, że 25 proc. nauczycieli stosuje na lekcjach zastępczych multimedialne środki dydaktyczne⁷.

Lekcje zastępcze występują natomiast w wielu statutach lub regulaminach szkolnych, opracowanych i zatwierdzonych przez rady pedagogiczne tych szkół. Podstawę tych dokumentów stanowi Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych statutów z dnia 21 maja 2001 r. Statuty szkół określają cele i zadania wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy szkoły i sposób wykonywania zadań szkoły. Termin *lekcja zastępcza* występuje w wyżej wymienionych dokumentach w różnych kontekstach. Najczęściej w części dotyczącej obowiązków dyrektora lub wicedyrektora, gdyż to do jednego z nich należy organizowanie lekcji zastępczych, ewentualnie w części dotyczącej obowiązków nauczyciela, gdyż każdy zatrudniony w szkole

nauczyciel jest zobowiązany do podejmowania zastępstw za nieobecnych kolegów.

Należy zwrócić uwagę, że w niektórych statutach jest także sformułowany obowiązek podejmowania zastępstw przez nauczycieli bibliotekarzy. Niekiedy przepisy regulują sprawy związane z zadaniami nauczyciela na lekcjach zastępczych. W czasie lekcji zastępczych nauczyciel jest zobowiązany realizować program własnego przedmiotu lub prowadzić zajęcia wychowawcze. Czasami z regulaminów jasno wynika, że przychodzący na zastępstwo nauczyciel ma prawo stawiać oceny zarówno za wykonaną na zastępstwie pracę, jak też za jej niewykonanie.

Lekcje zastępcze występują także w kontekście obowiązków i praw uczniowskich. Uczeń ma obowiązek pracować na lekcji zastępczej i ma obowiązek brać w niej aktywny udział. Zdarzają się także postanowienia, że uczeń ma prawo do niepisania sprawdzianów na lekcjach zastępczych⁸.

Nauczyciel pracujący w Polsce nie ma zbyt wielu materiałów, z których może korzystać, planując i przygotowując lekcje zastępcze. Istnieje olbrzymie dysproporcje na polskim i niemieckim rynku wydawniczym dotyczące publikowania różnorodnych materiałów przydatnych do wykorzystania w czasie doraźnie organizowanych lekcji zastępczych. W Niemczech ukazuje się bardzo dużo takich pozycji mających na celu ułatwienie pracy nauczycielom, którym przyjdzie przeprowadzić lekcję zastępczą. W Polsce dostępna jest właściwie jedna pozycja – *Zastępstwo bez problemów*⁹. Pozycja ta jest przede wszystkim przeznaczona dla nauczycieli bibliotekarzy, wychowawców świetlic i pedagogów. Zawiera ona scenariusze lekcji, do których nauczyciel, zdaniem autorek, jest w stanie przygotować się w ciągu zaledwie kilku minut, co mają ułatwić załączone karty pracy. Celem zaproponowanych metod aktywizujących jest pobudzenie uczniów do refleksji, rozwijanie ich twórczego myślenia, aktywności

⁷ Ankieta została przeprowadzona przez Jana Rajmunda Pasko i Annę Baprowską z Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie i dotyczyła zastosowania środków multimedialnych na różnych typach lekcji. Z wynikami ankiety można się zapoznać na stronie www.wsp.krakow.pl.

⁸ Zawarte w tym akapicie informacje pochodzą między innymi ze statutów i regulaminów następujących szkół: Gimnazjum nr 18 we Wrocławiu, Zespół Szkół nr 12 w Gorzowie Wielkopolskim, I Liceum Ogólnokształcące w Krakowie.

⁹ D. Saniewska, K. Stelmaszczuk-Wijaczka (2003), *Zastępstwo bez problemów*, Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.

i samodzielności w rozwiązywaniu problemów. Nauczyciel pełni przy tym rolę przede wszystkim organizacyjną.

W wydanej w Polsce w 2006 roku książce Billa Rogersa *Trudna klasa*¹⁰ jeden z rozdziałów jest poświęcony problemowi prowadzenia lekcji zastępczych przez nauczycieli z zewnątrz. Dotyczy on wprawdzie sytuacji nauczyciela zastępczego w szkole australijskiej, ale polski czytelnik znajdzie w tym rozdziale co najmniej kilka istotnych uwag, jak postępować, a jak nie postępować na zastępstwie w nieznannej, a często trudnej klasie.

Wśród wielu ukazujących się w Niemczech pozycji można znaleźć takie, jak wspomniana powyżej polska publikacja *Zastępstwo bez problemów*, której celem jest pobudzenie ucznia do refleksji i samodzielności w rozwiązywaniu zadań, oraz takie, które zdaniem autorów można zastosować na lekcji zastępczej konkretnego przedmiotu, nie mając kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu. Dotyczy to między innymi takich przedmiotów jak matematyka, historia, biologia, religia, język angielski lub francuski. Olbrzymie zapotrzebowanie w Niemczech na tego typu materiały jest spowodowane oczywiście przedstawioną w niniejszym tekście na przykładzie Hesji wysoką absencją niemieckich nauczycieli i koniecznością zapewnienia kontynuacji procesu nauczania przez osoby nie tylko bez fachowego, ale często bez jakiegokolwiek przygotowania do nauczania.

Z przeprowadzonych z nauczycielami i dyrektorami szkół warszawskich wywiadów nie wynika, aby zagadnienie absencji nauczycieli stanowiło obecnie istotny problem w funkcjonowaniu poszczególnych szkół. Do stosunkowo niskiej absencji polskich nauczycieli niewątpliwie przyczyniają się w pozytywny sposób tak krytykowane przez część opinii publicznej czynniki, jak niższa niż w wielu innych krajach liczba godzin zajęć dydaktycznych, do przeprowadzenia których jest zobowiązany nauczyciel w Polsce, oraz dłuższe niż w wielu innych krajach wakacje letnie. Istotnym czynnikiem jest też możliwość wcześniejszego

przejścia na emeryturę, co powoduje, że związane z wiekiem problemy zdrowotne nie odbijają się negatywnie na organizacji i przebiegu zajęć szkolnych. Najczęściej wymieniani przez nauczycieli w kontekście lekcji zastępczych problem stanowi natomiast wynagrodzenie za te lekcje. Rozporządzenie MEN z dnia 11 marca 2008 r.¹¹ nie przyczyni się w sposób zasadniczy do zwiększenia stawek za lekcje zastępcze.

Na zakończenie pozytywna konkluzja wynikająca z analizy prac, które wpłynęły na ogłoszony przez *Języki Obce w Szkole* konkurs zatytułowany *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*¹². Dla biorących w nim udział nauczycieli lekcje zastępcze stanowią wyzwanie, którego bardzo chętnie się podejmują. Lekcje zastępcze są dla nich doskonałą okazją do sprawdzenia się w nowej, nie zawsze przecież komfortowej sytuacji. Okazją do poznania nowych uczniów, porównania ich poziomu z poziomem własnych uczniów, wypróbowania nowych koncepcji prowadzenia lekcji, wykorzystania latami zbieranych lub nowo pozyskanych materiałów oraz doskonałą promocją nauczanego przez nich języka obcego.

Bibliografia

- Christiani R., Metzger K. (red.) (2004), *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden. Unterrichtsideen für zwischendurch. Beispiele für Klassen 1 bis 4*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Czechowski M. (1967), *Absencja*, „Głos Nauczycielski” 38, s. 6-7.
- Grygalewicz E. (2004), *Utrwalamy słownictwo – lekcja zastępcza*, „Języki Obce w Szkole” 5, s.104.
- Kaiser S. (2006), *Taxifahrer als Lehrer*, „Der Spiegel” 38, s. 50.
- Osoba E. (2002), *Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 81.
- Pieńkowski S. (1967), *Pogotowie pedagogiczne*, „Głos Nauczycielski” 52, s. 4.
- Piotrowska A. (2004), *Nie dać się zaskoczyć, czyli jak sobie poradzić z nieoczekiwanym zastępstwem i jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji*, „Języki Obce w Szkole” 6, s. 218.
- Popławski Z. (1967), *Jeszcze o absencji*, „Głos Nauczycielski” 46, s. 9.

¹⁰ B. Rogers (2006), *Trudna klasa*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

¹¹ Rozporządzenie MEN z dnia 11 marca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego za pracę w dniu wolnym od pracy (DzU 2008/42/257).

¹² W tym numerze drukujemy większość prac w dziale *Z doświadczeń nauczycieli*.

- Rogers B. (2006), *Trudna klasa. Opanować, wychować, nauczyć...*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Rozporządzenie MEN z dnia 19 czerwca 2001 r. w: DzU z dnia 19 czerwca 2001, poz. 624.
- Rozporządzenie MEN z dnia 11 marca 2008 r. w: DzU z dnia 12 marca 2008, nr 42, poz. 257.
- Saniewska D., Stelmaszczyk-Wijaczka K. (2003), *Zastępstwo bez problemów*, Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Stanek J. (2004), *Lekcje awaryjne*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 66.
- Statut I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie.
- Stolz U., Kohl L.-S. (2006), *33 fix und fertige Vertretungsstunden – Grundschule*, Kohl Verlag.

Szymczak H. (1983), *Pani nieobecna*, „Głos Nauczycielski” 19.

- <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2007/PaskoBap.pdf>
- <http://www.nowodworek.krakow.pl/?dzial=17>
- http://www.gim18-wroc.neostrada.pl/dok_regulamin.html
- http://www.gim18-wroc.neostrada.pl/dok_statut.html
- <http://bildungsklick.de/pm/50348/hr-umfrage-bestaetigt-gew-von-unterrichtsgarantie-kann-keine-rede-sein/>
- <http://bildungsklick.de/a/32277/lehrerberuf-wird-entwertet/>
- <http://bildungsklick.de/a/52186/hessen-aushilfslehrerbrauchen-kein-fuehrungszeugnis/>

(kwiecień 2008)

Dariusz Witkowski, Maciej Mrugański¹
Września



Asystent językowy: możliwość wykorzystania środków Unii Europejskiej w celu rozwijania kompetencji językowych i kulturowych

Wraz z otwarciem granic w zjednoczonej Europie nikt już chyba nie ma wątpliwości, jak ważną rolę odgrywa komunikacyjne nauczanie języka obcego i jaki jest cel nauki języków. Uczniowie bez względu na wiek, pozycję społeczną i materialną chcą umieć posługiwać się językiem obcym w celu porozumiewania się w pracy, podróży lub przez Internet. Chociaż w metodyce nauczania języków obcych od kilkunastu lat ponownie zwraca się uwagę na rolę gramatyki, to należy pamiętać, że w naszym kraju, gdzie język angielski jest nauczany w niewielkim wymiarze godzin, uczniowie nadal mają problemy ze swobodnym wypowiedzeniem swoich myśli i uczuć. Co więcej, wydaje się, że jeszcze nie wszędzie dotarła metoda komunikacyjna, a zajęcia bardzo często są prowadzone według modelu PPP i metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w związku z czym promowanie komunikacji jest istotnym elementem w nauczaniu języka obcego.

Celem tego artykułu jest przedstawienie *Asystentury językowej*, projektu wspieranego przez Unię

Europejską, który – co niżej zostanie przedstawione – ma duży potencjał promowania autentycznej komunikacji językowej w szkole, a patrząc na liczbę złożonych i zrealizowanych wniosków, nie jest dostatecznie wykorzystywany w naszym kraju. Zanim jednak wyjaśnimy pojęcie asystentury językowej i sposób ubiegania się o niego, przedstawimy zalety i wady wymian językowych, bardzo popularnych w Polsce, tak aby nakreślić punkt odniesienia i zarekomendować projekt *Asystentury językowej*.

Wymiany językowe

Wymiany językowe cieszą się ogromną popularnością wśród uczniów. Pozwalają sprawdzić poziom znajomości języka w obcym kraju podczas rozmów z jego rodzimymi użytkownikami. Młodzież ceni sobie także możliwość nawiązania osobistych kontaktów z rówieśnikami.

Wyjazdy takie wiele wnoszą, lecz mają także wady. Pierwszą z nich, i chyba najważniejszą,

¹ Dariusz Witkowski jest wykładowcą NKJO we Wrześni i GWSHiM Milenium w Gnieźnie, Maciej Mrugański jest studentem NKJO we Wrześni.

jest ich koszt. Niesie to za sobą ogromne konsekwencje, tworzy nierówność szans, gdyż przed dziećmi z biedniejszych rodzin często ta możliwość jest zamknięta. Choć obecnie można również skorzystać z programów Unii Europejskiej, wciąż jednak większość wyjazdów odbywa się na koszt ucznia. Ponadto, w organizację takiego projektu jest zwykle zaangażowana znaczna liczba nauczycieli, co obarcza ich, i tak często już przepracowanych, dodatkowymi obowiązkami. Kiedy natomiast uczniowie udają się za granicę, nauczyciele muszą im towarzyszyć, w rezultacie szkoła cierpi na brak nauczycieli. Inną wadą jest to, że projekty trwają relatywnie krótko, a w ich zorganizowanie trzeba zainwestować znaczną ilość pracy i czasu. Co więcej, wymiany językowe są tylko jedną z wielu form rozwijania znajomości języków obcych. Warto wprowadzać w życie inne możliwości, które stwarza dla nas Unia Europejska, i korzystać z nich nie tylko po to, by nie marnowały się zarezerwowane dla nas fundusze.

Szkoła, w której jeden z autorów miał przyjemność odbywać swoją ośmiomiesięczną asystenturę w latach 2006-2007, Goethe Gymnasium w Kassel w Hesji jest przykładem szkoły czerpiącej pełnymi garściami z możliwości stwarzanych przez Unię Europejską. Podczas mojego pobytu nauczyciele wraz z grupkami uczniów odbywali wizyty studyjne i przyjmowali gości z zagranicy. Wśród krajów zaangażowanych we współpracę z nimi są: Finlandia, Szwecja, Dania, Hiszpania, Wielka Brytania i oczywiście, za sprawą autora, Polska. Do żadnego z tych projektów nauczyciele ani ich uczniowie nie dokładali eurocenta.

■ **Asystent językowy – co może zrobić dla szkoły**

Asystent językowy to student języka obcego, który pragnie zostać nauczycielem. Stypendium jest adresowane głównie do studentów filologii oraz kolegów nauczycielskich. O grant może się ubiegać osoba, która ukończyła co najmniej dwa lata studiów. Klauzula ta jest kompromisem między oczekiwaniami szkoły i asystenta. Stu-

dent będzie wyposażony w wystarczającą wiedzę z zakresu metodyki nauczania języków obcych, by poziom nauczania języka obcego w szkole nie odbiegał od oczekiwanych przez nią standardów. Pobyt gościa jest finansowany w całości z funduszy Zjednoczonej Europy. Rola szkoły ogranicza się do pomocy w znalezieniu zakwaterowania i organizacji obowiązków w szkole. Czas trwania stypendium zależy od asystenta i może się wahać od 3 do 10 miesięcy. Gość może pracować jedynie od 12 do 16 godzin na tydzień.

Pobyt asystenta językowego wiąże się z ulepszeniem oferty edukacyjnej placówki. Ponadto, szkoła udowadnia, że potrafi wykazać inicjatywę i wykorzystać możliwości tworzone przez instytucje Unii Europejskiej. Wzrosnie prestiż szkoły w oczach uczniów oraz ich rodziców, a władze lokalne chętniej wygospodarują w przyszłości fundusze na rozwój placówki – taka szkoła będzie miała pierwszeństwo w staraniach o pieniądze na przykład na remont.

Jedną z wielu korzyści płynących z pobytu asystenta językowego w szkole jest z pewnością podniesienie poziomu nauki języka obcego. Według M. Long² (*Long's Input and Interaction Theory*) optymalne warunki do nauki języka obcego są stworzone wtedy, gdy uczeń ma kontakt z językiem i ma szansę na interakcję, podczas której negocjuje znaczenie i modyfikuje input. Jest bardzo prawdopodobne, że asystent językowy, który nie zna języka polskiego, będzie w stanie zapewnić polskiemu uczniowi te optymalne warunki. Poza tym, komunikacja między nim a uczniami będzie autentyczna, a język będzie traktowany jako narzędzie do komunikacji, a nie obiekt studiowania. Biorąc pod uwagę, że asystent językowy jest studentem, można przypuszczać, że jego wiek i to, że jest mimo wszystko gościem, może doprowadzić do bardziej nieformalnych rozmów między nim a uczniami, których z pewnością w szkole brakuje. Pobyt asystenta w szkole postawi przed uczniami wiele wyzwań, które wzbogacą ich język i zdolności komunikacyjne na tyle, by się z nim porozumieć. Będą przecież musieli zrozumieć i wykonać polecenia oraz zadać mu pytanie, gdy pojawią się wą-

² M. Long (1990), *The least a second language acquisition theory needs to explain*, „TESOL Quarterly” 24:4, s. 649-666.

pliwości. Same lekcje z takim nauczycielem mogą nabrać innego kształtu, nie dlatego, że jest on lepszym nauczycielem niż nauczyciele polscy, ale ze względu na samą inność, którą wnosi.

Poza wymienionymi powyżej korzyściami można się spodziewać wielu innych. Po pierwsze, asystent jako osoba pochodząca z innego kraju jest skutecznym łącznikiem między naszą szkołą a krajem swojego pochodzenia. Może pomóc w nawiązaniu kontaktu ze szkołami z jego kraju. Zorganizowanie trwałej współpracy zagranicznej naprawdę nic nie kosztuje, a pieniądze na wszelkie wydatki daje Komisja Europejska. Dzięki polityce edukacyjnej programu Socrates istnieje wiele możliwości przeprowadzenia różnorodnych projektów. Sama współpraca nie musi od początku polegać na wymianie uczniów i organizacji wielkiego projektu, warto zacząć od małych form współpracy i wymiany informacji eTwinning³.

Inną zaletą jest otwarcie szkoły na Europę. Często słyzy się opinie, zwłaszcza osób mieszkających i pracujących w mniejszych miejscowościach, że ich społeczność znajduje się na końcu świata. Gdy porównujemy infrastrukturę i poziom życia w Polsce do krajów zachodnich trudno się temu dziwić, jednak opinia o mniejszym znaczeniu naszej społeczności jest nieuzasadniona – to przecież społeczność lokalna jest w demokracji najważniejsza. Naszym zdaniem taki sposób myślenia często ulega zmianie, gdy wychodzimy poza granice powiatu i gminy i nawiązujemy współpracę zagraniczną. Obecność asystenta językowego jako przedstawiciela wielkiej Europy w małej gminie otwiera tę drugą na świat i daje przekonanie, że ktoś jednak dba o przyszłość młodzieży.

Jak zaważyć o asystenta językowego

Procedura ubiegania się o asystenta językowego Comeniusa jest prosta. Pierwszym krokiem,

zaraz po decyzji o podjęciu starań o asystenta, jest wypełnienie wniosku dostępnego na stronie FRSE⁴. Nie jest on skomplikowany, jednak dość obszerny, trudno bowiem oczekiwać, że podmiot przyznający nam stypendium w wysokości 10 tys. euro⁵ zrobi to bez upewnienia się, czy fundusze będą dobrze i odpowiedzialnie wykorzystane.

Drugi krok to wypełnienie formularza aplikacyjnego. Co prawda z naszego kraju nie napływa wiele wniosków (w latach 2001-2006 było ich tylko 68)⁶, jednak musimy pamiętać, że w wielu krajach członkowskich Zjednoczonej Europy każdego roku toczą się wręcz bitwy o wszelkie formy wsparcia finansowane z budżetu Unii Europejskiej. Dlatego ważne jest, by wypełniony przez nas wniosek dawał osobie go oceniającej jasno do zrozumienia, czego oczekujemy po stypendium i przydzielonej osobie, tak by wniosek został oceniony jak najwyżej.

Po pierwsze należy określić, jakiego języka i ewentualnie jakich przedmiotów miałyby ta osoba nauczać. Ta kwestia wiąże się bezpośrednio z pytaniem o kraj pochodzenia naszego gościa. Prawdopodobnie najpopularniejsze jest staranie się o asystenta będącego rodzimym użytkownikiem nauczanego w szkole języka. Stypendium jest jednak adresowane do studentów języków obcych pragnących zostać nauczycielami, którzy składają podanie z intencją nauczania języka, który studiują jako obcy. Istnieje także prawdopodobieństwo, że nasz asystent jest studentem jakiegoś niejęzykowego przedmiotu i jego chciałby uczyć. W rezultacie niektóre zajęcia mogą nabrać nowego kształtu i stać się bardziej interesujące, nie wspominając o dodatkowym wzbogaceniu języka uczniów. Takie rozwiązanie w realiach europejskich jest możliwe praktycznie tylko przy użyciu popularnych języków jak angielski, niemiecki, francuski lub hiszpański.

Dla wielu szkół jest to ciekawa perspektywa, z której na pewno potrafiłyby skorzystać. Jeśli

³<http://www.etwinning.pl/>.

⁴<http://www.frse.org.pl/>.

⁵Stypendia dla asystentów. Kwota 10 tys. euro została obliczona na podstawie sumy rat stypendium i środków na podróż: $955,7 \text{ euro} \times 10 = 9557,00 + 643,05 = 10\,200,05 \text{ euro}$, (<http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=5&node=26&doc=1000061&more=5>) (data dostępu: 10 listopad 2007).

⁶(http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/comenius/zalaczniki/raporty/publikacja_2007_ii.pdf) (data dostępu: 12 listopad 2007).

poziom języka uczniów pozwala na swobodną komunikację, warto przeprowadzić kilka lekcji geografii w języku obcym. Wiedza w tej dziedzinie nie różni się zależnie od kraju (jak na przykład historia), a satysfakcja ze zrozumienia lekcji w języku obcym jest silnym motorem do pogłębiania wiedzy przedmiotowej i językowej.

Po drugie, jeśli zrezygnujemy z trudnego do spełnienia warunku o rodzimym użytkowniku języka, nasze szanse na asystenta znacząco wzrastają. Ta strategia zakłada wnioskowanie o studenta języka, którego nauczamy, jednak z innego kraju niż ten, w którym się go używa. Należy się głęboko zastanowić nad krajem pochodzenia asystenta. Doświadczenie pokazuje, że asystenci najchętniej udają się do sąsiednich państw. Być może dlatego, że o sąsiadach wiemy o wiele więcej niż o odleglejszych narodach. Załóżmy, że uczymy języka angielskiego i niemieckiego. Pamiętajmy, że asystent ma obowiązek nauczać swojego rodzimego języka. W takim przypadku szkoła może wnioskować o studenta z Niemiec, Austrii bądź Belgii studiującego język angielski, który poza nim będzie uczył swojego języka. Nie bez znaczenia jest także to, że osoba ta jest nośnikiem kultury dwóch krajów. Mogłaby więc dzielić się także tą wiedzą.

Następnym etapem jest dokładna specyfikacja wymagań i preferowanych działań ze strony asystenta. Nauczyciele językowi powinni uzgodnić je z dyrektorem. Ważne jest, by oczekiwania i pomysły były możliwe do zrealizowania, a jednocześnie ambitne i wносиły coś do pracy szkoły oraz życia lokalnej społeczności. Wydaje się nam, że w pol-

skich realiach warto wykorzystać gościa głównie do nauki języka, której celem będzie polepszenie rozumienia ze słuchu i porozumiewania się uczniów w języku obcym. Nie oznacza to jednak, że nie możemy wykazać się kreatywnością, należy jednak pamiętać, że asystent może pracować u nas tylko 16 godzin tygodniowo. Założenie z góry, że gość będzie mógł nauczać swojego języka ojczystego, daje naszemu wnioskowi duży plus, gdyż jednym z priorytetów programu jest wspieranie nauczania mniej popularnych języków krajów członkowskich. Warto także wyjść z propozycją uczestnictwa asystenta w zajęciach pozalekcyjnych lub wspierających lokalną wspólnotę. Nie bez znaczenia jest także opisanie ewentualnych możliwości pomocy uczniom ze słabszymi wynikami. Może się okazać, że praca asystenta zaowocuje wybuchem motywacji do nauki.

Wydaje się, że wszystko zależy od pomysłu nauczycieli i dyrekcji na wykorzystanie pobytu asystenta w szkole. Oprócz zajęć w szkole asystent mógłby wnieść wkład w rozwój lokalnych społeczności. Na przykład pomóc w napisaniu obcojęzycznego informatora turystycznego zwłaszcza w mniejszych miejscowościach o walorach turystycznych, którego publikację mogliby wesprzeć lokalni przedsiębiorcy. Po uzgodnieniu z władzami samorządowymi można zaferować także tłumaczenie ich strony internetowej, np. części poświęconej turystyce i atrakcjom regionu. Warto byłoby także dokonać wpisu do Wikipedii lub stworzyć stronę internetową poświęconą miejscowości.

(styczeń 2008)

Jarosław Lipszyc¹
Warszawa



Wolne Podręczniki – język angielski

Wolne Podręczniki (<http://wolnepodreczniki.pl>) to projekt tworzenia książek przez nauczycieli na

zasadach wolontariatu. Powstają one w zgodzie z ideałami ruchu wolnej kultury, czyli z przekonania-

¹ Jarosław Lipszyc jest prezesem Fundacji „Nowoczesna Polska”.

niem, że nasze wspólne dziedzictwo – ludzka wiedza – powinno być dostępne i otwarte dla wszystkich, bowiem tylko to gwarantuje rozwój wiedzy i jej przydatność dla ogółu. Naszym zdaniem to nauczyciele najlepiej wiedzą, jak podręczniki powinny być zbudowane, by zachwyć i przyciągnąć uczniów. Wspólnie mogą stworzyć i wciąż doskonalić podręczniki najlepsze z możliwych.

Nasze podręczniki będą spełniać wszystkie wymogi Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące dopuszczania do użytku podręczników szkolnych. Każdy wolny podręcznik będzie musiał przejść rygorystyczną procedurę recenzowania i akceptacji.

Wolne podręczniki będą dystrybuowane za darmo w formie elektronicznej (jako pdf) do samodzielnego wydruku. Zgodnie z zaleceniami Kapsztadzkiej Deklaracji Otwartej Edukacji wolne podręczniki będą udostępniane na wolnej licencji GNU Free Documentation License i/lub Creative Commons BY-SA. Naszym celem jest znaczne obniżenie kosztów dostępu do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych oraz umożliwienie nauczycielom wpływania na ich ostateczny kształt, tak by mogli korzystać z materiałów odpowiadających na realne potrzeby ich uczniów.

Projekt *Wolne Podręczniki* został objęty honorowym patronatem Wiceprezesa Rady Ministrów i Ministra Gospodarki Waldemara Pawłaka.

Prace nad podręcznikiem do języka angielskiego rozpoczęła niewielka grupa doświadczonych warszawskich pedagogów. Nawiązaliśmy też oficjalną współpracę merytoryczną z International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL Poland). Pierwszą tworzoną przez nas książką będzie podręcznik do gimnazjum.

Wolne podręczniki tworzymy w modelu społeczności pracującej wspólnie na witrynie wiki. Witryna ta umożliwi wspólne pisanie, komentowanie i poprawianie kolejnych modułów podręcznika. Decyzje podejmowane są na zasadzie konsensusu. Ponieważ koordynacja i kontrola jakości są naszym najwyższym priorytetem Fundacja „Nowoczesna Polska” organizuje częste spotkania wolontariuszy pracujących nad podręcznikami i zabiega o pomoc merytoryczną ze strony fachowców.

Społeczny proces tworzenia sprawdził się na świecie. W identyczny sposób jest tworzone oprogramowanie takie jak przeglądarka Mozilla Firefox, pakiet biurowy Open Office i odtwarzacz multimedialny VLC. Podobny do naszego południowoafrykański projekt *Free High School Science Textbooks*, który prace nad wolnymi podręcznikami zainicjował w roku 2001, z sukcesem ukończył już pierwszą serię podręczników i wprowadził ją do szkół.

Pracą nad wolnymi podręcznikami opiekuje się Fundacja „Nowoczesna Polska”, niedochodowa instytucja mająca status organizacji pożytku publicznego. Projekt *Wolne Podręczniki* jest finansowany z grantów przyznanych przez CEE Trust, Open Society Institute oraz setek indywidualnych dotacji zwykłych ludzi. Jako fundacja uczestniczymy także w ogólnoświatowej sieci otwartych projektów edukacyjnych (tzw. OER) skupiającej wiodące instytucje edukacyjne z całego świata.

Do tej pory z sukcesem udało nam się uruchomić sekcję matematyczną (objętą patronatem merytorycznym przez Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki), którą opiekuje się pan Tomasz Gliszczyński, a która ukończy pierwszy podręcznik jeszcze w tym roku, oraz zrealizować bibliotekę internetową *Wolne Lektury* (<http://wolnelektury.pl/>). Podręcznik do języka angielskiego jest kolejnym podjętym przez nas wyzwaniem.

Jeśli ktoś chciałby nam pomóc w tworzeniu podręcznika do języka angielskiego zapraszamy na stronę <http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Angielski>. Trzeba się zarejestrować na wiki, zapisać na listę dyskusyjną i... przywitać z innymi. Na stronie jest link do roboczego spisu treści przyszłego podręcznika – można się podzielić uwagami na jego temat i pomóc pisać kolejne moduły. Początkowo może to być trudne, dlatego organizujemy częste szkolenia dla autorów. Najbliższe całodzienne (w godz. 9-18), bezpłatne szkolenie odbędzie się 11 maja w Warszawie. Można wziąć w nim udział, wystarczy wysłać e-mail zgłoszeniowy na adres fundacja@nowoczesnapolska.org.pl. Uwaga! Liczba miejsc jest ograniczona!

(kwiecień 2008)

Marzena S. Wysocka¹
Katowice



Plan rozwoju zawodowego nauczyciela a rzeczywistość szkolna

■ **Rozwój zawodowy nauczyciela**

Rozwój zawodowy nauczyciela, jak czytamy w literaturze metodycznej, obejmuje trzy główne aspekty z zakresu działań i czynności nauczyciela (Komorowska, 1993:232). Jest to wykorzystanie istniejących już informacji, uzyskanie informacji zwrotnych od innych oraz samodzielne zdobywanie informacji przez autoobserwację. Zadaniem nauczyciela realizującego założenie pierwsze jest stosowanie wiedzy o postępowaniu nauczycieli w klasie i kontrolowanie własnych zachowań, by podjąć decyzję o tym, które z nich wyeliminować, a które na stałe włączyć do repertuaru. W przypadku drugim nauczyciel ma za zadanie zebrać jak najwięcej informacji zewnętrznych, oceniających jego postępowanie i relacje w klasie szkolnej. Bezpośrednim źródłem informacji są uczniowie i ich opinie dotyczące np. postawy nauczyciela wobec swoich podopiecznych oraz stosunku uczniów do lekcji, podręcznika i nauczyciela. Równie cenne mogą być opinie o warsztacie pracy pochodzące z hospitacji lekcji przeprowadzonych przez kolegów nauczycieli albo doradców metodycznych. Te informacje z pierwszej ręki można zawsze skonfrontować z literaturą fachową i uzupełnić o lekturę książek z sugestiami ćwiczeń i technik językowych powszechnie stosowanych podczas lekcji szkolnej. Natomiast jeśli chodzi o koncepcję samoobserwacji i refleksyjności nauczyciela, działaniem nadrzędnym jest ocenianie własnych zajęć. Ewaluacji można dokonać za pomocą kwestionariusza dla ucznia lub nauczycieli albo nagrań przebiegu lekcji, a wszystko po to, by rozwijać swoje umiejętności metodyczne i wychowawcze, rozwiązywać konflikty, radzić sobie z trudnymi uczniami i uczyć się nowych sposobów reagowania na zaistniałe sytuacje.

Stronę prawną rozwoju zawodowego nauczyciela reguluje Karta Nauczyciela (DzU nr 260 poz. 2593). Określa ona warunki i kryteria użytkowania poszczególnych stopni awansu. Zakres wymagań stawianych nauczycielom w realizacji planu rozwojowego przedłożonego w momencie rozpoczęcia stażu obejmuje:

- uwzględnienie specyfiki szkoły,
- aktywne doskonalenie warsztatu i metod pracy celem podniesienia jakości pracy własnej,
- ewaluację własnych działań oraz ocenianie ich skuteczności,
- wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- uwzględnienie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z ich środowiskiem lokalnym,
- uczestnictwo w lekcjach otwartych prowadzonych przez innych nauczycieli,
- stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań,
- poszerzanie wiedzy na temat przepisów prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych.

Przez specyfikę szkoły należy rozumieć typ i rodzaj szkoły, w której nauczyciel odbywa staż, oraz związane z tym zasady funkcjonowania i organizacji placówki wyszczególnione w ramach statutu szkoły.

Proces doskonalenia warsztatu i metod pracy obejmuje m.in. budowanie bazy materiałów dydaktycznych, prowadzenie dokumentacji przeczytanych publikacji z zakresu metodyki i dydaktyki nauczania danego przedmiotu, tworzenie własnej biblioteczki metodyczno-przedmiotowej, podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez udział w wewnątrz- i zewnątrzszkolnym doskonaleniu zawodowym, dobieranie różnorodnych metod

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

i narzędzi w procesie oceniania ucznia, a także uwzględnianie ścieżek zawodowych.

Ewaluacja działań nauczyciela i ich skuteczności, która jest wynikiem refleksji nauczającego, zawiera informacje o możliwościach i umiejętnościach nauczyciela, a także jego współpracy z opiekunem stażu.

Stosowanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej to wykorzystywanie komputera w pracy (przy prowadzeniu zajęć), do pracy (opracowywanie i wykonywanie materiałów dydaktycznych, pisanie publikacji i tworzenie prezentacji multimedialnych) oraz używanie Internetu i komputera do czynności związanych z odbywaniem stażu (uzyskiwanie wiedzy na temat awansu zawodowego za pomocą Internetu, pisanie konspektów, sprawozdań oraz prowadzenie dokumentacji z wykorzystaniem komputera).

Jeśli chodzi o uwzględnianie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z ich środowiskiem lokalnym, zadaniem nauczyciela jest diagnoza zainteresowań i potrzeb uczniów, obserwacja i analiza możliwości uczniów, realizacja ścieżek edukacyjnych, projektów tematycznych, organizowanie i udział w uroczystościach szkolnych o charakterze regionalnym, a także przygotowywanie lekcji o tematyce lokalnej.

Uczestnictwo nauczyciela w lekcjach otwartych obejmuje obserwacje lekcji prowadzonych przez opiekuna, prowadzenie lekcji w jego obecności oraz ich omawianie w celu udoskonalenia umiejętności i ewaluacji własnych zajęć i lekcji obserwowanych.

Stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań polega na umiejętnym korzystaniu i rozwijaniu kompetencji pedagogicznej nauczyciela (kursy, warsztaty metodyczne, konferencje) oraz realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych (wywiadówki, konsultacje, spotkania indywidualne z rodzicami, pełnienie dyżurów w trakcie przerw śródlekcyjnych, sprawowanie opieki nad uczniami podczas wyjść pozaszkolnych).

Z kolei poszerzanie wiedzy na temat przepisów prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych wymaga analizy aktów prawnych (rozporządzenia MEN, Karta Nauczyciela, Ustawa o systemie

oświaty) i uzupełniania wiedzy z zakresu prawa oświatowego, w tym zapoznawanie się z publikacjami interpretującymi zasady ubiegania się o stopnie awansu zawodowego (materiały CODN, Internet).

■ Trudności w realizacji planu rozwoju zawodowego

Działania i czynności przedstawione powyżej tworzą szkielet planu rozwoju zawodowego nauczyciela. Deklarowane przez nauczycieli na czas stażu zobowiązania i podejmowane przez nich obowiązki różnią się w zależności od placówki oświatowej, w której pracują, przedmiotu, który wykładają, i awansu zawodowego, o który się starają. Różnice te najczęściej dotyczą strony merytorycznej dokumentu (zadań nauczyciela i form realizacji) i terminu realizacji (9 miesięcy dla nauczycieli stażystów, 2 lata i 9 miesięcy dla nauczycieli kontraktowych i posiadających stopień nauczyciela mianowanego).

Niezależnie od długości stażu trudności w realizacji założeń i wytycznych pojawiają się na każdym poziomie awansu zawodowego. Przyznają się do tego przede wszystkim nauczyciele rozpoczynający pracę w szkolnictwie, ale także nierzadko ci z długoletnim stażem pracy i doświadczeniem zawodowym. Ci pierwsi, jak podkreśla D. Gabryś-Barker (2006:96), narzekają na „niedosyt możliwości kontaktów z innymi nauczycielami o wyższych kwalifikacjach w formie obserwacji ich lekcji jako wzorcowych”. Oprócz tego mają problemy z samooceną i analizą skuteczności swoich działań i zachowań i nie potrafią wykorzystać wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych zadań. O ile brak uczestnictwa w lekcjach otwartych może być (i często jest) usprawiedliwiany przez nauczycieli stażystów brakiem czasu, trudności z autoobserwacją i ewaluacją pracy dydaktycznej są najczęściej wynikiem niekompetencji edukacyjnej, czyli braku wiedzy i umiejętności nauczycieli (Wysocka 2003:99). Niedociągnięcia z zakresu dydaktyki nauczania przedmiotu przekładają się na działania nauczyciela w klasie. Bywa, że jego zachowania są nietrafne, nieadekwatne do sytuacji i niedostosowane do grupy uczących się, czyli nieprofesjonalne.

Wrogiem i zgubą nauczycieli o długoletnim stażu pracy jest rutyna. To ona nie pozwala im na pełne zaangażowanie się we własny rozwój zawodowy. Działają schematycznie i rzadko sięgają po nowe rozwiązania na forum klasy, a co za tym idzie, nie poszerzają swojej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Z braku czasu nie uaktualniają i nie tworzą nowych baz dydaktycznych i często rezygnują z pomocy komputera w i do pracy, korzystając jedynie z tablicy bądź materiałów sprawdzonych i używanych od lat.

Choć powyższe komentarze i opinie pochodzą z tego samego kręgu przedmiotowego (reprezentują anglistów), są niejednolite i ogólne. Biorąc pod uwagę zakres i różnorodność problemów, zdecydowano o podziale badanych według stopnia awansu zawodowego, z nadzieją na wyszczególnienie trudności w realizacji planu rozwoju zawodowego w przypadku każdej grupy nauczycieli. W badaniu wzięło udział 62 nauczycieli, w tym 11 stażystów, 38 nauczycieli kontraktowych i 13 nauczycieli mianowanych odbywających staż na stopień nauczyciela dyplomowanego, pracujących w szkolnictwie kolejno: kilka miesięcy, 4-6 lata i 8-12 lat. Niezależnie od doświadczenia i awansu zawodowego wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, która miała na celu zdiagnozowanie problemów i trudności napotykanych w trakcie realizacji planu rozwoju zawodowego. Zadaniem ankietowanych było przeanalizowanie zadań i czynności należących do nauczyciela i zdiagnozowanie zakresu problemów. Respondenci zostali poproszeni o napisanie trzech przykładów działań w obrębie danej kategorii, które uważają za wyjątkowo trudne do zrealizowania lub problematyczne, a na końcu o próbę wyjaśnienia zaistniałej sytuacji (tabela 1).

Po przeanalizowaniu wyników ankiety okazało się, że najwięcej przeszkód na swojej drodze awansu zawodowego napotyka nauczyciele stażysty. Należą do nich:

- przygotowanie planu rozwoju zawodowego,
- przygotowanie konspektów lekcji,
- ocena postępów ucznia,
- ewaluacja prowadzonych przez siebie lekcji,
- ocena lekcji prowadzonych przez kolegów/koleżanki z pracy,

Zadania i czynności nauczyciela	Problemy z realizacją	Przyczyny
1. Uwzględnienie specyfiki szkoły	1..... 2..... 3.....	
2. Aktywne doskonalenie warsztatu i metod pracy celem podniesienia jakości pracy własnej	1..... 2..... 3.....	
3. Ewaluacja własnych działań oraz ocenianie ich skuteczności	1..... 2..... 3.....	
5. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej	1..... 2..... 3.....	
6. Uwzględnienie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z ich środowiskiem lokalnym	1..... 2..... 3.....	
7. Uczestnictwo w lekcjach otwartych prowadzonych przez innych nauczycieli	1..... 2..... 3.....	
8. Stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań	1..... 2..... 3.....	
9. Poszerzanie wiedzy na temat przepisów prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych	1..... 2..... 3.....	

Tabela 1. Diagnoza trudności i problemów w realizacji planu rozwoju zawodowego nauczycieli.

- przygotowanie arkusza obserwacyjnego,
- realizacja ścieżek edukacyjnych,
- realizacja zagadnień lokalnych i środowiskowych w trakcie lekcji,
- formułowanie tematów lekcji,
- ocena własnych umiejętności jako nauczyciela,
- poszerzanie wiedzy z zakresu dydaktyki nauczania przedmiotu,
- lektura prawa oświatowego.

Przyczyną trudności w sferze dydaktycznej jest brak wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego powszechnie określanej brakiem kompetencji edukacyjnej. Nic więc dziwnego,

że nauczyciele nie mogą sobie poradzić z częścią teoretyczną (konstrukcja planów i arkuszy zajęć, zasady oceniania oraz realizacja materiału) i praktyczną zadań (ocena lekcji i pracy ucznia na lekcji). Z kolei niepowodzenia w sferze organizacyjnej (znajomość przepisów prawa oświatowego) i osobistej (ocena własnych umiejętności) ankietowani usprawiedliwiają brakiem czasu.

Nauczyciele kontraktowi, choć bogatsi w doświadczenie, nie są wolni od problemów. Te, które wymienili najczęściej, to:

- ocena własnych umiejętności,
- ocena poziomu dydaktycznego ucznia,
- ewaluacja prowadzonych przez siebie lekcji,
- ewaluacja lekcji otwartych,
- poszerzanie wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki,
- lektura prawa oświatowego,
- realizacja zagadnień lokalnych i środowiskowych podczas lekcji,
- uczestnictwo w szkoleniach.

Dotyczące ich problemy osobiste (samoocena, studiowanie literatury, udział w szkoleniach) przypisują, jak to było w przypadku stażystów, kolejno niekompetencji, brakowi czasu i brakowi zainteresowania. Trudności natury dydaktycznej (ocena zajęć innych nauczycieli i prowadzenie lekcji o tematyce lokalnej i środowiskowej) są według respondentów wynikiem braku narzędzi, czyli braku przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego, jak i braku kompetencji innych nauczycieli (np. opiekunów stażu).

Jeśli chodzi o nauczycieli mianowanych, wygląda na to, że narzekają i skarżą się najmniej ze wszystkich ankietowanych. Nie oznacza to jednak, że nie ma dla nich rzeczy problematycznych bądź trudnych do wykonania. Do takich zaliczają:

- prowadzenie lekcji otwartych,
- hospitowanie lekcji młodszych stażem kolegów/koleżanek,
- udział w szkoleniach,
- samodzielne studiowanie przepisów prawa oświatowego,
- poszerzanie wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki,
- korzystanie z technologii informacyjnej w czasie pracy,
- unowocześnianie metod i narzędzi pracy.

Właściwie wszystkie kłopoty ankietowani uzasadniają niechęcią i brakiem czasu. Trudno jest zorganizować lekcje pokazowe, a jeszcze trudniej hospitować zajęcia, gdy godziny dydaktyczne nakładają się na siebie. W tym wypadku, jak podkreślili ankietowani, to szkoła jest wszystkiemu winna. Natomiast jeśli chodzi o szkolenia, niechęć nauczycieli do udziału w warsztatach jest powodowana „komercyjną otoczką”, „niską jakością” i „niskiej jakości zawartością” ofert edukacyjnych. Niechętnie korzystają z pomocy komputera przy organizacji zajęć, bo jest to dla większości zajęcie czasochłonne. Komentują to, podkreślając, że łatwiej pracuje się korzystając z materiałów gotowych, czyli oferowanych i publikowanych przez wydawnictwa i, jak twierdzą niektórzy, szybciej dyktuje się kartkówkę lub notatkę, niż przygotowuje w wersji komputerowej. Chęć zaoszczędzenia czasu powoduje, że nauczyciele niechętnie zmieniają swoje metody pracy. Zmiany wiążą się z koniecznością pracy przy komputerze i opracowaniem bazy materiałów dydaktycznych. Okazuje się, że i tym razem działania rutynowe biorą górę kosztem rozwoju kompetencji zawodowej nauczycieli.

☐ Radzenie sobie z problemami

Jak zatem rozwiązać ten i inne problemy? Kłopotom z realizacją sfery dydaktycznej planu rozwoju zawodowego można zapobiec na długo przed rozpoczęciem stażu i wykonywania zawodu nauczyciela. Stąd też apel do wykładowców wyższych uczelni i ośrodków szkoleniowych o praktyczne podejście do przedmiotów bloku pedagogicznego. Chodzi tu głównie o zajęcia z pedagogiki, teorii uczenia się i nauczania, glotodydaktyki i metodyki nauczania. Jak pokazują wyniki ankiety, szczególny nacisk należy położyć na zagadnienie rozwoju zawodowego, bo właśnie z tym borykają się nauczyciele na każdym szczeblu. Oprócz konstrukcji planów, warto poświęcić zajęcia kwestii przygotowania (planów) lekcji, ewaluacji środków i narzędzi dydaktycznych, ocenianiu i samoocenie. By przeciwdziałać wymienionym trudnościom z zakresu sfery organizacyjnej, można zorganizować kurs obsługi komputera lub szkolenie o tematyce multimedialnej. Tym, którzy działają (nauczają) rutynowo i nie-

chętnie, warto zaproponować kurs odświeżający. Może wtedy nie tylko lepiej zorganizują plan pracy, ale też lepiej wykorzystają czas i spojrzą na rzeczywistość szkolną z innej perspektywy. Skorzysta na tym sfera dydaktyczna, organizacyjna i osobista nauczyciela.

Natomiast w ramach działań indywidualnych, czyli prowadzonych przez samych nauczycieli, przydatna wydaje się ankieta przeprowadzona wśród respondentów w trakcie badań (tabela 1). Stosowana systematycznie (na koniec każdego semestru obejmującego staż) pozwoli na samodiagnozę, tj. szukanie problemów i ich źródeł przez

osoby odbywające staż, z czasem prowadzącą do zwalczania napotykanymi trudnościami lub eliminacji kwestii problematycznych i spornych.

Bibliografia

- Gabryś-Barker D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, „Neofilolog” 29, s. 90-99.
- Komorowska H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- <http://edukacja.strefa.pl/RozpMEN.html> (z 3.09.2007).
- (listopad 2007)

Agata Komendant, Piotr Kamiński¹
Warszawa



Nauczyciele języka angielskiego – warunki nauczania, problemy, oczekiwania

■ Raport z badania – czerwiec 2007

Z jakimi problemami borykają się nauczyciele języka angielskiego? Co powinno się zmienić, żeby poprawić jakość nauczania? Od jakich instytucji nauczyciele oczekują wsparcia? Odpowiedzi na takie między innymi pytania chcieli poznać przedstawiciele Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności – twórcy programu *English Teaching*, adresowanego do nauczycieli języka angielskiego ze szkół z małych miejscowości – oraz przedstawiciele Nidzickiej Fundacji Rozwoju „Nida”, będącej krajowym realizatorem programu. W związku z tym przedstawiciele Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności zainicjowali oraz sfinansowali projekt badawczy, którego najważniejsze wyniki prezentujemy w niniejszym artykule.

■ Opis badania

Projekt badawczy składał się z badania ilościowego oraz uzupełniającego badania jakościowego.

Oba badania przeprowadzono wśród uczestników V Ogólnopolskiego Spotkania Nauczycieli Języka Angielskiego *English Teaching Market* w czerwcu 2007 roku w Starych Jabłonkach. W przygotowaniu narzędzi badawczych, realizacji oraz analizie danych z badania ilościowego fundacja współpracowała ściśle z Pracownią Badań nad Kapitałem Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego. Nadzór merytoryczny nad projektem badawczym objęła dr hab. Anna Giza-Poleszczuk. Wyniki badania ilościowego przeanalizowała Agata Komendant, natomiast badanie jakościowe zostało przeprowadzone i przeanalizowane przez Piotra Kamińskiego. Głównym celem badania było poznanie problemów, potrzeb i oczekiwań beneficjentów programu *English Teaching Market*. Zdobyta wiedza posłuży dostosowaniu przyszłych edycji programu *English Teaching* do potrzeb nauczycieli.

Podczas badania ilościowego niemal 400 nauczycieli uczestniczących w *ET Market 2007* wy-

¹ Autorka pracuje w Pracowni Badań nad Kapitałem Społecznym UW i jest doktorantką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Autor jest konsultantem w Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

pełniło ankietę składającą się z 21 pytań. Należy podkreślić, że wyniki badania reprezentują wyłącznie opinie nauczycieli uczestniczących w programie *English Teaching*.

W ramach badania jakościowego zrealizowano jeden zogniskowany wywiad grupowy oraz pięć indywidualnych wywiadów pogłębionych. Dobór próby miał charakter celowy, chodziło o maksymalne zróżnicowanie osób zaproszonych do badania (pod względem płci, wieku, geograficznej lokalizacji miejsca pracy, rodzaju szkoły, liczby odbytych szkoleń w programie *English Teaching*). Część jakościowa projektu posłużyła lepszemu zrozumieniu postaw, opinii oraz oczekiwań nauczycieli wyrażonych w ankietach.

☐ Warunki nauczania

Zdecydowana większość uczestników badania to nauczyciele języka angielskiego, pracujący w szkołach podstawowych i gimnazjach, zdecydowanie rzadziej w szkołach średnich. Respondenci pracują najczęściej w szkołach zlokalizowanych w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców. Większość uczestników badania to osoby w wieku 20-40 lat. Zgodnie z ogólnym wysokim stopniem feminizacji zawodu nauczyciela, również wśród badanych zdecydowaną większość (87 proc.) stanowiły kobiety.

Jak wynika z badania ilościowego, niemal we wszystkich szkołach, w których pracują respondenci, język angielski jest przedmiotem obowiązkowym. Okazuje się jednak, że angielski traktuje się tam jako przedmiot mniej ważny od innych przedmiotów obowiązkowych: matematyki, języka polskiego, chemii i fizyki. Dostrzegana przez nauczycieli negatywna postawa wobec języka angielskiego jest jednym z ważniejszych odkryć badania jakościowego.

Wbrew powszechnemu, wydawałoby się, przekonaniu o przydatności znajomości angielskiego we współczesnym świecie w opinii respondentów język angielski w ich szkołach jest lekceważony zarówno przez uczniów, rodziców, jak i decydentów (MEN, władze samorządowe, dyrektorów szkół):

- „Dla uczniów ważniejsze są inne przedmioty. Angielski schodzi na dalszy plan”.

- „Planuję przenieść się do większej szkoły, bo teraz uczę w dwóch małych szkołach, które mają marne perspektywy na rozwój, a język angielski jest spychany na margines. Sama niewiele jestem w stanie tam zrobić”.

Konsekwencje tego stanu rzeczy to między innymi brak chęci do nauki angielskiego wśród uczniów, niska pozycja nauczycieli języka angielskiego w środowisku szkolnym, a także brak dostatecznego zaangażowania władz oświatowych i lokalnych w polepszanie warunków i jakości nauczania języka angielskiego.

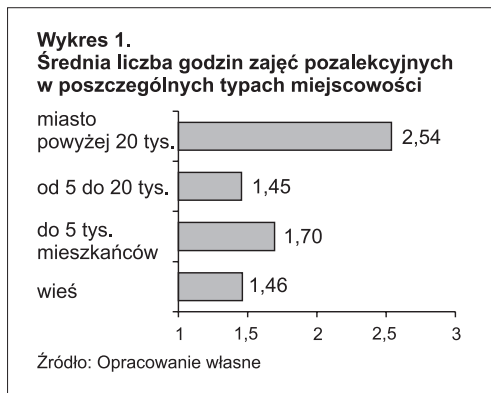
Przyczyny niedoceniań znaczenia języka angielskiego w społecznościach małych miejscowości mogą być bardzo różnorodne i złożone. Według nauczycieli biorących udział w jakościowej części badania to rodzice uczniów są w dużej mierze odpowiedzialni za stosunek dzieci do tego przedmiotu. Nie motywują uczniów do nauki języka, ponieważ sami często nie znają angielskiego i nie odczuwają potrzeby znajomości języka obcego. Zdaniem badanych uczniom się wydaje, że język angielski może się okazać przydatny jedynie na emigracji i dopiero za granicą planują szybko nauczyć się języka w stopniu podstawowym. Nie warto, ich zdaniem, tracić czasu na naukę w szkole. Inną wskazaną przez badanych przyczyną niechęci do przedmiotu jest postrzeganie języka angielskiego jako odgórnie narzuconego przez władze oświatowe – analogicznie do języka rosyjskiego w czasach PRL-u.

- „To jest zaszłość. Tak jak kiedyś był postrzegany rosyjski, tak teraz uczniowie nie chcą się uczyć angielskiego”.
- „Bardzo trudno jest zmienić to nastawienie. Trzeba by zacząć od rodziców. A praca z rodzicami to jedna wielka katastrofa! Tylko nieliczni są świadomi, że teraz angielski pojawia się i jest potrzebny niemal w każdym aspekcie życia. Większość rodziców i uczniów traktuje język angielski tak, jak kiedyś był traktowany rosyjski”.

Badani dostrzegają również problem braku wsparcia ze strony władz centralnych i lokalnych. Postawa władz, według badanych, negatywnie wpływa na warunki oraz jakość nauczania języka angielskiego w szkołach publicznych. Nauczyciele nie potrafili jednak wskazać przyczyn braku za-

angażowania decydentów w proces upowszechniania znajomości języka angielskiego.

W większości szkół – często mimo braku pieniędzy na ten cel w budżecie szkoły – oprócz obowiązkowych są również prowadzone zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego. Spośród 380 badanych nauczycieli 53 proc. odpowiedziało, że w ich szkołach są prowadzone takie zajęcia, w większości przypadków w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Zajęcia dodatkowe z języka angielskiego najrzadziej są prowadzone na wsi. Tylko 47 proc. nauczycieli pracujących na wsi uczy w szkołach, gdzie są prowadzone takie zajęcia, podczas gdy w małych miastach odsetek ten wynosi ponad 60 proc. Zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego są nie tylko prowadzone rzadziej w szkołach wiejskich, ale też mniejszy jest wymiar godzin takich zajęć niż w miastach. W większych ośrodkach (powyżej 20 tys. mieszkańców) uczniowie mają średnio ponad 2,5 godz. zajęć dodatkowych z języka angielskiego, podczas gdy na wsi i w mniejszych miastach mogą uczęszczać na dodatkowe lekcje tylko w wymiarze średnio 1,5 godz. tygodniowo.



Kolejny zaskakujący wynik badania dotyczy sposobu finansowania zajęć pozalekcyjnych. Okazuje się, że ciężar finansowy spoczywa głównie na barkach samych nauczycieli. Prawie połowa, bo aż 46 proc. nauczycieli prowadzących zajęcia dodatkowe, nie otrzymuje za to żadnego wynagrodzenia. Jak sami to opisują, uczą społecznie, charytatywnie – nieodpłatnie. W wypowiedziach nauczycieli dotyczących tej kwestii można wyczuć pewne rozgoryczenie i żal lub rezygnację. Źródła finansowania zajęć, które wydawałyby się bardziej

właściwe (finansowanie przez rodziców, budżet szkoły, różnorodne fundacje), zostały wskazane przez dużo mniejsze grupy respondentów. Jedną czwartą (27 proc.) nauczycieli wymieniła budżet szkoły, mniej niż jedną piątą (18 proc.) różnorodne fundacje, a tylko co dwudziesty nauczyciel wskazał na rodziców uczniów w pytaniu o finansowanie dodatkowych lekcji.



Wśród nauczycieli ze szkół wiejskich oraz ze szkół w większych miastach ci, którzy uczą nieodpłatnie, stanowią większość. Można jednak zauważyć, że o ile w większych miastach takie zaangażowanie nauczycieli przekłada się na zwiększony wymiar zajęć pozalekcyjnych (średnio 2,5 godz. tygodniowo), o tyle na wsi sama obecność zajęć pozalekcyjnych to wolontariacka praca nauczycieli.

🏠 Jakość nauczania

Powszechność nieodpłatnego prowadzenia zajęć może świadczyć o zaangażowaniu nauczycieli w pracę. Co jednak sądzą oni o rezultatach swojej pracy? Okazuje się, że oceniają oni efekty nauczania bardzo krytycznie. Badanych poproszono o ocenę poziomu umiejętności własnych uczniów i podzielenie się opiniami na temat barier w nauczaniu. Nauczyciele ze wsi i małych miast oceniają poziom umiejętności swoich uczniów jako niższy niż ich rówieśników z dużych miast. Im mniejsza miejscowość, tym ta ocena jest bardziej surowa na niekorzyść własnych uczniów. Ponad połowa (55 proc.) nauczycieli ze szkół wiejskich uważa, że ich uczniowie prezentują niższy poziom

umiejętności niż ich rówieśnicy z większych miast. Zaledwie kilku nauczycieli z całej badanej grupy uznało, że ich uczniowie są lepsi od wielkomiejskich rówieśników.

Biorąc pod uwagę zaangażowanie w pracę nauczycieli ze szkół wiejskich i z małych miast (choćby w postaci prowadzenia bezpłatnych zajęć dodatkowych), należy się zastanowić, dlaczego ta silna motywacja nauczycieli nie przekłada się według nich na wysokie umiejętności uczniów. Wyniki testów gimnazjalnych z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej potwierdzają w dużej mierze te negatywne oceny. Wyniki uczniów ze szkół z mniejszych miejscowości i ze wsi są istotnie gorsze niż ich rówieśników z większych miast. Należałoby więc zadać pytanie, czy zasoby w postaci zaangażowanych nauczycieli na wsi i w małych miasteczkach nie są z jakiegoś powodu marnowane. Wydaje się, że jedną z przyczyn różnic w umiejętnościach uczniów jest to, że w większych miastach gminy mają więcej pieniędzy dla szkół. W związku z tym dzieci uczą się angielskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, ponadto szkoły takie są lepiej wyposażone w pomoce dydaktyczne. Wydaje się, że poprawa warunków finansowych nauczania języka angielskiego w mniejszych miastach i na wsi, a w konsekwencji zwiększenie wymiaru godzin języka angielskiego i upowszechnienie prowadzenia zajęć w klasach I-III, mogłyby doprowadzić do poprawy jakości nauczania.

Badanych spytano również o najtrudniejszy element nauki języka z punktu widzenia uczniów. Nauczyciele uznali, że spośród pięciu głównych sprawności językowych zdecydowanie największy problem sprawia uczniom mówienie. Na tę sprawność wskazała połowa (49 proc.) nauczycieli. Jeden na pięciu (22 proc.) nauczycieli uznał, że uczniowie najgorzej radzą sobie z pisaniem, 16 proc. respondentów wskazało na rozumienie ze słuchu, a 12 proc. na gramatykę. Najmniej, bo zaledwie 3 proc. nauczycieli uznało, że uczniowie najsłabiej czytają. Wynika stąd, że największy problem stanowi dla uczniów bezpośrednia komunikacja w języku angielskim (mówienie i rozumienie ze słuchu wskazało w sumie dwie trzecie nauczycieli).

W tym kontekście nie dziwi, że brak kontaktu z żywym językiem praktycznie wszyscy nauczyciele

uważają za jedną z głównych barier w nauczaniu. Dziewięciu na dziesięciu nauczycieli (89 proc.) wskazało tę kwestię jako jeden z problemów w pracy z uczniami. Jednak, choć kwestia ta jest uznawana powszechnie za barierę, nie jest postrzegana przez nauczycieli jako bariera najważniejsza. Okazuje się, że podstawowym problemem, z jakim stykają się nauczyciele, jest w ich odczuciu brak motywacji uczniów do nauki.

Trzy czwarte (75 proc.) nauczycieli uważa, że uczniowie są niedostatecznie zmotywowani do nauki, a połowa nauczycieli uznaje ten problem za jedną z trzech najistotniejszych barier w nauczaniu. Ważną barierą wydaje się również brak zainteresowania i zaangażowania rodziców uczniów (jedna czwarta nauczycieli uznaje tę kwestię za jedną z trzech najważniejszych barier). Co ważne, wypowiedzi badanych odnośnie barier w nauczaniu są całkowicie zbieżne z wcześniej przedstawionymi opiniami na temat warunków nauczania. Potwierdza się obserwacja, że stosunek uczniów i ich rodziców do przedmiotu bądź też do nauki w ogóle jest dotkliwym problemem dla nauczycieli języka angielskiego. Aby określić, czy jest to problem specyficzny dla nauczycieli języka angielskiego, należałoby przeprowadzić szersze badania wśród różnorodnych grup nauczycieli oraz wśród uczniów. Na podstawie wypowiedzi uczestników programu *English Teaching Market* można jednak przypuszczać, że problem z motywacją do nauki w przypadku języka angielskiego jest szczególnie dotkliwy lub bardziej nasilony niż w przypadku innych przedmiotów, ze względu na wspomniany już lekceważący stosunek do tego przedmiotu i traktowanie go jako mniej ważnego od innych.

Warto zadać sobie pytanie, jakie inne czynniki oprócz lekceważącego stosunku rodziców lub dyrekcji i władz samorządowych do języka angielskiego mogą wpływać na motywację uczniów. Jedynie wnikliwa analiza przyczyn tego zjawiska może pomóc wyeliminować problem. Pośrednio w odpowiedzi na pytanie o czynniki obniżające chęć uczniów do nauki może pomóc analiza innych barier wymienianych przez nauczycieli.

Oprócz motywacji i kłopotów w kontakcie z rodzicami, badani zwracają również uwagę na problemy związane z sytuacją finansową szkół,

Wykres 3. Najważniejsze bariery w nauczaniu języka angielskiego

Źródło: Opracowanie własne; N=358 (22 braki odpowiedzi)
 Odsetki nie sumują się do 100%, można było wybrać 3 odpowiedzi.
 Na wykresie pokazano przyczyny wymienione przez co najmniej 5% respondentów.

a przede wszystkim z brakiem wyposażenia i brakiem środków na dodatkowe zajęcia. Niedostateczne wyposażenie szkół jest uznawane za ważną barierę w nauczaniu przez jedną trzecią (34 proc.) respondentów. Podobnej wielkości grupa (31 proc.) za problem uważa brak środków na dodatkowe zajęcia. Warto w tym miejscu zauważyć, że wielu nauczycieli mimo braku wynagrodzenia prowadzi takie zajęcia. Z wywiadów z nauczycielami wynika, że podstawowymi czynnikami decydującymi o ich zadowoleniu z wykonywanej pracy są radość i satysfakcja z dobrych wyników uczniów w nauce. Owe czynniki, a także poczucie odpowiedzialności za uczniów sprawiają, że są gotowi bezpłatnie prowadzić zajęcia pozalekcyjne. Nie zmienia to jednak ich przekonania, że za zajęcia pozalekcyjne należy się im wynagrodzenie. Ponadto, jeśli zajęcia pozalekcyjne byłyby finansowo wynagradzane, nauczyciele być może prowadziliby je regularniej i w większym wymiarze godzin.

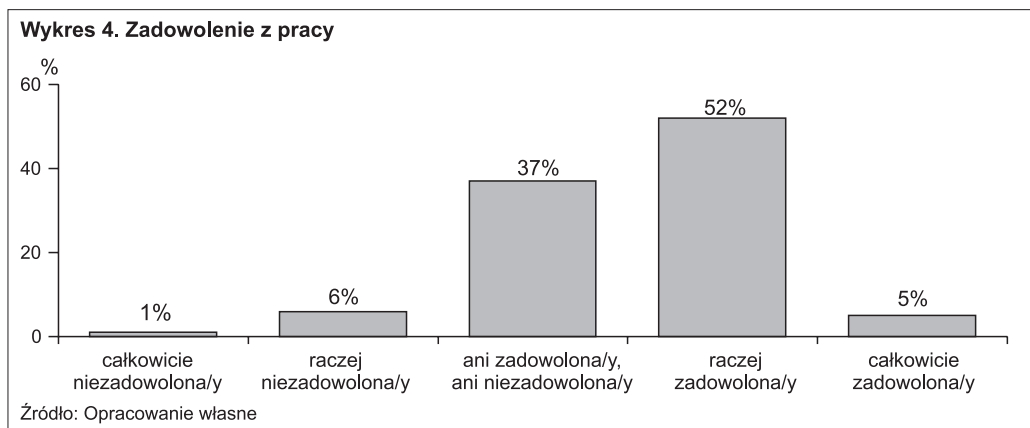
Badanie jakościowe potwierdza, że nauczyciele dotkliwie odczuwają problemy finansowe. Skarżą się na źle wyposażone pracownie językowe, brak materiałów dydaktycznych (nawet tych podstawowych jak słowniki), brak finansów na wystarczającą liczbę godzin lekcyjnych

(w części szkół nie ma lekcji języka angielskiego w klasach I-III).

Co czwarty nauczyciel (24 proc.) uznaje, że wielkość grup stanowi barierę w nauczaniu języka angielskiego. Z badania jakościowego wynika, że problemem jest nie tylko wielkość grup, ale również brak podziału na grupy mniej i bardziej zaawansowane w nauce języka.

- „Bardzo trudno prowadzić lekcje z grupą, w której część uczniów dopiero zaczyna się uczyć angielskiego, a część zna język w stopniu zaawansowanym. Nie ma ciągłości w kontynuowaniu nauki języka angielskiego na poszczególnych etapach edukacji – w podstawówce, gimnazjum i dalej”.

Choć co do większości barier w nauczaniu nauczyciele są w miarę zgodni, można zaobserwować różnice między respondentami pochodzącymi z różnych szkół. Nauczyciele na wsi częściej niż ci uczący w miastach zwracają uwagę na takie bariery w nauczaniu, jak: trudny dostęp lub brak zajęć dodatkowych, ogólne niedożywienie, ubóstwo oraz niską motywację uczniów do nauki. Nauczyciele z większych miast (powyżej 20 tys. mieszkańców) zdecydowanie częściej niż inni wskazują na brak środków na dodatkowe zajęcia, co wydaje się związane z tym, że nieodpłatne prowadzenie zajęć jest w tej grupie szczególnie często spotykane.

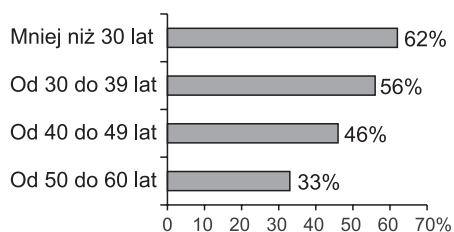


■ Satisfakcja z pracy i plany zawodowe

Mimo problemów, z którymi stykają się nauczyciele języka angielskiego, są oni w większości zadowoleni ze swojej pracy. Tylko jeden na piętnastu (7 proc.) nauczycieli jest niezadowolony. Niepokoić może to, że zaledwie co dwudziesty nauczyciel wyraża pełne zadowolenie z pracy, a nieco więcej niż jedna trzecia (37 proc.) określa poziom swojego zadowolenia jako średni (ani zadowolony, ani niezadowolony).

Zwracając uwagę na poziom zadowolenia z pracy w różnych grupach nauczycieli, można zaobserwować interesujące różnice. Kobiety zdecydowanie częściej określają się jako zadowolone niż mężczyźni. Nauczyciele mężczyźni (46 proc.), opisując poziom satysfakcji z pracy, wybierają najczęściej odpowiedź pośrednią *ani zadowolony, ani niezadowolony*. Poziom zadowolenia z pracy jest również znacznie wyższy wśród nauczycieli młodszych niż wśród ich starszych kolegów. Prawie dwie trzecie (62 proc.) nauczycieli w wieku 20-30 lat jest raczej lub bardzo zadowolona z pracy. Wśród nauczycieli w wieku 50-60 lat zadowoleni z pracy stanowią zaledwie jedną trzecią (33 proc.). Zależność między wiekiem i zadowoleniem z pracy jest wśród badanych bardzo wyraźna. Na podstawie niniejszego badania nie można określić przyczyn tej zależności. Wydaje się jednak, że powodem może być wypalenie zawodowe starszych nauczycieli, zmęczenie pracą w szkole, a także ograniczone możliwości awansu zawodowego.

Wykres 5. Poziom zadowolenia z pracy w poszczególnych grupach wiekowych



Źródło: Opracowanie własne

Na wykresie przedstawiono odsetki zdecydowanie i raczej zadowolonych z pracy nauczycieli z danej grupy wiekowej.

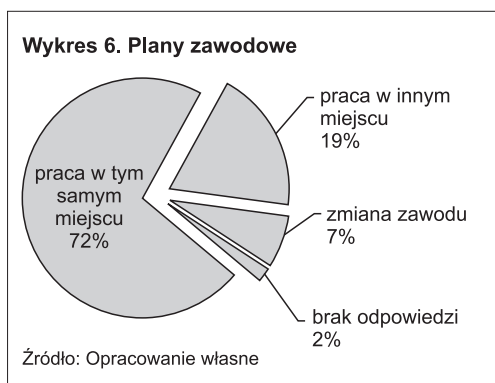
W wywiadach części jakościowej badania nauczyciele zgodnie deklarowali zadowolenie z wykonywanego zawodu pomimo trudnych warunków pracy i problemów, które wymieniali. Źródłem ich zadowolenia jest przede wszystkim sam charakter pracy nauczyciela. Praca z dziećmi lub młodzieżą daje dużo radości i satysfakcji, bywa niezwykle inspirująca. Nauczyciele cieszą się z dobrze przeprowadzonej lekcji, z dobrych wyników w nauce swoich uczniów.

- „Na pewno dalej będę nauczycielem. Praca w szkole bardzo mi się podoba, mimo problemów. Może dodatkowo zacznę pracować jako dziennikarz”.
- „Zostanę w szkole, może już nie w wersji extreme, czyli biorąc 40 godz. tygodniowo. Lubię to, co robię. Praca z młodzieżą daje mi dużo satysfakcji”.

- „Dobrze mi się pracuje, nawet w takiej małej szkole jak moja. Atmosfera jest świetna. Dużo mi daje kontakt z dziećmi”.
- „Lubię swoją pracę i nie zamierzam jej zmieniać. Może wrócę do rosyjskiego i będę go uczyć równolegle”.

Biorąc pod uwagę dość wysoki poziom zadowolenia z pracy, nie dziwi to, że zdecydowana większość nauczycieli nie zamierza zmieniać pracy ani tym bardziej próbować działać w innym zawodzie. Zdecydowana większość – 72 proc. respondentów zamierza dalej pracować w tej samej szkole.

Nauczyciele, którzy zamierzają zmienić pracę lub zawód, wskazują na kwestie finansowe jako główną przyczynę. Prawie dwie trzecie (61 proc.) osób planujących zmiany wskazało tę odpowiedź. Jednak oprócz przyczyn ekonomicznych do zmiany pracy skłaniają nauczycieli również warunki pracy – prawie połowa (43 proc.) zwraca uwagę na brak wyposażenia, materiałów dydaktycznych, pomocy naukowych, a ponad jednej trzeciej (36 proc.) przeszkadza zła atmosfera w miejscu pracy. Ważną przyczyną jest również poczucie frustracji i znużenia, na które wskazało 35 proc. respondentów myślących o zmianie pracy lub zawodu.



Nauczycieli pytano również o plany wyjazdu za granicę. Ponad połowa (53 proc.) w ogóle nie rozważa takiej możliwości. 38 proc. nauczycieli myśli o wyjeździe z kraju na jakiś czas, przy czym wyjazd taki może mieć charakter zarówno wypoczynkowy, jak też zawodowy. Wynika z tego, że część nauczycieli rozważa możliwość wyjazdu i podjęcia tymczasowej pracy poza granicami kraju. Jednak wyjazd na stałe rozważa tylko co pięćdziesiąty nauczyciel (2 proc.). Osoby rozwa-

żające możliwość wyjazdu z kraju wskazują jako przyczynę problemy finansowe. Poprawa warunków ekonomicznych mogłaby skłonić ich do porzucenia planów wyjazdowych.

Zarówno w trakcie wywiadu grupowego, jak i w wywiadach indywidualnych, nauczyciele przyznawali, że co prawda oni sami nie planują emigracji, ale jednak dostrzegają potencjalne zagrożenie związane z możliwością wyjazdu nauczycieli języka angielskiego. Zjawiska takie jak drenaż mózgów albo marnotrawstwo mózgów mogą dotyczyć w szczególności grupy młodych absolwentów filologii angielskiej. Jedna z nauczycielek opowiedziała o tym zjawisku na przykładzie własnej córki:

- „Moja córka studiuje filologię angielską w Toruniu i chce wyjechać po studiach do Stanów. Zresztą jak prawie wszyscy jej koledzy i koleżanki, którzy wyjadą do Stanów albo na Wyspy. Już teraz wyjeżdżają tam na wakacje do pracy, więc teren mają przygotowany. [...] Wszyscy robią teraz drugie kierunki. To jest młodzież bardzo realnie stąpająca po ziemi. Myślę, że oni wyjadą, i nie wiem, czy wrócą”.

Według badanych młodzi potencjalni lub aktualni nauczyciele angielskiego po okresie studiów w dużych ośrodkach miejskich mają rozbudzone aspiracje – także finansowe. Gdy podejmą pracę w małej miejscowości, bardzo ciężko jest im przetrwać przynajmniej pierwszy okres, kiedy jako stażyści, nauczyciele bez dyplomu otrzymują wyjątkowo niską pensję. Wówczas zaczynają się zastanawiać nad zmianą miejsca pracy, nad przeniesieniem się do większego miasta lub nad emigracją. Część respondentów twierdziła, że już teraz dostrzega negatywne efekty migracji lub emigracji – szczególnie młodych – nauczycieli języka angielskiego. W niektórych szkołach po przerwie wakacyjnej pojawia się tzw. „panika wrześniowa”. Zjawisko to wynika często z tego, że młody nauczyciel języka angielskiego przedłużył swój zagraniczny wyjazd zarobkowy albo znalazł w czasie wakacji lepiej płatną pracę w większym mieście. Pośpiesznie przyjmuje się na zastępstwo osoby, które niekoniecznie posiadają odpowiednie kwalifikacje (np. nauczyciela muzyki, który otrzymuje w ten sposób możliwość dodatkowego zarobku); ewentualnie nauczanie języka angiel-

skiego zostaje wstrzymane do czasu sprowadzenia nowego anglisty.

☐ **Potrzeby i oczekiwania nauczycieli**

Jeśli podstawowym problemem jest dla nauczycieli brak motywacji uczniów do nauki, wydaje się, że najważniejsze potrzeby nauczycieli będą się koncentrowały wokół podnoszenia chęci uczenia się. Z drugiej strony powszechność nieodpłatnego prowadzenia zajęć pozalekcyjnych mogłaby wskazywać, że podstawową potrzebą okażą się środki finansowe na takie zajęcia. Z odpowiedzi badanych wynika, że pierwsza grupa potrzeb jest dla nauczycieli ważniejsza. W przypadku prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i w przypadku organizowania pomocy naukowych i materiałów dydaktycznych nauczyciele – do pewnego stopnia – mogą sobie radzić sami. Natomiast czują się często bezradni, gdy chodzi o skuteczne zachęcenie uczniów do nauki. Jednym z sugerowanych przez respondentów sposobów poradzenia sobie z problemem motywacji do nauki jest podniesienie znaczenia języka angielskiego na tle innych przedmiotów – zarówno w świadomości uczniów, rodziców, jak i osób decydujących o kształcie szkolnych budżetów.

W badaniu ilościowym, respondentom zadano pytanie, czego potrzebowałiby oni sami i ich uczniowie, żeby poprawić jakość nauczania języka angielskiego. Najczęściej wymieniano następujące potrzeby nauczycieli:

- lepsze wyposażenie pracowni językowych w pomoce naukowe, materiały dydaktyczne,
- mniej liczne grupy,
- zwiększenie motywacji uczniów oraz zaangażowania rodziców,
- środki finansowe na dodatkowe zajęcia,
- większe zaangażowanie dyrekcji w działania na rzecz poprawy warunków i jakości nauczania języka angielskiego.

Poza dodatkowymi środkami finansowymi jest potrzebna pomoc organizacyjna, np. w zorganizowaniu wycieczki lub wymiany młodzieży.

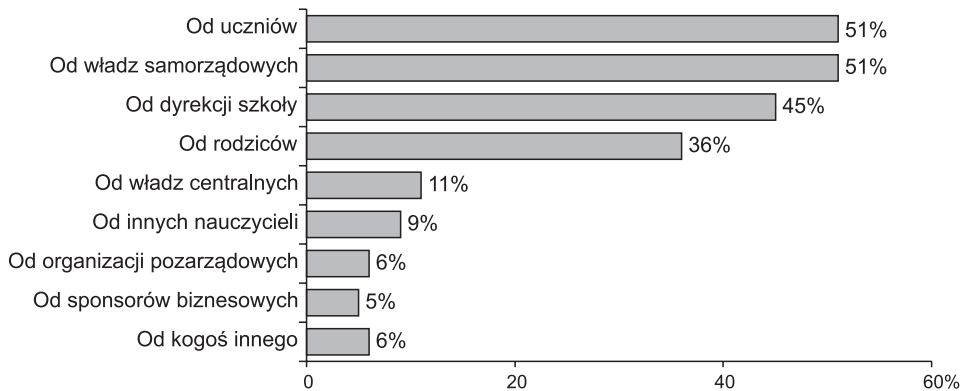
Z perspektywy uczniów – w opinii badanych nauczycieli – najważniejszą potrzebą jest kontakt z żywym językiem (wyjazdy, warsztaty z native

speakerem, obozy językowe, wymiana młodzieży). Jego brak nauczyciele powszechnie uznają za poważną barierę w nauczaniu języka angielskiego. Zdecydowana większość respondentów uznaje umiejętności potrzebne w kontakcie z żywym językiem (mówienie, rozumienie ze słuchu) za te, z którymi uczniowie radzą sobie najgorzej. Nauczyciele, wymieniając potrzeby uczniów, zwracali uwagę na te same kwestie, które opisywali z punktu widzenia własnych potrzeb. Ponadto podkreślali potrzebę dofinansowywania podręczników dla uczniów.

Respondentów zapytano także o to, kto mógłby wpłynąć na poprawę jakości nauczania. Możliwości poprawy nauczyciele dostrzegają najczęściej w swoim najbliższym otoczeniu. W większości uważają, że zwiększenie efektywności nauczania zależy w pierwszym rzędzie od samych uczniów (ponad połowa – 51 proc. wskazała na uczniów) i ich rodziców (ponad jedna trzecia – 36 proc. wskazała na rodziców). Wiele, w opinii nauczycieli, zależy również od postawy samorządu i dyrekcji szkoły. Działań w kierunku poprawy jakości nauczania oczekuje od samorządu 51 proc. nauczycieli, a pomocy i wsparcia dyrekcji oczekuje prawie połowa (45 proc.) respondentów. Niewielu nauczycieli natomiast dostrzega potencjalną rolę organizacji pozarządowych oraz sponsorów biznesowych w zwiększaniu efektywności nauczania.

Nauczyciele z większych miast częściej dostrzegają wpływ dyrekcji na jakość nauczania, podczas gdy nauczyciele z mniejszych miejscowości zwracają większą uwagę na działania samorządu. Różnica ta może być spowodowana tym, że w mniejszych ośrodkach pracownicy szkoły znają często osobiście przedstawicieli samorządu i bezpośrednio odczuwają ich wpływ na funkcjonowanie szkoły. Natomiast w większych ośrodkach, gdzie nauczyciele rzadziej mają kontakt z przedstawicielami władz samorządowych, władze te wydają się bardziej oddalone od nauczycieli, a dyrektor szkoły jest postrzegany jako osoba mająca większy wpływ na pracę nauczycieli.

Nauczyciele oczekują od różnych instytucji – zarówno publicznych, jak i pozarządowych – głównie wsparcia finansowego, które mogłoby być przeznaczone na lepsze wyposażenie pracow-

Wykres 7. Oczekiwania nauczycieli względem poprawy jakości nauczania

Źródło: Opracowanie własne; odsetki nie sumują się do 100%, możliwy był wybór kilku odpowiedzi.
Zadano pytanie: „Od kogo przede wszystkim zależy zwiększenie efektywności nauczania języka angielskiego w Pana(i) szkole?”

ni językowych i bibliotek, pomoce dydaktyczne lub sfinansowanie dodatkowych zajęć z języka angielskiego i sponsorowanie nagród w szkolnych konkursach. Podkreślają również, że instytucje mogłyby wpłynąć na zmniejszenie liczebności grup językowych oraz pomóc w organizacji kontaktu uczniów z żywym językiem, wymian uczniów i kontaktów z native speakerami, co pomogłoby zwiększyć efektywność nauczania.

W części jakościowej badania respondenci silnie akcentowali potrzebę wprowadzenia przez władze oświatowe obowiązkowego testu diagnostycznego, który służyłby przyporządkowaniu każdego ucznia do określonej grupy językowej na podstawie oceny stopnia jego znajomości języka angielskiego. Nauczyciele chcieliby w ten sposób wyróżnić poziom znajomości języka w poszczególnych grupach, co znacznie podniosłoby ich zdaniem jakość nauczania.

- „Idealną sprawą byłoby wprowadzenie na początku nauczania testu diagnozującego poziom znajomości języka angielskiego danego ucznia. Na lekcje angielskiego uczniowie powinni przychodzić inaczej pogrupowani, niż na pozostałe lekcje”.

Również w badaniu jakościowym badani podkreślali, że powinny się znaleźć środki na zajęcia pozalekcyjne, na wyposażenie pracowni językowych, na projekty umożliwiające uczniom kontakt

z żywym językiem (wymiany młodzieży, wycieczki, lekcje z native speakerami). Niektórzy respondenci oczekują radykalnej zmiany systemowej, polegającej na wprowadzeniu obowiązkowego limitu liczby uczniów w grupach językowych.

W związku z ogólnie bardzo wysoką oceną programu *English Teaching* przez nauczycieli, domagano się przede wszystkim kontynuacji realizowanych już działań, takich jak organizowanie szkoleń/warsztatów dla nauczycieli, konkursów grantowych na ciekawe projekty edukacyjne oraz imprez integracyjnych dla nauczycieli.

W wywiadach jakościowych respondenci podkreślali, że niezwykle potrzebna byłaby kampania informacyjno-promocyjna, prowadzona przez koalicję organizacji pozarządowych (koalicja mogłaby współdziałać również z ambasadami anglojęzycznych krajów oraz z przedstawicielami biznesu), mająca na celu uświadamianie znaczenia nauczania języka angielskiego w szkolnictwie publicznym. Grupą docelową powinny być, według badanych, przede wszystkim lokalne społeczności, w których pracują badani nauczyciele. Respondenci oczekują także lobbingu, czyli przekonywania decydentów – centralnego i lokalnego szczebla – do większego zaangażowania się w działania na rzecz podnoszenia warunków i jakości nauczania języka angielskiego. W efekcie tych działań powinna zostać zwiększona liczba

godzin lekcyjnych języka angielskiego w szkołach. Według nauczycieli optymalne rozwiązanie to rozpowszechnienie nauczania języka angielskiego również w przedszkolach.

- *„Potrzebna jest akcja promocyjna, coś w rodzaju kampanii reklamowej, która uświadomiłaby rodzicom, jak ważna dla ich dzieci jest nauka języka angielskiego. Zresztą dobrze by było, gdyby kampania dotarła też do samorządów i ministerstwa”.*

Podsumowanie

Nauczyciele języka angielskiego borykają się z różnymi problemami. Najważniejszym z nich jest brak motywacji uczniów do nauki. Może on wynikać z negatywnego stosunku decydentów, władz samorządowych, dyrekcji, a także innych nauczycieli do języka angielskiego. Według badanych zarówno rodzice uczniów, jak i szeroko pojęte środowisko nauczycielskie traktują język angielski jako przedmiot drugiej kategorii. Kolejnym problemem, z którym nauczyciele borykają się w codziennej pracy, jest brak funduszy na materiały dydaktyczne i na dodatkowe zaję-

cia językowe. W efekcie nauczyciele często prowadzą zajęcia w źle wyposażonych pracowniach, z własnych środków finansują zakup materiałów dydaktycznych i powszechnie prowadzą zajęcia dodatkowe nieodpłatnie. Mimo trudności większość nauczycieli jest zadowolona ze swojej pracy i nie planuje jej zmieniać. Z drugiej strony spora grupa nauczycieli określa swój poziom zadowolenia jako średni, a jedna czwarta nauczycieli myśli o zmianie pracy lub zawodu.

Podstawowe potrzeby nauczycieli języka angielskiego są związane z rozwiązaniem najbardziej dotkliwych problemów, z jakimi stykają się w pracy. Dofinansowanie zajęć pozalekcyjnych, zwiększenie motywacji dzieci przez umożliwienie im kontaktu z żywym językiem oraz akcja informacyjno-promocyjna mająca na celu podniesienie prestiżu języka angielskiego jako przedmiotu to najważniejsze pomysły na poprawę efektywności nauczania. I choć sami nauczyciele oczekują pomocy głównie od dyrekcji szkół i władz samorządowych, instytucje pozarządowe, takie jak Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności i Nidzicka Fundacja Rozwoju „Nida”, mogą odegrać ważną rolę w spełnianiu tych potrzeb.

(październik 2007)

Beata Pietrzyk¹
Warszawa



Nauczanie języków obcych w Federacji Rosyjskiej

Zgodnie z koncepcją modernizacji systemu kształcenia w Rosji do programu nauczania klas początkowych (klasy I-IV) wprowadzono nauczanie języka obcego. Jest to prawne usankcjonowanie dążenia do rozpoczynania nauczania języka obcego w jak najmłodszym wieku szkolnym. Nauczanie języka obcego rozpoczyna się w II klasie i jest na nie przeznaczonych 210 godzin dy-

daktycznych (2 godziny tygodniowo od klasy II do IV). Na wniosek Rady Szkoły liczba godzin może zostać zwiększona.

Tradycyjnie w szkołach realizujących programy nauczania szkoły średniej były nauczane cztery języki europejskie: angielski, niemiecki, francuski i hiszpański. Jednak w warunkach ujednoczenia się Europy i świata (przy jednoczesnym dążeniu

¹ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Zespole ds. Polonii Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

narodów do zachowania językowej i kulturowej tożsamości) sprostanie wymogom państwowych standardów kształcenia ogólnego jest realne jedynie dzięki nauczaniu wielojęzycznemu. System kształcenia ogólnego powinien zapewnić możliwość uczenia się języków obcych nieproponowanych wcześniej. Zwiększy to możliwość porozumiewania się obywateli Rosji we współczesnym świecie, stworzy możliwości akademickiej mobilności i wirtualnych kontaktów.

Obecnie obserwuje się zainteresowanie nauką języków wcześniej nienauczanych w rosyjskiej szkole. Są to przede wszystkim – języki polski, włoski, fiński, turecki, arabski, koreański, chiński i japoński.

W roku 2006 opracowano przykładowe programy nauczania tych języków dla wszystkich poziomów szkoły średniej. Wybór języka jest uzależniony od społecznych, ekonomicznych i socjokulturowych uwarunkowań szkół oraz potrzeb uczniów związanych z dalszym kształceniem i pracą zawodową.

Wśród języków, których nauczanie jest wymagane we współczesnej szkole, można wydzielić trzy grupy:

- języki pokrewne – słowiańskie (język polski), z których nauką uczeń rosyjskojęzyczny nie ma większych trudności,
- języki mające podobną do języka rosyjskiego strukturę gramatyczną (większość języków europejskich, romańskie, skandynawskie, germańskie); metodyka nauczania tych języków w znacznym stopniu jest już opracowana i używała aprobatę szkół,
- języki zaliczane do grupy języków trudnych do nauczania (ugrofińskie, chiński, japoński).

Nowe języki obce można wprowadzać do szkoły w ramach pierwszego i drugiego języka obcego. Języki z pierwszej grupy można proponować do nauczania jako drugi język obcy, natomiast do nauczania języków z drugiej i szczególnie trzeciej grupy jest konieczne opracowanie indywidualnych metodyk nauczania, sposobów przekazu materiału i doboru treści.

Język obcy jako przedmiot charakteryzuje się:

- międzyprzedmiotowością (słownictwo uczniów obejmuje wiedzę z różnych dziedzin, np. literatury, sztuki, historii, geografii, matematyki),

- wielostopniowością (z jednej strony konieczne jest opanowanie form językowych odpowiadających systemom języka: leksykalnemu, gramatycznemu, fonetycznemu, a z drugiej – nabycie umiejętności z zakresu czterech aspektów mowy),
- polifunkcyjnością (język może być celem nauczania i środkiem przyswajania wiadomości/informacji z różnych obszarów wiedzy).

Wychodząc naprzeciw obecnym dążeniom do wprowadzania nauczania języka obcego w jak najwcześniejszym wieku, nauczanie języka obcego rozpoczyna się w drugiej klasie szkoły początkowej. Nauczanie języka obcego w klasach początkowych ma swoją specyfikę. Na tym etapie tworzą się podstawy procesów poznawczych, motywacji do uczenia się. W przyjaznych warunkach tworzy się samoświadomość i samoocena ucznia oraz świadomy system wyobrażeń o otaczającym świecie: sobie, ludziach wokół, zasadach etycznych itd. Na tej podstawie dzieci budują kontakty z rówieśnikami i dorosłymi, bliskimi i obcymi ludźmi. W tym okresie szkolnym należy rozwijać zainteresowanie nauką języków obcych. Należy motywować uczniów do nauki języków obcych, stosując wszelkie możliwe metody aktywne (włącznie z wyjściami do muzeów, teatru, kina), zaznajamiające z kulturą kraju, którego języka uczymy.

Przy doborze treści nauczania języka obcego w klasach młodszych należy uwzględnić psychofizyczną specyfikę rozwoju dziecka w tym wieku. Tematy zawarte w treści nauczania powinny odpowiadać predyspozycjom wieku i komunikacyjno-zabawowej działalności dziecka, jego zainteresowaniu najbliższym otoczeniem, chęci wyrażania swoich opinii, opowiadania o rodzinie, klasie, rówieśnikach, ulubionych zajęciach i zabawach, porach roku i zwierzętach. Osobliwości kultury kraju, którego języka uczymy, należy pokazywać przy okazji.

Przy wyborze metodyki nauczania języka obcego należy szczególnie zwrócić uwagę na wykorzystanie gier i zabaw dydaktycznych w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym chętnie odgrywają dialogi, uczestniczą w grach dramatycznych, uczą się ry-

mowanek i krótkich wierszyków, inscenizują bajki i sceny z dialogów.

W nauczaniu nietradycyjnych języków obcych w szkole podstawowej (klasy V-IX) większego znaczenia nabiera praca metodą projektów, gdzie możliwe jest zastosowanie technologii informacyjnych, w tym Internetu. Uczniowie mogą wykorzystywać umiejętność posługiwania się językiem obcym w pracy na innych przedmiotach. Znajomość języka obcego sprzyja kontaktom z rówieśnikami z innych klas, szkół i krajów.

W przypadku, kiedy na początkowym etapie edukacji szkoła nie zapewnia uczniom nauki języka spoza kanonu, zaleca się wprowadzenie nauczania drugiego języka obcego od klasy V. Wiąże się z tym jednak zwiększenie minimum o godzinę dydaktyczną wymiaru zajęć z języka obcego w klasach V-VII.

W momencie ukończenia szkoły podstawowej uczniowie osiągają poziom znajomości języka na poziomie A2, natomiast uczniowie kończący szkołę średnią profilowaną powinni posługiwać się językiem obcym na poziomie B2.

Pełna znajomość języka nie jest możliwa bez znajomości i rozumienia kultury danego narodu, specyfiki jego historycznego, politycznego i socjokulturowego rozwoju. Należy więc wziąć pod uwagę możliwość wprowadzenia kursów historii, kultury, literatury, sztuki, ekonomii kraju, którego języka uczymy, szczególnie jeżeli jest to język bardzo nietypowy, np. chiński, japoński lub koreański. Zaleca się wprowadzenie (i zabezpieczenie w opracowaniu metodyczne) następujących kursów do wyboru: *Historia literatury*, *Historia religii*, *Kultura*, *Teoria i praktyka literackiego i/lub publicystycznego tłumaczenia*, *Wprowadzenie do teorii języka* (w przypadku profilu humanistyczno-filologicznego), *Sztuka* (muzyka, kinematografia), *Środki masowej komunikacji*.

Przykładowy program nauczania języka polskiego w klasach początkowych powstał w oparciu o państwowe standardy nauczania języków obcych i ma rekomendację Ministerstwa Nauki Federacji Rosyjskiej.

W założeniach do programu czytamy, że znajomość języka obcego podwyższa poziom wykształcenia humanistycznego, wpływa na kształtowanie się osobowości jednostki i sprzyja

adaptacji do warunków ciągle zmieniającego się, wielokulturowego i wielojęzycznego świata.

Specyfika nauczania języka polskiego polega na tym, że jest on językiem pokrewnym rosyjskiemu, tzn. należy do rodziny języków słowiańskich, konkretnie do grupy języków zachodniosłowiańskich i wspólnie z językiem rosyjskim wywodzi się z języka prasłowiańskiego.

Z tego faktu wynikają specyficzne zadania w nauczaniu języka polskiego:

- uczeń, przyswajając sobie jeden z języków słowiańskich, może lepiej zrozumieć specyfikę języka rosyjskiego,
- przez naukę nowego języka słowiańskiego uczeń może poznać nową słowiańską kulturę, a to z kolei pozwala lepiej dostrzegać i rozumieć specyfikę i oryginalność rosyjskiej kultury,
- tworzą się nawyki analizowania i porównywania obu języków.

Nauczanie języka polskiego jest ukierunkowane na przybliżenie polskiej kultury, głębsze poznanie kultury swojego kraju (Rosji) i umiejętność prezentowania go w języku obcym, włączanie uczniów w dialog kultur.

Nauczanie języka obcego, w tym języka polskiego, w młodszym wieku szkolnym jest ukierunkowane m.in. na:

- kształtowanie umiejętności porozumiewania się w języku obcym z uwzględnieniem możliwości i potrzeb dziecka w tym wieku,
- stworzenie warunków do wczesnej adaptacji dzieci w młodszym wieku szkolnym do nowego obszaru językowego i do przezwyciężenia barier psychologicznych w wykorzystywaniu języka obcego jako środka komunikowania się, do pogłębiania motywacji do nauki języka obcego na dalszych etapach kształcenia,
- formowanie wyobraźni lingwistycznej, rozwój językowych, intelektualnych i poznawczych możliwości uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Dziesięć procent czasu stanowi rezerwa, którą nauczyciel może zagospodarować według własnej potrzeby lub pomysłu. Przykładowe programy mogą być bazą do tworzenia programów autorских i podręczników.

Podstawowe treści nauczania języka polskiego
i przykładowy rozkład godzin

Lp.	Tematy	Liczba godzin dydaktycznych
1.	Rodzina, relacje w rodzinie, kontakty z kolegami i rówieśnikami. O sobie. Język. Wiek. Jak się nazywam. Koledzy/przyjaciele. Mój dom, mieszkanie, pokój. Zabawki. Odzież.	40
2.	Czas wolny i zainteresowania. Wyjście do zoo, parku, na plac zabaw. Dyscypliny sportu i gry sportowe. Ulubione zwierzęta domowe.	40
3.	Szkoła i życie w szkole. Przedmioty nauczania i mój stosunek do nich. Wakacje. Ferie. Jak spędzam czas wolny w różnych porach roku. Ulubione pory roku. Godziny. Pogoda.	60
4.	Mój kraj ojczysty i kraj, którego języka się uczę. Moskwa i Warszawa – ich osobliwości. Nazwy krajów, miast, narodowości. Określanie kierunku. Postacie literackie, literatura dziecięca (np. J. Tuwim <i>Na straganie</i> , <i>Lokomotywa</i> , <i>Okulary</i> i in.; M. Konopnicka <i>Nasz świat</i> , <i>Warszawa</i> , <i>Pieśń o domu</i> ; W. Bełza <i>Kto ty jesteś</i> , J. Brzechwa <i>Nie pieprz Pietrze</i> i in.).	70

Uczeń kończący edukację na etapie początkowym (klasa IV) powinien w zakresie języka obcego umieć/znać:

- alfabet, litery, łączenia liter, głoski,
- podstawowe zasady czytania i ortografii języka obcego,
- wymienić najbardziej znanych twórców literatury dziecięcej,
- rozumieć, co mówi nauczyciel, rówieśnicy, rozumieć podstawową treść prostych tekstów,
- brać udział w dialogach typu: zawieranie znajomości, składanie życzeń, podziękowanie, powitanie itp.,

- zadać proste pytania (*co?, kto?, kiedy?, gdzie?, dokąd?*) i umieć udzielić na nie odpowiedzi,
- krótko opowiedzieć o sobie, swojej rodzinie, koledze,
- ułożyć krótki opis przedmiotu, obrazka (według wzoru),
- czytać głośno tekst, przestrzegając prawideł wymowy i stosując odpowiednią intonację (tekst wcześniej opracowany),
- czytać po cichu ze zrozumieniem teksty zawierające znane uczniowi słownictwo (w razie potrzeby uczeń może wspomagać się słownikiem dwujęzycznym),
- przepisać tekst, wpisując brakujące, wynikające z kontekstu, wyrazy,
- napisać krótkie życzenia (np. z okazji urodzin, świąt) według wzoru,

oraz wykorzystać nabyte wiadomości i umiejętności do:

- ustnego porozumiewania się z nosicielami języka obcego w różnych sytuacjach życia codziennego i przyjaznego odnoszenia się do innych narodowości,
- przezwycięzania barier psychologicznych w wykorzystywaniu języka obcego jako środka komunikowania się,
- samodzielnego poznawania literatury i twórczości dziecięcej w języku polskim.

Znajomość jednego języka obcego to często za mało do poruszania się i funkcjonowania we współczesnym wielojęzycznym świecie. Wprowadzenie do programów nauczania drugiego języka obcego sprzyja rozszerzaniu horyzontów ucznia, jego wiedzy ogólnej i wyobrażeń o świecie. Takie podejście do nauczania języków obcych ułatwia adaptację we współczesnym świecie i daje uczniowi możliwość wyboru indywidualnej drogi rozwoju.

Opracowano na podstawie:

<http://www.mon.gov.ru/>

Министерство Образования и Науки Российской Федерации „Об изучении редких иностранных языков в системе общего образования” Исх. N 03-513 от 13.03.2007 г.

(kwiecień 2008)

Ewa Rysińska¹
Nowy Jork



Języki obce w Stanach Zjednoczonych

Czy Amerykanie uczą się języków obcych? Jaka mają motywację, by w ogóle zabierać się do tego trudnego zadania? Wszak angielski stał się *lingua franca*, językiem, którym można się porozumieć prawie wszędzie, przynajmniej wśród najmłodszego pokolenia. W Europie Zachodniej, także coraz częściej w Środkowej i we Wschodniej dzieci w szkole obowiązkowo poznają angielski.

Znaczący odsetek Amerykanów jest imigrantami w pierwszym lub w drugim pokoleniu. Angielski jest dla nich drugim językiem, choć potrafią posługiwać się nim tak jak ojczystym. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu przybywający do Stanów imigranci, poddając się procesowi szybkiej asymilacji, niechętnie posługiwali się językiem rodzimym. Świadomie zarzucali jego używanie i czynili z angielskiego jedyny język, którym mówili i chcieli dobrze poznać.

Od kilkunastu lat to się zmienia. Wielu nowo przybyłych traktuje własny język jako wartość, o którą trzeba dbać i która ma znaczenie dla edukacji dzieci. Dzieci można nauczyć języka obcego bez większego wysiłku, posługując się nim w domu². W dużych ośrodkach miejskich rozkwitają sobotnie i niedzielne szkoły narodowe: greckie, rosyjskie, chińskie i inne. Znaczący jest w tym zakresie dorobek środowisk żydowskich, które od dawna prowadzą niedzielne szkółki dla dzieci przekazujące wiedzę o judaizmie oraz uczące hebrajskiego.

Szkół z językiem polskim też nie brakuje. Są wśród nich mniejsze i większe placówki polonijne, są też trzy punkty konsultacyjne prowadzone przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej. Znajdują się tam, gdzie jest najwięcej chętnych do podtrzymywania znajomości polskiego, w Chica-

go, Nowym Jorku i Waszyngtonie³. Wymagania wobec uczniów i nauczycieli są wysokie, szkoły wydają polskie świadectwa, a to zobowiązuje do osiągnięcia standardów edukacyjnych takich jak w Polsce.

W Nowym Jorku funkcjonuje szkoła publiczna, działająca w ramach szkolnictwa amerykańskiego, z wykładowym językiem polskim. Znajduje się na Manhattanie, przyjmuje dzieci, które dopiero przybyły do Stanów. Jak pisze Anna Rudzińska, w największym polskim dzienniku ukazującym się na Wschodnim Wybrzeżu, szkoła realizuje program amerykańskiej szkoły średniej, oferując naukę częściowo w rodzimym języku oraz intensywny kurs angielskiego. W kolejnych klasach uczniowie mogą kontynuować naukę po polsku lub zacząć się uczyć po angielsku⁴.

Podobnych szkół z etnicznymi językami wykładowymi, zwłaszcza z hiszpańskim, jest szczególnie dużo w Kalifornii i w innych stanach na zachodzie kraju, tam gdzie jest najwyższy odsetek hiszpańskojęzycznych imigrantów, najczęściej pochodzących z Meksyku. Latynosi są wyraźnie dostrzegalni także w Nowym Jorku. Metro, ulice, sklepy, budynki publiczne są obwieszane plakatami w języku hiszpańskim. Widać, że ten język jest na dobre zdomowiony również na Wschodnim Wybrzeżu. W Nowym Jorku jest wiele grup imigranckich. Przykładowo, dzielnica Flushing na Queensie w ciągu ostatnich kilkunastu lat stała się domem dla Koreańczyków. Tutaj wszystkie informacje są podawane po koreańsku. Polskojęzyczne informacje odnajdziemy w polskiej enklawie – znanej jako Greenpoint, znajdującej się na Brooklynie.

¹ Autorka jest nauczycielką w Szkole Polskiej przy Konsulacie Generalnym RP w Nowym Jorku.

² O nauczaniu języka małych dzieci pisano w „Językach Obcych w Szkole”, por. na ten temat rozważania o teorii i praktyce przedstawione przez Bogusława Kubiaka *Dwu- i wielojęzyczność dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 6/2003, zwłaszcza uwagi na s. 48.

³ Informacje o polskich szkołach za granicą na stronie internetowej: www.spzg.pl.

⁴ Por. A. Rudzińska, *Dwujęzyczne liceum*, „Nowy Dziennik”, <http://dziennik.com>.

Jak jednak jest w typowej amerykańskiej szkole? Uczniowie mają szansę poznawać języki obce na lekcjach. O programach szkolnych decydują władze stanowe. Realizacja tych programów ma na celu zaspokojenie lokalnych potrzeb. W Nowym Jorku języki obce zostały wprowadzone już od szkoły podstawowej. Nauczają się języków nowożytnych, klasycznych, ale też indiańskich i języka migowego. Wśród współczesnych jest przede wszystkim francuski i niemiecki, a wśród klasycznych – łacina.

Mówiąc o możliwościach uczenia się języków obcych w Stanach Zjednoczonych należy pamiętać o tamtejszym systemie edukacyjnym. W ramach tego systemu uczniowie wybierają przedmioty, które będą zgłębiać. Języki obce można wybrać, ale nie trzeba tego robić. Według informacji podawanych przez Departament Edukacji tylko 31 proc. amerykańskich szkół podstawowych nauczają języka obcego. Jeśli wziąć pod uwagę szkoły publiczne, wskaźnik jest jeszcze niższy, wynosi 24 proc. W szkołach średnich (odpowiedniki naszego gimnazjum i liceum) 44 proc. dzieci uczy się języków obcych. Dominuje hiszpański, wybiera go 69 proc. uczniów, na drugim miejscu jest francuski – uczy się go 18 proc.⁵

Stojąca na czele wspomnianego Departamentu Edukacji Margaret Spellings stwierdziła, że jeśli chodzi o nauczanie języków obcych, warto brać przykład z Unii Europejskiej, gdzie wielu uczniów zaczyna naukę języka nawet przed ukończeniem 10. roku życia. *„I jako dorośli, posługujący się biegle, bez obcego akcentu językiem obcym, będą mieć znaczącą przewagę nad monolingwalnymi Amerykanami, gdy będą nawiązywać nowe i rozwijać dotychczasowe kontakty handlowe poza własnym krajem”*⁶.

Administracja amerykańska, przede wszystkim Departament Stanu i Departament Edukacji, uznała kilka języków za szczególnie, nawet strategicznie ważne dla narodowego bezpieczeństwa

i handlu. Grupę tę tworzą: arabski, chiński, perski, japoński, koreański, rosyjski i urdu. Obecnie uczy się ich mniej niż 1 proc. uczniów⁷.

Podjęto więc działania mające na celu upowszechnienie wśród Amerykanów znajomości języków obcych, w tym tych uznanych za strategicznie ważne. Zdecydowano, że uczniowie powinni zaczynać naukę języków wcześniej niż do tej pory i dochodzić do ich biegłej znajomości. To wymaga zwiększenia liczby nauczycieli. Za ustaleniem celów idą środki finansowe. Na rok 2007 zaplanowano wydatki w wysokości 57 mln dolarów, więcej o 35 mln w porównaniu z rokiem 2006. 24 obwody szkolne we współpracy ze szkołami wyższymi mają stworzyć programy dotyczące języków szczególnie ważnych. Rozszerzy się doskonalenie zawodowe nauczycieli języków, zamierza się na to przeznaczyć w 2007 roku 3 mln dolarów⁸.

Nauka języków obcych jest coraz bardziej doceniana. Według wspomnianej już szefowej Departamentu Edukacji Margaret Spellings *„to nie jest tylko kwestia edukacyjna, jest to także kwestia gospodarcza, obywatelska, społeczna, kwestia bezpieczeństwa narodowego i dotyczy każdego”*⁹.

Na zakończenie warto odnotować dyskusje o szkole, które zwyczajowo toczą się podczas kampanii wyborczych w Stanach Zjednoczonych. Obecnie trwa akcja *Strong American Schools*, której celem jest uczynienie z kwestii edukacyjnych priorytetu w prezydenckiej kampanii wyborczej 2007-2008. Przedsięwzięcie zostało zainicjowane przez fundację Melindy i Billa Gatesów. Bill Gates uważa, że wszyscy Amerykanie powinni domagać się od kandydatów prezydenckich określenia ich przyszłej polityki edukacyjnej, a kandydaci powinni wyjaśnić, co zamierzają uczynić, aby dobra szkoła była dostępna dla wszystkich młodych ludzi¹⁰.

(wrzesień 2007)

⁵ Por. „Teaching Language for National Security and American Competitiveness”, January 2006 r., <http://www.edu.gov>.

⁶ Por. „\$8.7 Million in Grants awarded for Critical Foreign Language Instruction”, 14.06.2007, <http://www.edu.gov>.

⁷ jak wyżej.

⁸ Por. „Teaching Language for National Security and American Competitiveness”, January 2006 r., <http://www.edu.gov>

⁹ Por. „\$8.7 Million in Grants awarded for Critical Foreign Language Instruction”, 14.06.2007, <http://www.edu.gov>.

¹⁰ Por. „Strong American Schools Campaign Launches to Promote Education Reform in 2008 Presidential Election”, Press Release 25 April 2007, www.strongamericanschools.org, oraz <http://www.gatesfoundation.org/UnitedStates/Education/Announcements/Announce-070425.htm>.

Z doświadczeń nauczycieli

Joanna Kosowska¹
Chrzanów

Rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów

Według definicji *Internetowego słownika języka polskiego*² zastępstwo to wykonywanie obowiązków za kogoś: obowiązki wypełniane za kogoś. Zastępstwo w znaczeniu odnoszącym się do szkoły to wykonywanie obowiązków nieobecnego nauczyciela (prowadzenie pracy dydaktycznej i troska o prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego) w klasie/grupie, w której nie uczy dany nauczyciel. Przypadek, który omawiam, dotyczy sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zastępstwo jest nauczycielem języka obcego.

Opracowanie zestawu metod i technik, które zagwarantują jak najbardziej efektywne wykorzystanie lekcji-zastępstwa, powinno być poprzedzone chociażby wstępnym rozpoznaniem potrzeb i oczekiwań uczniów. Zdecydowałam się na wybór ankiety jako narzędzia badawczego. Ankieta składała się z trzech pytań zamkniętych (zadanie 1, 2, 3 oraz 8) oraz czterech pytań otwartych (zadania 4, 5, 6 i 7). Badaniem zostało objętych 53 uczniów liceum ogólnokształcącego. 20 badanych znajduje się na poziomie średnim (*intermediate*) (obecnie są uczniami klasy pierwszej), 33 badanych (11 z klasy pierwszej i 22 z klasy drugiej) znajduje się na poziomie średnim niższym (*pre-intermediate*).

Na pytanie pierwsze – *Czy nauczyciel języka obcego mający zastępstwo w klasie, w której normalnie nie uczy, powinien przeprowadzić lekcję języka obcego* – twierdząco odpowiedziało 37 badanych (co stanowi 70 proc. całości), przecząco 16 osób (co stanowi 30 proc. badanych). Z opi-

nią – *Uczenie się języka obcego jest dla mnie bardzo ważne i chcę wykorzystać każdą okazję (na przykład zastępstwo), aby nad nim pracować* – zgodziło się 40 badanych (75 proc.), zdanie odmienne miało 12 uczniów (23 proc.), a jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi. Zestawienie obydwu pytań wskazuje, że trzy osoby zdają sobie sprawę ze znaczenia znajomości języka obcego, ale niekoniecznie chcą poświęcić na jego doskonalenie wolną, w ich opinii, lekcję.

Pytanie trzecie koncentrowało się na preferencjach uczniów związanych ze sprawnością, która ich zdaniem powinna być ćwiczona na zastępstwie. 26 badanych (50 proc.) wskazało na sprawność mówienia. Wśród uzasadnień (pytanie 4) wielokrotnie pojawiał się argument podkreślający niewystarczający czas poświęcany podczas lekcji na doskonalenie tej sprawności. Jednocześnie zauważono, że nie wszyscy uczniowie mają możliwość wypowiedzenia się podczas regularnej lekcji – zdecydowanie brakuje im ćwiczeń koncentrujących się na mówieniu. Zwracano również uwagę na trudności, które przeciętni uczniowie mają z płynnym wypowiadaniem się, w opinii ponad 50 proc. badanych najważniejszą sprawnością językową.

Sprawność mówienia została określona jako *najprzyjemniejsza* lub też *luźna forma nauki* (w kontrastie do testu i ćwiczeń gramatycznych), która pozwala efektywnie połączyć dwie różne pod względem poziomym językowego grupy, wchodzące zazwyczaj podczas zastępstwa w skład jednej

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. S. Staszica w Chrzanowie. Otrzymała I nagrodę w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

² <http://sjp.pwn.pl>

klasy. Część badanych podkreśliła również, że jest to jedna z umiejętności sprawdzanych podczas egzaminu maturalnego, której ćwiczeniu powinno zostać poświęcone dużo więcej czasu, niż jest to możliwe w praktyce szkolnej (przy standardowych trzech godzinach tygodniowo przeznaczonych na język obcy).

Pozostałe sprawności (słuchanie, czytanie, pisanie) oraz poprawne posługiwanie się językiem (*use of English*) zostały wybrane przez podobną liczbę badanych – dwie osoby (4 proc.) w przypadku czytania i pisania, pięć osób (9 proc.) zdecydowało się na słuchanie, a czterech (7 proc.) badanych na posługiwanie się językiem. Argumenty przemawiające zarówno za czytaniem, jak i słuchaniem to zaangażowanie całej klasy w tym samym momencie – co ułatwia nauczycielowi przeprowadzenie efektywnej lekcji.

Pytanie piąte sprawdzało, jakie przeszkody może napotkać nauczyciel chcący przeprowadzić lekcję języka obcego na zastępstwie. Wśród najczęściej wymienianych problemów, które mogą pojawić się podczas lekcji-zastępstwa, na pierwszym miejscu pojawiło się nastawienie klasy i wcześniejsze doświadczenia uczniów związane z zastępstwami.

- *Niechęć klasy, która jest przyzwyczajona do tego, że na zastępstwie nic się nie robi.*
- *Brak zaangażowania i koncentracji klasy.*
- *Zastępstwo jest traktowane przez uczniów jako czas wolny, podczas którego nie chcą pracować.*

Brak współpracy między nauczycielem i uczniami może wynikać również z nieznajomości uczniów i opanowanych przez nich umiejętności oraz ich przyzwyczajenia do innych metod i technik pracy. Często stosowaną przez uczniów taktiką mającą skłonić nauczyciela do podarowania im czasu wolnego jest zapominanie o przyniesieniu podręczników.

Wśród wszystkich badanych tylko jedna osoba, odpowiadając na pytanie 6 – *Jak zaradzić problemom, które wymieniłeś w pytaniu 5*, stwierdziła, że przeszkód tych nie da się w żaden sposób pokonać. Pozostali respondenci za najważniejsze uznali zachowanie, a nawet osobowość konkretnego nauczyciela. Autorytet i charyzma, konieczność bycia asertywnym i nieuleganie uczniom mają zagwarantować sukces. Wspomniano również

o właściwym motywowaniu uczniów – od całkowicie nierealistycznych – nagradzanie ocenami bardzo dobrymi wszystkich uczniów, po całkiem realistyczne – dodatkowe plusy za aktywność dla uczniów, którzy szczególnie angażują się w pracę na lekcji. Pojawiają się rady dotyczące konieczności dyscyplinowania uczniów – *w razie problemów z klasą, zacząć pytać* oraz osobistym poinformowaniu uczniów o planowanym zastępstwie.

Poproszeni o wskazanie ćwiczeń/zadań/technik (pytanie 7), które powinny być wykorzystane na lekcji-zastępstwie, ankietowani najczęściej używają określeń:

- *przeprowadzenie lekcji w ciekawy, wzbudzający zainteresowanie uczniów sposób,*
- *ćwiczenia przygotowane w nietypowy sposób,*
- *prowadzenie lekcji z nowymi elementami,*
- *luźniej prowadzone zajęcia.*

Duża część badanych proponuje konkretne przykłady: gry językowe, praca z tekstem piosenki lub filmem w oryginalnej wersji językowej, zabawne teksty, czytanie fragmentów książek w języku obcym, wiersze, łamańce językowe oraz scenki maturalne.

Ostatnie pytanie poruszało kwestię zastępstw nietypowych – tzw. *łączeń* dwóch grup o różnym poziomie językowym. Podstawowym pytaniem, na które musi odpowiedzieć nauczyciel podczas planowania lekcji tego typu, jest wybór materiałów (wykluczam tu lekcję prowadzoną dwutorowo – część dla grupy mniej zaawansowanej, część dla grupy bardziej zaawansowanej). Uczniowie zdecydowanie – 47 proc. badanych – opowiedzieli się za materiałem o wyższym stopniu trudności.

Podsumowując wyniki ankiety, mogę stwierdzić, że głównym zagrożeniem mogącym prowadzić do całkowitego fiaska lekcji okazały się problemy z dyscypliną w czasie lekcji (nauczyciel musi być bardziej skoncentrowany na problemach z zachowaniem niż na faktycznym prowadzeniu zajęć) oraz brak motywacji/zaangażowania uczniów.

Z drugiej strony uczniowie oczekują, że zastępstwo będzie zdecydowanie odbiegało od typowej lekcji. Nie wolno jednak zapomnieć, że w tej z założenia *mniej rutynowej* lekcji nie może zabraknąć stałych elementów typowych dla każdej lekcji języka obcego. Szczególnie istotna wy-

daje się tu kwestia zachowania dyscypliny oraz właściwego planowania.

Przeważająca większość badanych zdecydowała, że lekcja-zastępstwo powinna być wypełniona ćwiczeniami skupiającymi się na doskonaleniu umiejętności mówienia.

You are the boss – problemy z dyscypliną – *Musisz opanować klasę wypełnioną nieznanymi, różnicowanymi, a czasami niezdyscyplinowanymi uczniami. (...) Ty z przodu klasy, jako jedyny outsider*³.

Nawet bardzo dobrzy uczniowie mogą być przekonani, że nauczyciel zastępujący jest łatwym celem ich negatywnych zachowań. Wynika to przede wszystkim z założenia, że nie ma on do swojej dyspozycji tych samych środków dyscyplinujących, co nauczyciel danej klasy. Każde zastępstwo z nieznaną klasą nauczyciel powinien zacząć od przedstawienia się (brzmi to jak truizm, ale są nauczyciele, którzy nie uważają tego za godne uwagi, popełniając tym samym błąd już na samym początku lekcji) oraz wyraźnego podkreślenia, że jest on nauczycielem danego języka obcego. Kolejnym etapem powinno być podanie planu lekcji – nawet jeśli (zgodnie z wcześniejszymi założeniami) całą lekcję zdecydowaliśmy się przeznaczyć na przykład na pracę techniczną odgrywania ról. Brak planu lub, co gorsza, pozostawienie uczniom wyboru, może okazać się zabójcze dla sukcesu naszej lekcji. Czasami niezbędne staje się przypomnienie zasad obowiązujących w klasie – z odwołaniem się do dokumentów szkolnych (np. *Statut szkoły* – rozdział o obowiązkach ucznia i karach za ich niewykonywanie).

Warto wspomnieć o możliwości zdobycia dodatkowych punktów za aktywność (jeśli nauczyciel prowadzący wprowadził tę zasadę) lub poinformować, że nazwiska pozytywnie wyróżniających się uczniów zostaną przekazane nauczycielowi uczącemu daną klasę lub wychowawcy. Pamiętajmy również, że argumenty typu: *pani profesor*

Kowalska pozwala nam używać języka polskiego podczas ćwiczeń w parach, nie powinny skłaniać do zmiany wcześniej ustalonych reguł. To nasza lekcja i my jesteśmy za nią odpowiedzialni. Pamiętajmy również o konieczności natychmiastowej reakcji na nieakceptowane zachowanie – ignorowanie drobnych incydentów będzie prowadzić do narastania problemu.

Większość zastępstw to lekcje, których nie daje się prowadzić zza biurka – ciągłe, aktywne monitorowanie pracy uczniów zagwarantuje utrzymanie dyscypliny w klasie i realizowanie założonych celów lekcji.

Cel bez planu jest tylko życzeniem⁴ – *Uczniowie zazwyczaj szanują nauczycieli, którzy wiedzą, co robią. Możemy to zademonstrować nie tylko naszą wiedzą, ale również pokazując, że zainwestowaliśmy czas w myślenie o lekcji i jej przygotowanie*⁵.

Nawet biorąc pod uwagę obiektywne trudności związane z planowaniem lekcji-zastępstwa (nieznajomość klasy, niewystarczająca ilość czasu przed lekcją) nie wolno nam zrezygnować z tej czynności. Rozpoczęcie lekcji bez jej wcześniejszego zaplanowania jest zazwyczaj równoznaczne z przejęciem kontroli nad nią przez uczniów, co może okazać się dość ryzykowne. Pamiętajając o wspólnych dla wszystkich nauczycieli dokumentach, jak program nauczania, rozkład materiału i plan wynikowy, nietrudno będzie po krótkiej analizie ustalić faktyczny poziom językowy klasy (zakładam przypadek najmniej dla nauczyciela zastępującego korzystny – brak czasu/możliwości na osobistą rozmowę z nauczycielem uczącym w danej klasie i konieczność oceny klasy tylko na podstawie dostępnej dokumentacji).

Poćwiczmy mówienie – *Ze wszystkich czterech sprawności mówienie wydaje się intuicyjnie najważniejsze. Wielu, jeśli nie większość uczących się języka obcego, jest zainteresowanych przede wszystkim nauczeniem się mówienia w języku obcym*⁶.

³E.S. Manera (red.) (1996), *Substitute Teaching Planning for Success*, Kappa Delta Pi, an International Honor Society in Education.

⁴A. de Saint-Exupery, <http://www.quotationspage.com/>.

⁵J. Harmer (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman, s. 128.

⁶P. Ur (2002), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, s. 120.

50 proc. ankietowanych wskazało na mówienie jako na sprawność, na której ćwiczenie należy poświęcić najwięcej czasu. Pamiętając o czterech cechach dobrze przygotowanego ćwiczenia doskonałego umiejętność wypowiadania się:

- uczniowie dużo mówią, czas nie jest marnowany na wypowiedź nauczyciela ani na niepotrzebne przerwy,
- ćwiczenie nie jest zdominowane jedynie przez część uczniów – wszyscy uczniowie mają taką samą możliwość doskonalenia tej umiejętności,
- uczniowie są silnie zmotywowani, chcą mówić, ponieważ są zainteresowani tematem lub ważny jest dla nich udział w osiągnięciu celu zadania,
- używany język jest na akceptowalnym poziomie poprawności⁷

oraz motywującej roli egzaminu maturalnego, można się pokusić o zaplanowanie lekcji-zastępstwa, którego głównym celem będzie ćwiczenie tej sprawności.

Survival Pack – *Na planowanie i przygotowanie zastępstwa nie możemy poświęcić tyle samo czasu, co na zaplanowanie regularnej lekcji. Nie oczekujemy też, że uczniowie będą przygotowani do lekcji (przyniosą podręczniki).*

Idealnym rozwiązaniem jest opracowanie zestawu różnych ćwiczeń (np. opartych na wymaganiach egzaminacyjnych z języka obcego)⁸, które muszą być łatwe do kopiowania i możliwe do zrealizowania nawet z liczną klasą.

Poniżej zamieszczam dwa przykładowe zestawy zadań koncentrujące się na zagadnieniach zdrowia – higienicznym trybie życia, podstawowych schorzeniach, ich objawach i leczeniu. Opracowanie minimum piętnastu różnych zestawów w obrębie tej tematyki umożliwi przeprowadzenie interesującej lekcji – żaden dialog się nie powtórzy, a uczniowie ćwiczą słownictwo i zwroty z tego samego zakresu tematycznego. Możliwe jest również wykorzystanie scenek z różnych kategorii tematycznych – jeśli tylko jest z czego wybierać. Do każdego scenariusza scenki zamieszczam krót-

kie listy z pomocniczym słownictwem, co znacznie usprawnia pracę. Ciekawym urozmaicheniem tego ćwiczenia jest jednoczesna ocena jego wykonania przez innych uczniów (*peer correction*) za pomocą przygotowanych przez nauczyciela tabelki.

Ćwiczenie przygotowujące do ustnego egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym
Zdrowie – higieniczny tryb życia, podstawowe schorzenia, ich objawy i leczenie

Student A: Właśnie wróciłeś do akademika z wizyty u lekarza rodzinnego. Okazało się, że masz gripę. Opowiedz o wizycie współlokatorowi/współlokatorce. Wspomnij o:

- objawach choroby, który skłoniły cię do odwiedzenia lekarza,
- przebiegu wizyty,
- zaleceniach lekarza.

Student B: Twój współlokator/współlokatorka z akademika właśnie wrócił(a) do pokoju. Nie wygląda najlepiej. Podejrzewasz chorobę. Zapytaj:

- jak się czuje i czy był(a) u lekarza,
- jakie były objawy choroby i jak została ona zdiagnozowana,
- w jaki sposób możesz pomóc, zaproponuj pomoc, np. pójście do apteki.

Scenkę rozpoczyna student B.

With A Little Help...

- backache • have (a cold)
- cough • feel a bit poorly
- (severe) flu • sneeze
- headache • ill with
- runny nose • (do) not feel very well
- suffer from • a high temperature
- have a sore throat
- dreadful pain in the back
- feel dizzy/sick/terrible

Student A: Jesteś dietetykiem i trenerem fitness. Pracujesz w osiedlowym klubie sportowym. Zgłasza się do ciebie kandydat na członka klubu. Zapytaj go:

- o motyw, które skłoniły go do wstąpienia do klubu,
- jakie popełnia błędy żywieniowe,
- co chciałby osiągnąć, ćwicząc w klubie.

⁷ Tamże.

⁸ *Informator maturalny od roku 2005 (2003)*, Warszawa – www.cke.edu.pl.

Student B: Ostatnio zauważyłeś, że twoja forma wyraźnie spadła. Przybyło ci kilka kilogramów, a zbliża się bal studniówkowy. Postanowiłeś całkowicie zmienić styl życia i zapisać się do pobliskiego klubu fitness. Po wypełnieniu ankiety rozmawiasz z klubowym dietetykiem i instruktorem fitness. W rozmowie:

- opisz swój dotychczasowy, niezdrowy styl życia i wyraż chęć jego zmiany,
- dokładnie wyjaśnij, jakie błędy żywieniowe popełniałeś do tej pory,
- wyjaśnij, że do tej pory unikałeś aktywności fizycznej i do czego to doprowadziło.

Rozmowę rozpoczyna student A.

- healthy/unhealthy lifestyle
- avoid stress • be a fitness fanatic/freak
- be as fit as a fiddle
- couch potato • work out in the gym
- cut down on fatty food
- do regular exercises
- fast/junk/fatty food
- keep/stay/look fit
- stay in shape • follow a sensible diet
- go jogging • lose weight
- low-calorie/low-fat food
- be out of shape
- put on weight/be overweight

Nr scenki:

Informacja 1: 0/1/2/3

Informacja 2: 0/1/2/3

Informacja 3: 0/1/2/3

Umiejętności językowe zaprezentowane w zadaniu: 0/1/2/3/4/5 suma punktów:

Zastępstwo szczególne – łączenie grup – Zmora nauczycieli języków obcych jest specyficzny rodzaj zastępstwa, tzw. łączenie.

W przypadku, gdy obie grupy są na tym samym poziomie językowym, problem praktycznie nie istnieje. Pojawia się jednak, gdy grupy dzieli spora różnica w przyswojonej wiedzy i opanowanych umiejętnościach. Często w obrębie jednej klasy jest to różnica jednego poziomu. Najważniejszą decyzją, którą należy wówczas podjąć, jest rozstrzygnięcie, jaki wykorzystamy materiał języ-

kowy do pracy z całą klasą. Pamiętając o tym, że zbyt prosty, niestanowiący wyzwania językowego szybko znuży bardziej zaawansowaną grupę, a zbyt trudny zdemotywuje mniej zaawansowaną część klasy, starajmy się tak zaprojektować ćwiczenia, aby wszyscy uczniowie odnieśli z lekcji możliwie jak największą korzyść. *Uzyskanie właściwego poziomu trudności zależy od związku między tekstem a zadaniem do niego. Nadal możemy użyć trudniejszego stymulusa, jeśli dobierzemy do niego zadania o właściwym stopniu trudności*⁹. Jednym z możliwych do zrealizowania pomysłów jest wykorzystanie podczas tego typu lekcji filmu fabularnego (zdecydowanie popieram wykorzystywanie klasyki). Możliwości techniczne, które dają odtwarzacze DVD (wybór scen i właściwie dowolne montowanie własnej wersji filmu, napisy w języku polskim lub angielskim), pozwalają na świetne dopasowanie materiału do konkretnej grupy docelowej. Poniżej prezentuję zestaw ćwiczeń opracowanych do filmu *Casablanca*. Nie jest to plan lekcji – zarówno zastępstwa, jak i łączenia są nieprzewidywalne. W chwili opracowywania ćwiczeń nie wiemy, jakim czasem będziemy dysponować (często zdarzają się łączenia dwugodzinne lub też dwukrotnie podczas tygodnia). Przygotowanie zestawów ćwiczeń (do wykorzystania również podczas regularnych lekcji) pozwala na dowolne ich zestawianie dzień przed łączeniem. Wszystkie ćwiczenia są przeznaczone do pracy w grupie, członkowie grup są dobierani losowo.

1. Fill in the missing words¹⁰.

You must **r**... this

A kiss is just a kiss, a **s**... is just a **s**...

The **f**... things apply

As time goes by.

“And when two **I**...woo

They still say, ‘I love you.’

On that you can rely

No matter what the **f**... brings

As time goes by.

“**M**... and love songs

Never out of date.

H... full of passion

⁹J. Harmer (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman, s. 208.

¹⁰*As time Goes By*, Film Themes Vol. 5, SVP Poland, 2003.

Jealousy and hate.
 Woman n... man
 And man must have his mate
 That no one can deny.
 "It's still the s.... old story
 A fight for love and glory
 A c... of do or die.
 The world will always w... lovers
 As time goes by."

2. Put the events in the correct order.

1. Two German officers were murdered and the murderer is headed for Casablanca.
2. An important German officer, Major Strasser, arrives at the Casablanca airport and is greeted by a local French commander, Captain Louis Renault.
3. As Rick hands the letters to Laszlo, Louis emerges from the shadows to make the arrest.
4. At the airport, Rick makes Louis fill in the letters of transit for Mr and Mrs Victor Laszlo.
5. Ilsa enters the bar. She wants to explain what happened in Paris, but Rick is drunk and angry, Ilsa leaves.
6. Laszlo tells the band in the Rick's café to play the French national anthem (*La Marseillaise*) and leads the patrons of the bar in a stirring rendition of the song, which drowns out the German. Strasser is furious and demands that Louis shut down Rick's.
7. Later that evening, Rick drinks alone after the bar closes. Sam plays *As Time Goes By* and Rick thinks about the past. In a flashback, we see a happier Rick in Paris with Ilsa by his side.
8. Rick pulls out a gun and points it at Louis, he orders Louis to call the airport to make sure that the plane flight to Lisbon will take off as planned.
9. Rick tells Louis that he plans to use the letters to escape with Ilsa.
10. The Laszlo board the plane. Strasser arrives but Rick shoots him and the plane leaves. Rick and Louis walk along the runway together.
11. Ugarte asks Rick to hold some letters of transit for him. Rick accepts the letters and hides them in the piano played by his house musician, Sam.
12. Ugarte is killed.
13. Victor Laszlo enters the bar with Ilsa. They have come in search of exit visas.
14. Yvonne, Rick's neglected lover, tries to arrange a date for that evening, but Rick dismisses her

attempts to pin him down and calls a cab to send her home.

3. Match the characters with their profiles (there are more characters than profiles).

Rick Blaine, Ilsa Lund, Yvonne, Victor Laszlo, Ugarte, Captain Louis Renault, Major Heinrich Strasser, Sinior Ferrari

1. Vichy France's prefect of police in Casablanca. If Laszlo represents pure political idealism, Louis represents the very opposite-unscrupulous cynicism. Louis, like the Vichy government he serves and represents, has given up caring about right and wrong, and his only loyalty is to the winning side (The Vichy government cooperated with the Germans during World War II.). Despite his self-serving behavior and seeming amorality, Louis is always a good friend to Rick and shows signs of being a decent person at heart.

2. A Norwegian beauty who is Victor Laszlo's wife and Rick's former lover. A devoted wife, Ilsa refuses an exit visa when Laszlo is unable to obtain one as well, saying she prefers to wait with him and leave Casablanca together. In Paris, Ilsa had fallen in love with Rick, because at the time she had believed Laszlo was dead. When she learned her husband was still alive, she sent a note to Rick at the train station, saying she could never see him again.

3. The owner of Rick's Café Americain and the film's protagonist. When we first meet him, he is a jaded bar owner in Casablanca where he drinks and plays chess alone. After Ilsa enters the picture, he undergoes a considerable change. In a flashback, we see Rick in Paris. He is in love with Ilsa and visibly happy, and he is devastated when she doesn't show up at the train station.

4. The owner of the Blue Parrot. Like Rick's Café Americain, the Blue Parrot is a Casablanca bar, though it is noticeably less popular. In addition to running the Blue Parrot, he is involved in the Casablanca black market and sells, among other things, exit visas. Although Ferrari is mostly concerned with making money, he is at heart a good person, which he demonstrates when he suggests that Laszlo approach Rick about the letters of transit.

5. A Nazi commander sent to Casablanca to capture Laszlo. He is a stereotypical Nazi villain, ruthlessly cruel and robotically efficient. From the moment of his arrival in Casablanca, he is all business, immediately inquiring about the murderers of the German

couriers. Unlike Nazis depicted in other films, Strasser is never overtly sadistic. Despite his unpleasant demeanor, he is always civil and polite.

6. A Czech nationalist writer and anti-Nazi partisan. He is a committed political leader who sees defeating the Nazis as his *raison d'être*. He endured time in a concentration camp, but he remains enthusiastic, courageous, and outspoken. He is a devoted husband to Ilsa and is willing to sacrifice himself to ensure her safety.

4. Who said what

1. You must remember this
A kiss is just a kiss, a sigh is just a sigh.
The fundamental things apply
As time goes by.
2. Who are you really and what were you before?
What did you do and what did you think
Who are you really and what were you before?
What did you do and what did you think.
3. I'm shocked, shocked, to find that gambling is going on in here.
4. I'm no good at being noble, but it doesn't take much to see that the problems of three little people don't amount to a hill of beans in this crazy world. Someday you'll understand that.
5. Louis, I think this is the beginning of a beautiful friendship.
6. We said no questions.
7. Here's looking at you, kid.
8. Play it once, Sam, for old time's sake.

5. Answer the questions.

1. During World War II, what was the most important port of exit from Europe to the New World (the USA)?
2. Who rules Casablanca?
3. At the beginning of the movie, who offers to buy Rick's Café?
4. Who is arrested at Rick's for killing the German couriers?
5. Whom does Ilsa first recognize when she enters Rick's?
6. Where is Laszlo from?
7. Where is Rick from?
8. Why can't Rick return to the U.S.?
9. Where did Rick and Ilsa first meet and fall in love?
10. Who came with Rick from Paris to Casablanca?
11. What is the name of Ferrari's café?
12. Who accompanies Yvonne to Rick's on the second evening?

13. What song does Laszlo request the band play?
14. What excuse does Louis use to close down Rick's?
15. Who sneaks into Rick's with Laszlo after the meeting of the resistance?
16. Where was Laszlo while Rick and Ilsa were together in Paris?
17. To whom does Rick sell his bar at the end of the film?
18. Where is Ilsa going at the end of the movie?
19. Where is Rick going at the end of the movie?
20. Who is killed at the end of the movie?

Kluczem do sukcesu jest systematyczna praca nad zmianą nastawienia zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Znużony i pozbawiony pasji nauczyciel nie zachęci uczniów do pracy, a co w praktyce ważniejsze, nie będzie w stanie utrzymać dyscypliny. Przyzwyczajeni do wolnych lekcji uczniowie z trudem przestawią się natychmiastowo na normalną pracę.

Tylko potraktowanie przez nauczyciela kolejnego zastępstwa jako wyzwania dla profesjonalizmu i kreatywności, a nie nużącego obowiązku zagwarantuje sukces. Warto pamiętać, że zastępstwa dają nam możliwość wyjścia poza schematyczne rozkłady materiału i wykorzystania własnych pasji oraz fascynacji do przeprowadzenia lekcji.

Bibliografia

- As time Goes By*, Film Themes Vol. 5, SVP Poland, 2003
- Casablanca, Filmy Wszechczasów, Kolekcja „Gazety Wyborczej”, 2006.
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Informator maturalny od roku 2005* (2003), Warszawa – www.cke.edu.pl
- Manera E.S. (red.) (1996), *Substitute Teaching Planning for Success*. Kappa Delta Pi, an International Honor Society in Education.
- Ur P. (2002), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- <http://www.av.qnet.com/~rsturng/index.html>
- http://k6educators.about.com/od/substituteteaching/How_to_Be_a_Substitute_Teacher.htm
- <http://www.geocities.com/Athens/8020/subtips.html>
- <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/sub/>
- http://www.education-world.com/a_curr/curr260.shtml
- <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2544181>
- <http://www.sparknotes.com/film/casablanca/>
- (listopad 2007)

Magdalena Puzyń¹
Tsukuba, Ibaraki

Sekret młodej matematyczki, czyli zastępstwo – lekcja, której nie wolno zmarnować

Zastępstwo to bardzo silna pokusa. Dla obu stron – zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. I nie oszukujemy się, to, czy tej pokusie uda się nie ulec, zależy tylko od nauczyciela.

Pamiętam, jak pewnego październikowego dnia w moim liceum rozeszła się błyskawicznie wiadomość, że nasza matematyczka – surowa, starsza pani – zachorowała i na matmie będzie zastępstwo. Cała klasa była nastawiona bardzo optymistycznie – trochę odetchniemy, a przy tym będzie dodatkowy czas na dokończenie zaległych prac domowych z innych przedmiotów albo na klasowe życie towarzyskie, na które zwykle brakuje czasu w klasie maturalnej. Do tego na tablicy z zastępstwami ktoś gorliwy sprawdził, że przyjdzie młoda nauczycielka ucząca matematyki w równoległej klasie. Beztroska i poziom rozluźnienia drastycznie wzrosły. Gdy nadeszła godzina zastępstwa, siedzieliśmy już w klasie przygotowani do tego, żeby zająć się swoimi sprawami, i czekaliśmy tylko na rytualne: „*Jeśli będziecie cicho, to możecie zająć się swoimi sprawami, a ja w tym czasie sprawdzę prace klasowe IV b*”. Jasne, że będziemy cicho!

Zabrzmiał dzwonek i prawie natychmiast do klasy weszła nauczycielka. Już po kilku sekundach zrozumieliśmy, że to nie będzie zwyczajne zastępstwo. Przypomniałam sobie tę sytuację, gdy po kilku latach stanęłam po drugiej stronie biurka naprzeciw gromady nieznanym mi bliżej szóstoklasistów z klasy koleżanki, która poprosiła mnie o moje pierwsze (w roli nauczyciela) zastępstwo.

Po kilku minutach, prowadząc rozwrzeszczaną gromadkę na pobliskie boisko („*Proszę pani, taki ładny dzień, a my z panią Olą jesteśmy do przodu z materiałem. Może pójdziemy pograć w nogę...*”), postanowiłam, że żeby przetrwać kolejne zastępstwa, muszę rozwikłać sekret młodej matematyczki z mojego liceum.

■ Sekret pierwszy – nauczyciel

Każde zastępstwo to próba sił między klasą a nauczycielem. Łatwiej wygrać, gdy trafi się na klasę, którą uczymy. Dobre argumenty zawsze się znajdują – utrwalamy słówka z ostatniej lekcji, kończymy lekturę tekstu, którą przerwał dzwonek na przerwę, albo omawiamy indywidualnie wyniki sprawdzianu – szczególnie z tymi, którzy mieli największe problemy. Co nie znaczy, że co bardziej odważni uczniowie nie będą próbowali się buntować: „*Powinniśmy mieć teraz geografię, a nie angielski*” – licząc na to, że nauczyciel w duchu przyzna im rację, że przecież geografii jednak nie nauczy i im ustąpi.

Sytuacja się komplikuje, gdy trafiamy na uczniów, których nie uczymy, nie znamy nawet ich imion. Nie mówiąc już o tym, że nie mamy pojęcia o tym, co umieją.

Pokusa jest ogromna – kilkadziesiąt minut względnie wolnego czasu (trzeba tylko przypilnować, żeby uczniowie nie zrobili sobie krzywdy), za który jeszcze szkoła nam płaci i wdzięczne spojrzenia uczniów z jednej strony, a kilkadziesiąt minut emocjonalnej szamotaniny i gorączkowego szukania pomysłów, jak zająć czas pozostały do końca lekcji z drugiej. Uczniowie świetnie zdają sobie sprawę, jaka walka rozgrywa się w takiej sytuacji w duszy nauczyciela i będą przebiegle wspierać „ciemną stronę mocy”: „*Przecież obie strony mogą być zadowolone – pani sobie posprawdza klasówki, a my grzecznie zajmujemy się swoimi sprawami. To tylko zastępstwo*”.

Jest tylko jeden sposób, który pozwoli z tej walki wyjść zwycięsko. Nie wygramy, jeżeli będziemy rozpoczynać ją w klasie, stojąc przed gromadą uczniów mniej lub bardziej otwarcie kibicujących nie nam, ale kusicielowi wytrwale szepczącemu

¹ Autorka jest romanistką i polonistką. Obecnie uczy języka francuskiego i języka polskiego jako obcego w Japonii. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

do ucha, że nie warto się męczyć. Przecież to tylko zastępstwo. Najważniejsza bitwa tej kampanii powinna zostać stoczona tylko raz i to na długo przed pierwszym rzeczywistym zastępstwem. Myślę, że każdy młody nauczyciel przygotowujący się do pracy w szkole powinien tę kwestię przemyśleć. Zmierzyć się z demonem, jeszcze zanim stanie przed klasą, i zdecydować, czy zależy mu na tym, aby nie marnować zastępstw.

Użyta przeze mnie metaforyka bitewna wydaje się może niektórym czytelnikom nieco nie na miejscu w odniesieniu do tak zwyczajnej sytuacji jak zastępstwa. Jednak tak naprawdę to nie tylko walka o zastępstwo. W gruncie rzeczy to element wewnętrznej dyskusji o tym, jaką wizję szkoły i swojego w niej miejsca przyjmuje i zaakceptuje. Tak naprawdę to pytanie o to, na czym opiera się moja tożsamość jako nauczyciela. A zastępstwa bezlitośnie obnażają, na ile spójny jest mój nauczycielski wizerunek i jak traktuję czas, w którym uczę, oraz czy wierzę w to, że każde spotkanie z uczniami to „pełnowartościowa” lekcja.

Świetnym sprawdzianem tego, na ile konsekwentna jest w nas ta postawa, jest między innymi opinia, którą mamy wśród uczniów: „Gdy pani X przyjdzie na zastępstwo, to na pewno nie odpuści i zrobi lekcję, ale przynajmniej będzie fajnie”. Wiem na pewno, że tylko wtedy uda nam się przekonać uczniów, że warto spędzić tę godzinę zastępstwa sensownie, jeżeli sami nie będziemy mieli co do tego najmniejszych wątpliwości.

Z twarzy młodej matematyczki, która tamtego październikowego popołudnia przyszła na zastępstwo do mojej klasy, bił jasny i prosty przekaz: „Wierzę głęboko w to, że każdy moment jest cenny i że szkoda życia na bylejąkość. Ten czas został nam подарowany i zamierzam go wykorzystać”. Wiedzieliśmy, że nie ma sensu wodzić jej na pokuszenie. I że nie chcemy tego próbować. Zamknęliśmy zeszyty do innych przedmiotów i czekaliśmy w napięciu na to, co się wydarzy w czasie tego zastępstwa.

■ Sekret drugi – teczka

Jestem pewna, że po lekturze pierwszej części niektórzy bardziej krytyczni czytelnicy zamiast zachwycić się trafnością i głębią powyższych rozważań, nabrali wątpliwości, czy aby na pewno

opisany sekret młodej matematyczki jest remedium na wszystkie problemy związane z prowadzeniem zastępstw. Żaden rozsądny nauczyciel nie zgodzi się z twierdzeniem, że wystarczy wejść do klasy z podniesionym czołem, w aurze zwycięstwa nad demonem lenistwa i lekcja sama się potoczy, a uczniowie wyjdą z głębokim przekonaniem, jak ważne jest to, aby nie marnować czasu – nawet na zastępstwach.

Rzeczywistość szkolna tak nie wygląda i za pewne nigdy nie będzie tak wyglądać. I całe szczęście. Nauczyciel nie jest magikiem posługującym się tandetnymi sztuczkami, ale profesjonalistą, który wykorzystując posiadaną wiedzę, potrafi zaplanować i stworzyć na lekcji takie warunki, w których uczniowie mogą się uczyć. Prowadzenie lekcji zależy między innymi od tego, czy zostanie ona wcześniej przemyślana i dobrze przygotowana.

Nie inaczej jest z zastępstwami. Nie trzeba być prorokiem, żeby wiedzieć, że każdy nauczyciel przynajmniej kilka razy w trakcie roku szkolnego zostanie postawiony w takiej sytuacji, że na „ścianie płaczu” w pokoju nauczycielskim zobaczy swoje nazwisko – czasami nawet tego samego dnia rano, bo jakaś choroba niespodziewanie dopadła kolegę anglistę lub romanistę i ktoś musi go zastąpić, a najlepiej żeby to też był językowiec.

Jeśli więc mogę coś przewidzieć, to najlepiej się do tego wcześniej przygotować. Na tyle, na ile to możliwe, oswoić nieznaną. Wtedy prawdopodobieństwo, że lekcja się uda, rośnie. Przypuszczam, że na tym polegał drugi sekret mitycznej matematyczki. Zaplanować i przygotować zastępstwa jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. W tym samym czasie, gdy tworzy się wizję swojej pracy na kolejny rok, opracowuje się plany, konспекty, gromadzi materiały. Niech przygotowanie takiej teczki z pomysłami na zastępstwa będzie stałym elementem przygotowania się nauczyciela do nowego roku szkolnego.

Gdy po wakacjach wrócimy do szkoły, spotkamy się z uczniami i rzucimy w wir codziennej pracy, niełatwo będzie nam znaleźć trochę wolnego czasu na szlifowanie pomysłów na takie dodatkowe lekcje. Co innego wtedy, gdy mamy czas tylko na to. Te kilka godzin spędzonych na kompletowaniu teczki zwróci się z nawiązką, gdy

któregoś dnia na wiadomość o zastępstwie nie zareagujemy przyspieszonym biciem serca, buntem („Dlaczego znowu ja?”) ani złością tylko spokojnie sięgniemy do szafki po czekające tam na taki właśnie moment koło ratunkowe.

■ Koniec sekretów – czas na konkret

Sekrety matematyki okazały się więc tak porażająco proste i zwyczajne. Nauczyciel musi być głęboko przekonany, że nie stać nas (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) na marnowanie okazji do szlifowania umiejętności posługiwania się językiem obcym i powinien być przygotowany do tego, aby tych potencjalnych sytuacji rzeczywiście nie zmarnować. Wiem, że takie podejście działa, i wiem, że dopiero wtedy, gdy zrozumiałam te proste prawdy, przestałam się bać zastępstw – skończyło się desperackie zerkanie na zegarek i liczenie minut do najbliższego dzwonka.

Mam jednak świadomość, że temat nie zostanie wyczerpany, jeśli nie pojawi się w nim odpowiedź na zasadnicze pytanie – jak? Jak zaplanować i przeprowadzić lekcję zastępczą z języka obcego? Jak z ograniczeń takiej lekcji uczynić atut? Zostawię więc już w spokoju matematykę i postaram się podzielić moimi obserwacjami poczynionymi z perspektywy nauczyciela języka polskiego i francuskiego. Nie chcę jednak skupić się na podawaniu gotowych rozwiązań – jest ich tak wiele, ilu nauczycieli. Ujawniam tylko najciekawsze z moich pomysłów. Chciałabym za to dokonać swego uporządkowania najważniejszych zasad, którymi się kierowałam, przygotowując teczkę z zastępstwami.

Z moich doświadczeń wynika, że udana lekcja zastępcza to taka, w czasie której realizujemy konkretne cele. Przecież w czasie przypadkowych lekcji nie jesteśmy w stanie wprowadzić nowego zagadnienia ani sprawić, żeby uczeń nauczył się tego lub tamtego. Uczenie się języka to długi i złożony proces, a zastępstwo ze swej natury jest czymś krótkotrwałym i przypadkowym. Podczas zastępstwa nauczyciel może stworzyć uczniom warunki do dodatkowego kontaktu z językiem obcym: uczeń może czytać, pisać, mówić, słuchać – jednym słowem – znaleźć się w sytuacji,

w której będzie mógł się komunikować po angielsku, francusku lub rosyjsku. Wiemy doskonale, że tego nigdy nie jest za wiele.

Żeby jednak spotkanie z uczniami miało sens, to stworzona przez nas sytuacja musi zaistnieć i zakończyć się w czasie tego konkretnego zastępstwa. Dlatego kluczowe jest realistyczne sformułowanie celów takiej lekcji – planując, możemy wstępnie zweryfikować, czy uda nam się je osiągnąć w trakcie 45 minut.

Lekcja zastępcza musi być przeprowadzona szczególnie dynamicznie i energicznie. Motywacja uczniów na zastępstwie jest zupełnie inna niż na normalnej lekcji i nawet jeśli czują, że nauczyciel posiadał wspomniany pierwszy sekret i nie odpuści, to warto ich uwagę dodatkowo stymulować i podtrzymywać. Wystarczy najdrobniejszy sygnał ze strony nauczyciela, że on też chce mieć to wreszcie za sobą i lekcja się sypie.

Ćwiczenia powinny być tak zorganizowane, aby wszyscy uczniowie byli zaangażowani. Ta uniwersalna zasada planowania lekcji jest szczególnie ważna podczas zastępstwa. Nie znamy klasy, więc nie wiemy, kto jaką rolę w niej pełni i jak reaguje w czasie lekcji. Jeśli każdy będzie miał konkretne zadanie, to istnieje mniejsze ryzyko, że sytuacja wymknie się spod kontroli. Najlepiej oczywiście sprawdzają się wszelkie metody aktywizujące pod warunkiem, że instrukcje do poszczególnych zadań są precyzyjne i konkretne. W takich właśnie momentach widzimy sens trudu włożonego w dobre przygotowanie teczki. Starannie przygotowane karty z poleceniami tylko czekają na skierowanie w odpowiedniej liczbie.

Szczególne uwagę należy poświęcić tematu pracy w grupach. Ta forma pracy przy całym bogactwie korzyści z niej wynikających jest dosyć ryzykowna podczas zastępstwa (zwłaszcza gdy mamy do czynienia z dużą trzydziestoosobową klasą), gdyż podział na grupy jest najczęściej przypadkowy. Nie wiemy też, na ile uczniowie znają i akceptują zasady porządkujące tę formę organizacji pracy. Trudności te można jednak zminimalizować, dokładnie planując każdy etap pracy grupy oraz formułując jasno i precyzyjnie polecenia na każdym etapie pracy.

Lekcja zastępcza jest najczęściej wyrwana z kontekstu – nie znamy systemu i stylu pracy ko-

legi w tej klasie, nie znamy możliwości uczniów. Z tych ograniczeń można jednak uczynić atut. A gdyby zrobić w trakcie lekcji coś, na co kolega na pewno nie będzie miał czasu (sami nie mamy w swojej klasie), coś spoza programu, co wiąże się jednak z nauczanym językiem. Może to jest szansa, aby otworzyć uczniom oczy na wielkie bogactwo kultur francuskojęzycznych innych niż Francja, np. Luizjana zarówno ta kreolska, jak i cajuńska, Afryka francuskojęzyczna lub Québec.

Pomysł na lekcje zastępczą musi być naprawdę dobrze przemyślany podczas tworzenia, a materiały (karty pracy, polecenia do zadań itp.) starannie przygotowane – aby nawet po kilku miesiącach wystarczył tylko rzut oka, by przypomnieć sobie strukturę zajęć. Warto zastosować ujednolicony sposób zapisu i przechowywania dodatkowych materiałów. Wtedy teczka będzie naprawdę kołem ratunkowym, gotowym do użycia w każdej awaryjnej sytuacji, a czas poświęcony na jej przygotowanie zwróci się z nawiązką w trakcie roku szkolnego.

Musimy być także przygotowani na to, że w danym dniu uczniowie nie będą mieli zeszytów ani podręczników do języka obcego. Wykorzystanie własnych materiałów, które wystarczy tylko skserować, pozwoli nie pogubić się w takiej sytuacji.

Fragmety mojej teczki z zastępstwami

Przygotowujemy teksty baśni ludowych, anegdot, piosenek, rymowanek (dla młodszych dzieci). Romaniści mogą sięgnąć po wspomniane teksty kreolskie lub afrykańskie. Takie teksty można opracowywać metodą *jigsaw*, za pomocą dramy albo inscenizując krótkie scenki z wykorzystaniem symbolicznych rekwizytów. Uczniowie poznają rzeczywistość, o której nie mieli pojęcia, a przy tym ćwiczą czytanie, mówienie, pracę w grupach.

Nieśmiertelne kalambury. Zabieramy na lekcję przygotowane wcześniej kartoniki z wyrazami, zdaniami lub związkami frazeologicznymi. Wybrany uczeń pokazuje podane zdanie, nie używając słów, albo rysuje je na tablicy. Pozostali zgadują, podając oczywiście słowa w języku obcym. Najlepiej przygotować materiał o różnym stopniu trudności, wtedy na lekcji mamy możli-

wość dobierania zagadek do poziomu klasy. Inny wariant dla początkujących – robimy burzę mózgow i zapisujemy na tablicy np. 30 dowolnych słówek podanych przez uczniów. Urządzamy kalambury na tych samych zasadach, wykorzystując tylko te słówka.

Gromadzimy kilka kilkunastominutowych nagrań lub filmów na jakieś intrygujące uczniów tematy. Do każdego przygotowujemy kilka klasycznych scenariuszy lekcji kształcącej rozumienie ze słuchu tekstu w języku obcym. Podczas zastępstwa wykorzystujemy wykonane wcześniej karty pracy.

Przygotowujemy zabawne dialogi (np. *Przygody Mikołajka Sempé* i Goscinnego w oryginalnej) albo krótkie historyjki. Dzielimy uczniów na grupy i rozdajemy im tylko początek tekstu. Prosimy, aby wymyślili zakończenie dialogu/historii. Potem oczywiście następuje prezentacja w formie krótkich scenek i porównanie z oryginalnym zakończeniem historii.

Tworzymy bazę uniwersalnych gier utrwalających słownictwo. Przed lekcją wystarczy tylko zerknąć do zeszytu któregoś z uczniów, aby się zorientować, co zostało wprowadzone przez kolegę lub koleżankę na ostatnich lekcjach i sięgnąć do bazy po odpowiedni pomysł.

■ Zamiast zakończenia

Czy trzeba być obdarzonym nadludzką mocą herosem, żeby przetrwać niespodziewane zastępstwo z mało znaną grupą nastawionych negatywnie do wszelkiego dodatkowego wysiłku uczniów? Jeszcze parę lat temu, gdy tuż po studiach zaczynałam moją nauczycielską przygodę, odpowiedź wydawała mi się oczywista. Takim herosem była wtedy w moich oczach młoda matematyczka.

Teraz jednak po kilkudziesięciu przeprowadzonych zastępstwach i po paru latach doświadczenia bycia z drugiej strony biurka wiem, że sekret takich nauczycieli jak ona tkwi gdzieś indziej. I jestem przekonana, że chwila refleksji nad swoim nauczycielskim powołaniem i kilka godzin spędzonych na przygotowaniu dobrej teczki z materiałami pozwoli pokonać przeszkodę o nazwie zastępstwo.

(listopad 2007)

Aleksandra Walewska¹
Gdańsk



Tyle natchnienia wokół

Zastępstwa w szkole są chlebem powszednim. Mimo że często się zdarzają, nie możemy się do nich przyzwyczaić. Z reguły nie lubimy zastępstw: dostajemy przydział do klasy, której nie znamy, zastępujemy nauczyciela, którego profesja jest nam obca. Nierzadko są to lekcje, które odbywają się po godzinach naszej pracy, kiedy jesteśmy zmęczeni i nie mamy ochoty na tego typu doświadczenia, a i uczniowie nie pałają radością na nasz widok.

Dodatковым minusem zastępstw jest to, że wymagają od nas większego nakładu pracy, staranniejszego przygotowania. Chyba że obieramy strategię „na przetrwanie” i ograniczamy nasze obowiązki do funkcji opiekuna grupy. Wówczas jedynym atrybutem potrzebnym nam do lekcji jest zegarek.

Definitywnie odrzucam drugą możliwość. Szanuję swój czas i czas moich uczniów. Ani ja, ani oni nie przychodzimy do szkoły po to, by na siebie popatrzeć. Nie zgadzam się też, że uczniowie niechętnie pracują na lekcjach zastępczych. Wszystko zależy od tego, jak wygląda takie 45 minut. Pojawia się tu najistotniejsze pytanie: co zrobić, by satysfakcja z odbytych zajęć leżała po obu stronach – uczniów i nauczyciela. Można tu mnożyć przykłady w nieskończoność. Ja chciałabym zwrócić uwagę na najprostszą z możliwych odpowiedzi, która notabene nie podaje gotowych recept na udaną lekcję zastępczą:

LUST ZUM LEHREN – LUST ZUM LERNEN.

Prosta zależność. Im więcej przyjemności czerpie nauczyciel z nauczania, tym więcej jest ochoty do nauki po stronie ucznia.

Szkoła jest miejscem pracy dla ludzi twórczych, z pasją. Tylko taki nauczyciel jest w swoim przekazie autentyczny. Całą swoją postawą świadczy o tym, że

warto się uczyć, jak najwięcej wiedzieć, być w czymś dobrym. Motywując uczniów do pracy, nie musi odwoływać się do oceny lub uwagi w dzienniczku, co często ma miejsce na lekcji zastępczej.

Nauczyciel twórczy, jak pisze Iwona Borawska², „to niewątpliwie nauczyciel pomysłowy, otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swą wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe. Jego działalność nie może więc być schematyczna, sformalizowana”. Nauczyciel pasjonat jest zakochany w tym, co robi. Obiekt swoich westchnień stara się poznać dogłębnie, wszechstronnie. Docieka, bada, weryfikuje swoją wiedzę. Ciągłe odkrywa nowe rzeczy, które go fascynują. Swoje fascynacje siłą rzeczy wplata między wierszami w treści przedmiotowe. Ubogaca tym swoje lekcje i czyni je przez to ciekawszymi.

Taki nauczyciel akceptuje siebie, także swoje słabe strony. Rozumie, że rozwijanie się to nie tylko doświadczenie sukcesów, ale także czasami porażka, irytacja, a nawet momenty utraty wiary w sens tego, co się robi³. Często bywa tak, że właśnie godzina zastępstwa podłamuje w nas wiarę we własne kompetencje zawodowe. Jednak większości z nas trudno jest się przyznać do tego, że nie potrafiliśmy odpowiednio zmotywować uczniów do pracy, co z kolei nie świadczy od razu o tym, że nie jesteśmy dobrymi nauczycielami! Zamiast poddać refleksji minione 45 minut, przeanalizować, gdzie tkwi sedno niepowodzenia, wygodniej jest przypisać winę uczniom. A środkiem zaradczym, który ma nas w przyszłości ustrzec przed tego typu nieprzyjemnymi doświadczeniami, ma się stać postawa pasywna i zastępstwo „na przetrwanie”. Korzyści finansowe są w każdym razie jednakowe. Czy warto

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Katolickich im. Św. Kazimierza w Gdańsku. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

² I. Borawska (1998), *Dlaczego nauczyciel musi być twórczy*, „Edukacja i Dialog” 8/1998.

³ B. Śliwerski (1996), *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

więc zadawać sobie trud poszukiwania, komponowania dodatkowych zadań?

Oczywiście można rozpatrywać zastępstwo w kategoriach zysków finansowych i zbytecznego w tym przypadku nakładu pracy. Mimo to myślę, że warto być twórczym nauczycielem. Twórcza praca daje poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu.

Czy ja sama jestem takim nauczycielem? Na pewno chciałabym być. Zawsze znajduję coś godnego uwagi, co mnie pochłania, nie daje spokoju. Efektem końcowym moich studiów nad danym problemem jest zazwyczaj konfrontacja zdobytej wiedzy z rzeczywistością. Nie mogę się oprzeć pokusie, by sprawdzić, jak funkcjonuje ona w praktyce. W związku z tym, że rzeczy te, mimo iż są ściśle związane z moją pracą zawodową, wykraczają często poza ramy programowe (a czas nagli!), wykorzystuję je na godzinach dodatkowych – między innymi na zastępstwach. Są to godziny, które spadają mi wprost z nieba. Zawsze mam w zapasie kilka pomysłów, planów, które tylko czekają na realizację.

Ostatnio na przykład zainteresował mnie dyskurs nad miejscem języka ojczystego na lekcji języka obcego. Temat stary jak świat! I wydawałoby się, że wszystko jest już wyjaśnione, potwierdzone naukowo: lekcja języka obcego bez języka ojczystego gwarantuje najlepsze efekty. Niektóre teorie wręcz nie dopuszczają jego użycia. Ogólnie przyjęta jest opinia, że język ojczysty przeszkadza w myśleniu w języku obcym, rozprasza, odwraca uwagę od języka obcego. Nauczyciel powinien mówić wyłącznie w języku obcym.

Na kursach zorganizowanych prawdziwy boom przeżywają lekcje z native speakerami. Wśród metod zaś górują takie jak metoda Callana i Piomar House, gdzie cała lekcja to rozmowa w języku obcym. Od pierwszych zajęć uczący się komunikują się, używając prostych struktur podawanych im jako schemat, nie wgłębiając się w ich konstrukcje i zasady stosowania. Mówiąc o cieszących się popularnością metodach nauczania języków obcych nie możemy zapominać o metodzie Helen Doron i SITA. Wszystkie one są nastawione na komunikację. Gramatykę poznajemy przy okazji i nie jest

ona tłumaczona oddzielnie – co nie wszystkim uczniom odpowiada. Ponadto metoda SITA nie zapewnia nam żywego kontaktu z językiem. To, co na pewno łączy ze sobą te metody, to próba szybkiego i skutecznego nauczenia języka obcego. Bez ingerencji języka ojczystego.

Skoro takie są oczekiwania uczących się języka obcego, to również ja starałam się do nich dostosować. Jakież było moje zdziwienie, gdy przypadkiem natknęłam się na książkę, która obala mity dotyczące większej skuteczności nauki języka obcego bez wsparcia języka ojczystego. Mowa tu o *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen* autorstwa Wolfganga Butzkamma⁴. Autor stawia na głowie prawie całą dotychczasową wiedzę metodyczną nauczania języków obcych. Krytykuje dotychczasowe metody, przedstawia nowe pomysły. Demaskuje wiele mitów dotyczących nauczania języków obcych, a w szczególności mit jednego języka. Nie wierzy, by było możliwe, a wręcz sensowne zrezygnować z języka ojczystego na lekcji języka obcego. Najbardziej niepodważalną tezę Butzkamma wydaje się być to, że język ojczysty jest najsilniejszym wsparciem dla ucznia w procesie nabywania języka obcego. Nie chodzi autorowi oczywiście o to, by ograniczać język obcy, ale o to, że droga do przyswojenia języka obcego jest krótsza, o ile nauczyciel w kontrolowany sposób może posłużyć się językiem ojczystym. Butzkamm objaśnia, jak ściśle struktury naszego myślenia są związane z pierwszym językiem, jemu zawdzięczamy pierwsze struktury gramatyczne, które z kolei są punktem wyjścia dla kolejnych, również tych w języku obcym.

Pyta też, dlaczego cała generacja nauczycieli dała się zapędzić w kozi róg. Dlaczego dali się przekonać, że za pomocą banalnych, bezwartościowych dialogów życia codziennego (na które kładą nacisk najnowsze metody nauczania języków obcych) najefektywniej zmotywują uczniów do nauki języka obcego? Dlaczego wszyscy grzecznie rezygnują z pomocy języka ojczystego i tłumaczenia? Czy uczniowie mówią przez to lepiej? Czy lepiej znają gramatykę? Czy łatwiej przychodzi im czytanie i pisanie?

⁴ W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: Franke A. Verlag.

Jako nauczyciel języka obcego w XXI wieku, kiedy to głównym wyznacznikiem skuteczności mojej pracy ma być szybkie, trwałe i możliwe jak najmniejszym wysiłkiem opanowanie języka obcego, zanotowałam sobie następujące rady Butzkamma:

1. Języka obcego uczymy się wówczas, gdy jest on dla nas zrozumiały, zarówno pod względem sensu, jak i formy.
2. Uczymy się go od osób, które go potrafią, i z dobrych tekstów.
3. Języka uczymy się tylko raz. Dlatego powinniśmy się odwoływać do wiedzy i umiejętności w języku ojczystym.
4. Języka uczymy się przez ćwiczenia. Nikt nie może wyćwiczyć go za nas.
5. Języka uczymy się najlepiej w stanie skoncentrowanego odprężenia (m.in. przez muzykę, ruch, zabawę).
6. Ludzie uczą się języka w różnym tempie i z różnymi wynikami.

Być może tok moich rozważań wyda się komuś zawiły. Ktoś inny zapyta, co to wszystko ma wspólnego z udaną lekcją zastępczą. Po co piszę o twórczym nauczycielu? O książce Butzkamma? Chciałam w ten sposób wykazać, że w pracy nauczyciela nie najważniejszy jest warsztat i jego narzędzia, ale to, jak i do czego ich używa. Stąd temat przewodni mojej pracy – twórczy nauczyciel, który nie ustaje w samodoskonaleniu, który ciągle szuka nowych rozwiązań. Stąd książka Butzkamma jako inspiracja do działania i przykład na to, że wokół nas jest wiele ciekawych, innowacyjnych spojrzeń na rzeczywistość – trzeba je tylko dostrzec i nanieść na własną mapę doświadczeń. Wówczas z pewnością nie będziemy mieli problemu z pomysłem na zastępstwo, bo tyle natchnienia wokół.

Żeby nie być gołosłowną, pokażę, jak przedstawiona powyżej wiedza zainspirowała mnie do stworzenia scenariusza zajęć, który zrealizowałam na zastępstwie. Lekcja przeprowadzona przeze mnie odnosi się do wywodów Butzkamma i ma za zadanie zweryfikowanie ich słuszności.

Temat zajęć: *Ich habe schon die Nase voll!*

Cele:

- poznanie wybranych idiomów i powiedzeń w języku niemieckim,

- porównanie ich z polskimi idiomami/wyrażeniami,
- umiejętność wykorzystania tych idiomów/wyrażań w praktyce,
- weryfikacja głównych założeń W. Butzkamma w rzeczywistości szkolnej.

Przebieg zajęć:

1. Rozdać koperty, w których znajdują się wycięte obrazki oraz karteczki z idiomami w języku niemieckim i polskim.

Zadanie: dopasować idiom/wyrażenia (polskie i niemieckie) do obrazków.

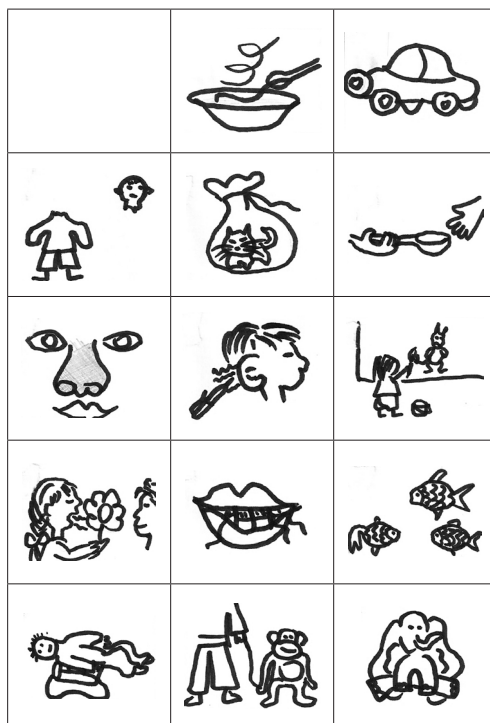
2. Sprawdzić poprawność – podać dosłowne tłumaczenie – przećwiczyć wymowę.

3. Rozdać kartki z polskimi idiomami – Zadanie: dopisać odpowiedniki niemieckie (ewentualnie kazać zanotować zwroty w zeszytach). Kartkę uczeń może zachować, wkleić do zeszytu i korzystać z niej w dalszym toku nauki.

Zadanie: podkreślić czasowniki w wyrażeniach niemieckich. Stworzyć przykładowe zdania.

4. Zadanie: wybrać co najmniej 6 obrazków/idiomów i stworzyć z nimi krótką (ale sensowną!) historyjkę.

5. Prezentacja historyjek.



den Teufel an die Wand malen	wywoływać wilka z lasu	etwas durch die Blume sagen	owijać w bawełnę
den Kopf verlieren	stracić głowę	das fünfte Rad am Wagen	piąte koło u wozu
sich etwas hinter die Ohren schreiben	zapamiętać coś sobie dobrze	einen Affen haben	być podchmielonym/pijanym
Haare auf den Zähnen haben	być wygadany/wyszczekany	ein Haar in der Suppe finden	znaleźć włos w zupie/czepiać się
jemandem (Dat.) auf der Tasche liegen	być na czymś utrzymaniu	den Löffel abgeben	kipnąć/umrzeć
die Katze im Sack kaufen	kupować kota w worku	das sind faule Fische	to są wykryty/wymówki
die Nase voll haben	mieć po dziurki w nosie/mieć dość	auf den Ohren sitzen	nic nie słyszeć

Źródło: Opracowanie własne

Mimo że planując lekcję, chciałam uzyskać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania po przeczytaniu książki Butzkamma, bez problemu może zastosować ją każdy nauczyciel. Materiał w niej zawarty nie mieści się w minimum programowym, a może posłużyć do rozwoju umiejętności językowych, co jest przydatne na lekcji-zastępstwie. Ponadto lekcja:

- jest bogata w materiał językowy,
- proponowane słownictwo nie jest związane z konkretnym działem różnych podręczników szkolnych – a więc nie ma ryzyka, że się powtórzymy,
- słownictwo jest uniwersalne, to znaczy nie za łatwe dla uczniów z grup zaawansowanych, a zarazem niezbyt trudne dla tych z grup początkujących; lekcję tę można przeprowadzić z sukcesem nawet w klasie złożonej z dwóch grup uczniów o różnym poziomie zaawansowania – a właśnie takie zastępstwa sprawiają najwięcej trudności,
- wybrane idiomy w tłumaczeniu dosłownym są zabawne, co sprawia, że uczniowie chętnie

pracują na lekcji, a język ojczysty służy tu ewidentnie jako czynnik wspierający naukę,

- sama forma organizacji zajęć – od początku do końca – angażuje uczniów do czynnego udziału w lekcji, do pracy twórczej nad proponowanym materiałem,
- lekcja zawiera dużo ćwiczeń, które uwzględniają różne style uczenia się (jest coś dla słuchowców, wzrokowców i kinestetyków), co daje możliwość przyswojenia nowego materiału każdemu uczniowi, na swój własny sposób.

Jeśli zaś chodzi o moje własne refleksje nad słusznością też W. Butzkamma, to mogę potwierdzić, że niepotrzebnie obawiamy się używania języka polskiego na zajęciach języka obcego. Proponowany przeze mnie scenariusz zajęć wskazuje na to, że język ojczysty może wspierać naukę języka obcego. W tym przypadku odniesienie się do znanych zwrotów i porównanie ich z idiomami niemieckimi nabiera szczególnego znaczenia: wywołuje zdziwienie i rozbawienie, a pamiętamy, co powiedział Butzkamm, że języka uczymy się łatwiej w chwili skoncentrowanego odprężenia. Ponadto proponowane formy pracy zachęcają ucznia do ciągłego ćwiczenia materiału. Ma on możliwość wypróbowania nowo zdobytej wiedzy w taki sposób, jaki mu odpowiada, jaki jest bliski jego odczuciom, doświadczeniom. To uczeń jest aktywny, działa, a nauczyciel wycofuje się na drugi plan – wspiera, objaśnia, pomaga w razie potrzeby. Praca nad idiomem odwołuje się do rzeczy znanych w języku ojczystym, co z kolei ułatwia wytworzenie skojarzeń. Zasady zastosowania ich w praktyce są przez to jasne i zrozumiałe.

Butzkamm otworzył mi oczy na wiele istotnych kwestii w mojej pracy zawodowej. A najważniejszą z nich jest to, że nie należy się sztywno trzymać najmodniejszych metod, lecz warto poszukiwać własnych dróg, rozwiązań. Brakuje mi jednak ewaluacji tych zajęć, by móc ugruntować sobie rzetelną wiedzę na ten temat. Jest to chyba jedyny minus lekcji zastępczej – brak kontynuacji danego tematu.

Cieszę się mimo wszystko, że natknęłam się na tę pozycję. Utwierdza mnie ona w przekonaniu, że nie ma jednego złotego środka na nauczenie się języka. Każda z wymienionych wyżej metod ma swoje wady i zalety – wszystko zależy od uczniów,

ich charakterów i predyspozycji. Ale również od postawy nauczyciela, od tego, ile serca wkłada w to, co robi. Moim zdaniem twórczość powinna stać się stylem pracy każdego nauczyciela i szkoły, ponieważ, jak pisze S. Popek⁵, nawet najdoskonalsza metoda, reguła, kanon stają się martwym schematem, jeżeli czynności pedagogiczne nauczyciela charakteryzuje działanie naśladowcze.

Pamiętajmy słowa Goethego, który stwierdził, że nauka języka przypomina wiosłowanie pod prąd rzeki – przestając wiosłować natychmiast się cofamy. Tyczy się to zarówno ucznia, jak i jego nauczyciela. Twórcze podejście do własnego zawodu pozwala wnieść odrobinę świeżości w mozolny proces nauki języka obcego, zapobiega wypaleniu zawodowemu. A lekcja zastępcza umożliwia nam właśnie wyjście poza ramy programowe,

dokonanie czegoś wyjątkowego, czegoś dla siebie, dla własnego rozwoju.

Nie unikajmy więc zastępstw, nie marnujmy przydzielonej nam godziny na siedzenie w klasie. Potraktujmy raczej te 45 minut jako kuźnię własnego talentu. Na zakończenie mojej pracy, ku refleksji podsuwam słowa J. Pietera:

Nie jest twórcą, kto tylko w lotnym marzeniu miewa pomysły nowe, błyskotliwe, nawet olśniewające. Zaczyna nim być dopiero ten, kto przesiewając pomysły o pokroju marzeniowym, umie wydobyć z nich ściśle określone zadania twórcze.

(listopad 2007)

⁵ S. Popek (2004), *Twórczość w terapii i praktyce*, Lublin: UMCS.

Dorota Tomczuk¹
Lublin



Gry i zabawy językowe jako sposób na zastępstwo

W rzeczywistości szkolnej zastępstwo jest często traktowane przez nauczycieli jako zło konieczne, a przez uczniów jako szansa na godzinę nicnierobienia. Takie podejście wynika z faktu, iż konieczność zastąpienia innego nauczyciela najczęściej pojawia się nagle, brak zatem czasu na właściwe przygotowanie się do konkretnej lekcji, wynikającej z realizowanego w danej klasie programu nauczania. Biorąc pod uwagę to, że nawet z pewnym wyprzedzeniem trudno wskoczyć nagle w realizowany przez inną osobę ciąg programowy, zwłaszcza w klasie, z którą często ma się do czynienia po raz pierwszy i nie zna się jej poziomu językowego, nasuwa się pytanie, czy takie próby są w ogóle uzasadnione, czy z góry skazane na niepowodzenie. Alternatywą wydaje się być materiał przygotowany wcześniej na takie właśnie sytuacje, dający szansę błyskawicznego dopasowania go do

poziomu grupy, z którą mamy pracować, merytorycznie pozwalający na faktyczną pracę nad rozwojem kompetencji językowych, a przez swoją atrakcyjność zachęcający uczniów do aktywnego udziału w lekcji. Takie możliwości otwierają przed nauczycielem gry językowe.

Gry i zabawy językowe od dawna znajdują wielu zwolenników wśród nauczycieli języków obcych. Ułatwiają one uczniom nawiązywanie relacji interpersonalnych w grupie, wspomagają gotowość współpracy i kształcenie postaw empatycznych, korzystnie wpływają na rozwój kreatywności, redukując stres i zahamowania. W odniesieniu do lekcji języków obcych szczególnie cenne jest rozwijanie przez zabawę umiejętności porozumiewania się i możliwość rozwijania czterech sprawności komunikacyjnych, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia czytanego tekstu, pisanie

¹ Dr Dorota Tomczuk jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

i mówienia. Istotne jest również to, iż wykorzystując na lekcji gry, uczniowie uczą się praktycznego stosowania języka obcego w realnych sytuacjach komunikacyjnych, a nauczyciel zostaje zwolniony z obowiązku stałego korygowania błędów, które zawsze niekorzystnie wpływa na chęć uczniów do swobodnego wypowiedzania się na lekcji (zwłaszcza z nieznanym sobie dotąd nauczycielem). Jeśli nauczyciel również bierze udział w zabawie, wtedy role i zadania ucznia i nauczyciela zamieniają się, przyczynia się to niewątpliwie do wytworzenia swobodnej, bezstresowej atmosfery. Ponadto w zabawę mogą włączyć się wszyscy uczniowie niezależnie od poziomu językowego, jaki reprezentują, dzięki czemu wszyscy bawią się i uczą, mimo iż nie wszystkim uda się osiągnąć najlepszy wynik – jak to bywa w grze. Reasumując, posłuchanie się grami zwiększa motywację uczniów do późniejszego podejmowania aktów komunikacyjnych w obcym języku i wzmacnia pozytywne nastawienie do nauki języka².

Należy przy tym podkreślić, że zastosowanie zabaw językowych na lekcji odbywanej w zastępstwie innego nauczyciela stwarza realną szansę na świadome i celowe wykorzystanie owej dodatkowej godziny na pracę nad rozwojem sprawności językowych uczniów, bowiem podejmowanie wszelkich aktywności wymagających rzeczywistej komunikacji językowej niewątpliwie wspiera proces nauczania języka obcego³. Gry dostarczają uczniom autentycznych bodźców do wypowiadania się we własnym imieniu i interesie, zwiększając przy tym gotowość podejmowania ryzyka i redukując zahamowania przed mówieniem w języku obcym, a przez stworzenie całkowicie realnej rzeczywistości komunikacyjnej korzystnie wpływają na gotowość porozumiewania się uczniów.

Istnieje wiele uporządkowanych i opracowanych metodycznie zbiorów gier i zabaw językowych (patrz bibliografia), stąd każdy nauczyciel może bez problemu zaplanować uzasadnione programowo włączanie ich do poszczególnych jednostek lekcyjnych. Jednak zastępstwo stwarza szczególne okoliczności, w których najbardziej celowe wydaje

się wykorzystanie opracowanego uprzednio własnego zbioru materiałów i pomysłów. I tak niezależnie od punktu programowego, który obecnie jest realizowany w danej klasie, niemal zawsze polecane są ćwiczenia aktywizujące i rozszerzające słownictwo. Na początek wskazane są jednak ćwiczenia wprowadzające, mające za zadanie zintegrowanie grupy, i umożliwiające nauczycielowi nieco bliższe poznanie jej członków. W tym celu można poprosić kolejno wszystkich uczniów o opisanie wybranego przedmiotu, który zawsze noszą przy sobie, mającego dla nich szczególne znaczenie lub będącego dla danej osoby w jakiś sposób charakterystycznym. Oczywiście poziom językowy wypowiedzi będzie ściśle uzależniony od stopnia zaawansowania językowego grupy, jednak nawet na poziomie mniej zaawansowanym uda się przeprowadzić to ćwiczenie.

Aktywizacji słownictwa mogą służyć przeróżne gry, jak chociażby prosta zabawa polegająca na utworzeniu dwuosobowych zespołów, które otrzymują prosty rysunek lub zdjęcie. Zadaniem jednej osoby jest takie opisanie rysunku, aby partner mógł możliwie wiernie odtworzyć jego treść – oczywiście nie widząc oryginału. Nie musi to naturalnie następować w formie monologicznej; osoba rysująca może zadawać pytania, prosić o uściślenie, jedyną nienaruszalną zasadą jest komunikacja językowa wyłącznie w obcym języku. Następujące potem porównanie oryginału i kopii, omówienie powstałych różnic i nieścisłości oraz wyjaśnienie nieporozumień przeważnie dostarcza uczniom wiele zabawy, stanowiąc zarazem dalszy ciąg konwersacji.

Na każdym poziomie zaawansowania można zaproponować uczniom pracę ze słownikiem, sprawne posługiwanie się nim jest przecież nieodzowne dla każdego uczącego się języka obcego. Korzystając ze słownika, uczniowie mogą starać się w jak najkrótszym czasie utworzyć jak najwięcej nowych wyrazów z liter jednego dłuższego, podanego przez nauczyciela słowa, znaleźć jak najwięcej określeń miejsc na daną literę, tworzyć „drabiny językowe” z wyrazów złożonych, w których ostatni

² Patrz także: Ch. Dauvillier (2004), *Spiele im Unterricht*, München: Langenscheidt.

³ Patrz także: N. Kluge (1981), *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozeß*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius-Verlag.

człon pierwszego wyrazu stanowi zarazem pierwszy kolejnego itp. Uczniom bardziej zaawansowanym możemy zaproponować te same polecenia, ale bez korzystania ze słownika lub dla utrudnienia zawęzić kategorie tworzonych wyrazów. Możliwości modyfikacji takich zabaw są niemal nieograniczone i również w tym zakresie możemy włączyć uczniów do aktywnej współpracy.

Może się jednak zdarzyć, iż klasa jest zbyt niedyscyplinowana, by pozwolić jej na indywidualną (tzn. pozbawioną bezpośredniej kontroli nauczyciela) pracę w małych grupach. Wtedy godne polecenia są zabawy, w których jednocześnie bierze udział cała klasa rywalizująca, komu pierwszemu uda się udzielić poprawnej odpowiedzi. Wybrana osoba (którą to rolę mogą przejmować po kolei wszyscy uczestnicy) otrzymuje karteczkę, na której jest podane np. określenie jakiegoś miejsca (pływalnia, stołówka, biblioteka itd.), jej zadaniem jest opisanie czynności, które zwykle wykonuje się w takim miejscu, aby inni mogli odgadnąć, gdzie rzekomo znajduje się mówiący. Podobny przebieg ma zabawa *Kim jestem*, dotycząca znanych postaci, nazw zawodów, zwierząt itd. Możliwości jest niezwykle dużo, a zakres tematyczny takich gier można dopasować do realizowanych uprzednio tematów.

Nie podlega dyskusji, że niniejszy artykuł nie traktuje w sposób wyczerpujący tematu zabaw językowych, który to problem doczekał się już opracowania w obszernych rozprawach naukowych. Nie to było jednak moim celem. Zależało mi jedynie na wskazaniu na zabawy językowe

jako na możliwość atrakcyjnego i pożytecznego wypełnienia lekcji zastępczej, dzięki któremu uda się jej nie zmarnować.

Bibliografia

- Altemöller E.-M. (1987), *Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit*, Stuttgart: Klett.
- Behme H. (1992), *Miteinander reden lernen. Sprachspiele für den Unterricht*, München: Ludicum.
- Büttner Ch. (1987), *Spielerfahrungen mit Schülern. Sinnvolles Lernen oder pädagogischer Trick?* München: Kösel Verlag.
- Caro N. (2000), *Raten Sie mal. Rätsel zum Deutsch lernen*, Stuttgart: Klett Ernst.
- Dauvillier Ch. (2004), *Spiele im Unterricht*, München: Langenscheidt.
- Dreke M., Lind W. (1986), *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, München: Langenscheidt.
- Friedrich T., Jan E. von (2000), *Lernspielkartei. Spiele und Aktivitäten für den kommunikativen Sprachunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kaminski D. (1990), *Lernideen mit Bildern*, Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Kluge N. (1981), *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius-Verlag.
- Lohfert W. (2000), *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*, Ismaning: Max Hueber-Verlag.
- Spier A. (2002), *Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*, Berlin: Cornelsen Verlag.

(czerwiec 2007)

Sylvia Krause¹
Radlin



Zestaw pierwszej pomocy w nagłych wypadkach

Pewnie nie raz zdarzyło się nam, że zostaliśmy postawieni przed koniecznością przeprowadzenia

niespodziewanego, nagłego zastępstwa. I w dodatku w klasie, której nie znamy, nie wiemy, na jakim

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

jest poziomie, z jakiego podręcznika korzysta. Nie wypada wchodzić do klasy i pytać o ostatnio przerabiany materiał. Uczniowie i tak zazwyczaj twierdzą, że „tego jeszcze nie przerabiali”. Improwizacja? Owszem, ale niech będzie twórcza.

Aby jednak uniknąć stresu i zakłopotania w przypadku nagłych zastępstw, warto przygotować się do nich zawnazsu i mieć pod ręką zestaw pierwszej pomocy w nagłych przypadkach. W zestawie takim warto zawrzeć parę sprawdzonych propozycji, które sprawiają, że nasze zdrowie nie ucierpi z powodu kolejnej niesfornej grupy uczniów, a lekcja zastępcza nie zostanie spisana na straty. Czasem spontaniczna, ale ciekawa lekcja może przynieść więcej korzyści uczniom (i samemu nauczycielowi także) niż zwykła, codzienna.

Przykładowe zajęcia, które przedstawiam poniżej, można traktować zarówno jako trzon lekcji zastępczych, jak i element zabawowy dopełniający lekcję, na której zrealizowaliśmy już nasze zamierzenia – bo uczniowie pracowali szybciej i sprawniej, niż zakładaliśmy. To zestaw sprawdzony, niewymagający wielkiego nakładu przygotowań i materiałów. A w lekcjach „na ostatnią chwilę” o to właśnie chodzi.

■ Zabawy z gazetami

Zawsze warto zbierać makulaturę. Stare gazety i czasopisma można wykorzystać do nauki, a jednocześnie zapewnić dzięki nim wspaniałą zabawę. Jest to materiał darmowy, zakładając, że nie kupujemy gazet tylko w celu przygotowania lekcji. Dlaczego warto przynieść je do szkoły? Otóż można przy ich pomocy przeprowadzić każdą, nawet najbardziej niespodziewaną lekcję zastępczą. I nie tylko. Czasem się zdarza, że lekcje odbywają się według planu, ale mamy na przykład łączone grupy i nie uda się przeprowadzić przygotowanych wcześniej zajęć. Stare gazety poratują nas w takiej sytuacji. Czas trwania takich zabaw zależy od liczby uczniów w klasie oraz od kreatywności uczniów. Zabawy z gazetami służą nie tylko nauce języka – uczą też współpracy w zespole, twórczego podejścia do realizacji zadań, ośmielają nieśmiałych i dają równe szanse wszystkim uczniom (także tym, dla których język obcy jest przeszkodą nie do pokonania).

Enigma – maszyna szyfrująca

Dzielimy klasę na zespoły (4-6 osób) i każdemu dajemy jedną stronę z gazety lub czasopisma. Zespół wybiera jedno słowo w języku angielskim (lub innym, nauczonym w danej klasie). Najlepiej, by było to słowo ostatnio poznane lub takie, które powinna znać większość uczniów. Następnie uczniowie zakreślają litery tworzące to słowo na swojej stronie gazety w przypadkowej kolejności. Zespoły wymieniają się na znak nauczyciela swoimi gazetami, odszukują zaznaczone literki i próbują z nich ułożyć wyraz.

Wariant trudniejszy: zespół zapisuje jedno zdanie. Litery każdego wyrazu są w innym kolorze. Trzeba wtedy nie tylko odgadnąć wyrazy, ale także zbudować poprawne zdanie.

Wariant konspiracyjny: litery wybranego wyrazu zaznaczamy na arkuszu gazety, nakładając je szpilką. Wtedy proponujemy wybór krótszych wyrazów. Jest to doskonałe ćwiczenie spostrzegawczości.

Przy tym ćwiczeniu należy zwrócić uwagę na to, że w polskich gazetach nie znajdziemy liter charakterystycznych dla języka niemieckiego (ë, ä, ü, ß) czy francuskiego (ç, ô, à, é). Jednak w każdym z tych języków jest tyle innych wyrazów, które nie zawierają tych liter, że zabawę można z powodzeniem przeprowadzić. Nie da się już jednak tego zrobić w klasie uczącej się języka rosyjskiego.

Moda ekologiczna (Flemming, Fritz 2001:106)

Zabawę przeprowadzamy w zespołach. Każdy zespół otrzymuje jedną gazetę (najlepiej podobnej wielkości i grubości). Zadaniem uczniów jest przygotowanie stroju z gazety dla jednej osoby. Można się umówić, że oprócz gazety nie wykorzystujemy żadnych innych materiałów (klej, taśma klejąca, sznurki itp.) lub z góry zezwalamy na ich użycie. Ważne, by określić to na początku. Każdy zespół musi też przygotować prezentację stroju w języku obcym. Nauczyciel powinien zadbać o podkład muzyczny, by modelki lub modele mogli w pełni zaprezentować urok niecodziennych strojów.

Zadanie zajmie całą lekcję, dlatego warto pamiętać, by na prezentację zostawić odpowiednią ilość czasu – w zależności od liczby zespołów. Uczniowie powinni też dokonać wyboru najlep-

szego i najbardziej pomysłowego stroju. Zwycięski zespół otrzymuje nagrodę – przygotowane przez nauczyciela kwiaty z gazety, które miał możliwość zrobić w czasie pracy uczniów nad strojami.

Reklama

Tę zabawę można przeprowadzić indywidualnie lub w zespołach. Proponuję jednak rozwiązanie zespołowe lub w parach, by uczniowie nieśmiali nie czuli się skrępowani wobec nauczyciela, którego nie znają.

Każdy zespół otrzymuje jedną stronę z gazety. Wykonuje z niej dowolną rzecz dowolną techniką (zwijanie, gnieciecie, składanie, darcie itp.). Powinna to być rzecz niecodzienna, nigdzie wcześniej niespotykana, o nazwie wzbudzającej zainteresowanie innych, np. trąbolot elektryczny, mątwka do magicznych eliksirów. Zespół, oprócz wykonania „produktu”, musi przygotować jeszcze jego reklamę w języku obcym. Wszystkie reklamy prezentujemy później na forum klasy. Można z góry określić czas trwania reklamy (np. 20 sekund – czas antenowy jest przecież bardzo drogi) lub pozostawić uczniom wolną rękę.

Lekcje zastępcze są dla nas czasem niespodziewane, dlatego użycie kamery do nagrywania nie będzie tu wchodziło w rachubę. Jednak jeśli zdarzy się nam, że mamy akurat kamerę, zachęcam do nagrania tych reklam. Jest to świetny materiał na inne – już zaplanowane – lekcje.

Zajęcia kończymy wyborem najlepszego na naszym klasowym rynku „produktu”. Można zwyczajnie głosować, ale ciekawiej będzie, jeśli uczniowie położą przy danym „produkcie” banknot euro... (bez obawy – nieprawdziwy) wręczony im wcześniej przez nauczyciela. Ten artykuł, który zostanie sprzedany najdrożej, zostaje hitem dnia, a jego twórcy otrzymują gromkie brawa. A może nawet jakiś certyfikat? Z pewnością znajdziemy minutkę, by taki dokument szybko utworzyć.

Samotni Intowie (Flemming, Fritz 2001:78)

Każdy uczeń otrzymuje jeden arkusz gazety i staje na nim. Na dodatkowej małej karteczce trzymanej w ręku zapisuje dowolne słowo w języku obcym.

Intowie są istotami społecznymi, lubią ze sobą przebywać, ale powódź podzieliła ich wyspę. Aby

znów mogli się spotkać, muszą zbudować wały od jednej wysepki do drugiej. Materiał mogą czerpać tylko ze swojej wysepki, to znaczy trzeba rozdzierać gazetę i układać drogę przy pomocy małych skrawków. Kiedy dwóch Intów się spotka, łączy dwa zapisane słowa, tworząc krótką historyjkę (np. *I have a **cat**. The cat is sitting in the **car***). Int z kolejnej przyłączonej wysepki tworzy następne zdania. Zabawa toczy się tak długo, aż wszyscy Intowie spotkają się na jednej wyspie pośrodku sali. W ten sposób powstaje historyjka, której autorami są wszyscy uczniowie. Można spróbować wersji prostszej – z notowaniem, lub trudniejszej – pamięciowej. Po zakończeniu zabawy warto cały tekst zapisać. Może zrobią to zespoły, a ten, który będzie najbliższy wersji stworzonej w trakcie zabawy, otrzyma prawo jej publikacji w gazetce ściennej w klasie?

Uwaga: w licznych klasach strony gazety nie powinny być zbyt duże. Intowie posługują się tylko językiem obcym. Kiedy się spotykają, witają się i wymieniają uprzejmości (*Hello! How are you? Nice to meet you*). Zabawa jest wspaniała zwłaszcza w klasach młodszych lub mniej zaawansowanych językowo.

■ Zabawy integrujące

Jeśli nie dysponujemy starymi gazetami lub klasa, z którą mamy zastępstwo już zna nasze gazetowe zabawy, proponuję przeprowadzenie zwykłych zabaw integrujących grupę. Są one zawsze bardzo lubiane. Jedyną odmianą będzie stosowanie języka obcego.

Zabaw takich jest bardzo dużo. Poniżej podaję tylko parę sprawdzonych, które cieszyły się entuzjastycznym przyjęciem.

Serca przyjaźni (*Friendly hearts*)

Uczniowie wycinają z kartki kształt serca, a następnie przypinają je sobie wzajemnie szpilkami na plecach. Nauczyciel wyjaśnia uczniom zasady: wszyscy będziemy chodzić po klasie i wpisywać na sercach koleżanek i kolegów nasze opinie. Warunki są trzy: piszemy w języku obcym, piszemy tylko prawdę i piszemy tylko pozytywne rzeczy. Jeśli ktoś nie wie, co pozytywnego mógłby danej osobie napisać, niech nie pisze w ogóle. Po paru

minutach krążenia po sali (będzie niestety trochę głośno) każdy uczeń ściąga swoje serduszko i odczytuje opinie kolegów.

Lekcja nadaje się do przeprowadzenia w okolicach walentynek lub świąt, uczniowie mogą wtedy potraktować serca jako prezent od przyjaciół. Można dopowiedzieć, że każdy ma w życiu czasem podłe dni, gdy wydaje się nam, że wszystko i wszyscy są przeciwko nam. Wtedy najlepszym lekarstwem na chandrę będą te serduszka – dowód na to, że nie jesteśmy sami.

Każdy, nawet najsłabszy uczeń, jest w stanie cokolwiek napisać (choćaby „I like you”, „Ich liebe dich”). Może podpatrując wpisy innych, przypomni sobie jakieś słowo i je zapamięta?

Taki jestem (Flemming 2002:14)

Każdy uczeń przygotowuje kartkę i długopis. Kartkę dzielimy kreskami na cztery części (nie rozrywamy ich). W każdym powstałym w ten sposób prostokącie uczniowie wpisują w języku obcym po kolei jedną rzecz, którą widać na pierwszy rzut oka (np. *I have a green jumper, I am tall, My hair is dark*). Następnie nauczyciel zbiera od wszystkich uczniów wypełnione kartki, miesza je i losowo ponownie rozdziela między uczniów. Siadamy w kole i każdy po kolei odczytuje informacje ze swojej kartki i stara się odgadnąć, kto jest autorem tych zdań. Im grupa jest bardziej zaawansowana językowo, tym ciekawsza jest zabawa. Dla uczniów mniej zaawansowanych (np. w szkole podstawowej) możemy wprowadzić ułatwienie: uczniowie wpisują w kratki pojedyncze wyrazy. Trudniej będzie je odgadnąć, ale zabawa jest murowana.

Autorka książki, w której znalazłam tę zabawę, proponuje, by oprócz czterech rzeczy, które można od razu zauważyć, wpisać jeszcze cztery „poufne” informacje. Te jednak mogą sprawiać kłopot mniej zaawansowanym uczniom. Wybór wariantu zależy od samego nauczyciela, który powinien dostosować poziom trudności do umiejętności uczniów.

Czy jesteś dobrym kolegą?

Każdy uczeń przygotowuje trzy małe karteczki. Na każdej zapisuje jedno słowo w języku obcym – cechę, którą powinien posiadać dobry kolega, przyjaciel (np. *nice, reliable, kind*). Nauczyciel kładzie na podłodze kartkę z napisem *A good friend*

i prosi, by każdy uczeń po kolei odczytał treść swoich karteczek. Karteczki dokładamy do kartki położonej na ziemi. Gdy ktoś poda tę samą cechę, dokłada ją tam, gdzie już leży podobna karteczka (metoda dyskusji typu „Słoneczko” – przedłużamy „promienie” słoneczka). Z całej listy spisujemy na osobnej kartce pięć cech – tych najbardziej popularnych i oceniamy siebie samych w skali od 0-10, przy czym 0 to brak danej cechy. Można na koniec dobrać się w pary i wzajemnie się ocenić. Na ile samoocena pokrywa się z oceną? Ćwiczenie jest doskonałym sposobem na utrwalenie słownictwa związanego z cechami osobowościowymi.

■ Kwizy, konkursy, turnieje

W czasie lekcji zastępczych możemy też przeprowadzać różnego rodzaju turnieje, stosując metody aktywizujące. Konkurencje można wymyślać na poczekaniu, ale warto mieć parę przygotowanych (spisanych w małym notesiku, który można wyjąć z torby w każdej chwili i uratować się w przypadku nagłego zastępstwa). Podam tylko kilka takich, które można przeprowadzić przy niewielkim nakładzie materiałów, bez względu na wiek i umiejętności uczniów. Wszystkie zabawy przeprowadzamy w zespołach, pamiętając o zasadach zdrowej rywalizacji. Lekcja ma być bowiem ciekawa i wesoła, niestwarzająca konfliktów w gronie uczniów.

W siedmiu zdaniach (Flemming 2002:34)

Każdy zespół wybiera w myślach dowolny przedmiot lub zwierzę. Następnie musi opisać go na głos innym zespołom, ale tak, by nie od razu było wiadomo, o jaki przedmiot lub zwierzę chodzi. Wszystkie informacje muszą jednak być zgodne z prawdą. Np. *It's black. It has 4 legs. It can jump...* (chodzi o kota). Pozostałe zespoły słuchają. Można ustalić, że punkt zdobywa zespół, który jako pierwszy odgadnie, co to za przedmiot (wtedy jednak nie dajemy szansy odczytania wszystkich przygotowanych zdań), lub zespoły – po odczytaniu wszystkich zdań – zapisują odpowiedź na kartce i każda poprawna odpowiedź jest nagradzana punktem.

Wariant trudniejszy: wśród siedmiu zdań jedno jest nieprawdziwe, wprowadzające słuchających w błąd.

Dla uczniów mniej zaawansowanych proponuję ograniczyć wskazówki do pojedynczych słów – skojarzeń z danym przedmiotem.

Kto więcej?

Nauczyciel wyjaśnia zespołom, że ich zadaniem będzie napisać w ciągu trzech minut jak najwięcej słów w danej kategorii (np. zwierzęta, meble i wyposażenie domu, jedzenie). Punktowane będą tylko wyrazy napisane poprawnie. Nie dopuszczamy tu możliwości popełnienia błędu.

Zadanie to może mieć inną postać: nauczyciel podaje jeden długi wyraz lub zdanie, a uczniowie układają z nich krótsze. Ta odmiana jest bardzo popularna, często wykorzystywana na różnych lekcjach, może więc nie wzbudzać większego entuzjazmu uczniów.

Kalambury

Zespoły przygotowują jedno słowo – nazwę rzeczy (najlepiej takiej, którą można dotknąć i zobaczyć – wyłączamy pojęcia abstrakcyjne, takie jak przyjaźń, miłość). Jedną wybraną osobą z zespołu podchodzi do zespołu konkurencyjnego, który podaje jej to wybrane słowo. W ciągu 30 sekund należy wszystkimi możliwymi sposobami z wyjątkiem mowy przedstawić daną rzecz. Można rysować lub pokazywać, można też z góry ustalić, że tylko rysujemy albo tylko pokazujemy. Odmianą może być wydzieranie kształtu tej rzeczy z gazety – jest to trudniejsza wersja, ale ciekawsza i niespotykana.

Przemówienie prezydenta (Flemming 2002:20)

Każdy zespół wybiera spośród siebie jednego „prezydenta”. Nauczyciel wręcza im tekst przemówienia – dowolnego tekstu w języku obcym. Prezydenci zostają rozstawieni po sali, daleko od swojego zespołu (dziennikarzy). Zadaniem prezydentów na znak dany przez nauczyciela, jest podyktowanie tekstu swojemu zespołowi. Należy to zrobić jak najszybciej i jak najdokładniej. Ponieważ wszyscy prezydenci pracują jednocześnie, w sali może być trochę gwaro. Zespół dziennikarski, który zrobi to najlepiej, otrzymuje najwięcej punktów.

Od A do Z

Zespoły zapisują na kartce wszystkie litery alfabetu (czyli np. w języku angielskim 26 liter, w języku niemieckim – 30, w języku francuskim – także 26). Na dany przez nauczyciela znak zespoły piszą po jednym słowie na każdą literę. Oceniamy tylko poprawnie zapisane wyrazy. Następnie nauczyciel wybiera pięć liter (np. za pomocą szpilki wkłuwanej w gazetę). Każdy zespół notuje litery i odszukuje słowa rozpoczynające się na te litery w swoim słowniczku. Zadaniem zespołu jest wymyślenie historyjki, w której pojawią się te słowa i przygotowanie krótkiej inscenizacji. Przedstawienia ocenia nauczyciel.

Zbierz kolekcję

Zespoły wybierają spośród siebie jedną osobę, która staje po przeciwnej stronie sali. Zespoły stają za linią, której nie wolno im przekraczać, a wybranej osobie zawiązujemy oczy. W sali rozkładamy kilka przedmiotów (np. 10). Zadaniem zespołów jest takie pokierowanie wybraną osobą, by ta znalazła i zdobyła jak najwięcej wskazanych rzeczy. Zespół może kierować tę osobę tylko za pomocą głosu: *make two steps left, turn right and go three steps*. Wszystkie zespoły robią to równocześnie, zatem należy wziąć pod uwagę, że w sali może zrobić się dosyć głośno. Dlatego też proponuję czasami opuścić mury szkoły i udać się na szkolne boisko. Tam ta zabawa sprawdza się znakomicie. Z dodatkową korzyścią dla uczniów – mogą wtedy zaczerpnąć świeżego powietrza (być może przed klasówką z matematyki).

■ Gry planszowe

Na lekcjach zastępczych można także wykorzystać plansze różnych gier do utrwalania i przypomnienia różnych struktur gramatycznych oraz słownictwa. Szczególnie przeze mnie lubianą jest plansza do gry *Węże i drabiny*. Można ją znaleźć np. w książce nauczyciela do podręcznika *Super Kids 1²* lub wykorzystać te gotowe – często dostępne w świetlicy szkolnej. Jak taką planszę wykorzystać?

²M. Smolik (2004), *Super Kids 1. Książka nauczyciela*, Warszawa: Macmillan Polska, s.151.

- Dzielimy grupę (klasę) na zespoły. Każdy zespół przygotowuje karty do gry: rozdajemy małe karteczki (lub uczniowie sami wycinają je z kartek). Poszczególni uczniowie otrzymują np. po 5-7 małych karteczek i na nich wpisują dowolne słowa w języku polskim lub obcym. Piszący musi znać ich znaczenie, by później w trakcie gry kontrolować poprawność tłumaczenia. Wszystkie karty składamy razem. Rozpoczynamy grę. Każdy, kto zatrzyma się na polu ze znakiem zapytania, losuje karteczkę i dokonuje tłumaczenia słowa na język obcy bądź odwrotnie. Jeśli dobrze odpowie, pozostaje na polu. Jeśli źle – cofa się o trzy pola. Wygrywa ta osoba, która jako pierwsza dotrze do mety.

Przypomnienie: po drabinach wchodzimy, czyli szczęśliwie przesuwamy swój pionek w kierunku pola wskazanego przez drabinę, bliżej mety. Wąż jest zdradliwy i jeśli staniami na polu z jego głową – spadamy w kierunku wskazywanym przez jego ogon. Postawienie pionka na polu z ogonem węża nie powoduje żadnych działań.

- Zasady jak wyżej, tyle że uczniowie na karteczkach nie zapisują słów do tłumaczenia, ale formę czasownika w formie podstawowej. W zależności od poznanego wcześniej czasu możemy w ten sposób utrwalić formy czasu przeszłego, czasu Perfect lub Continuous. Wybór i zapis czasowników na karteczkach pozostawiamy uczniom.
- Zasady zachowane jak wyżej. Uczniowie na karteczkach zapisują polecenia do wykonania

(*Jump 20 times, Sing a song, Open the door...*). Uczeń, który wylosuje daną karteczkę, musi wykonać konkretną czynność. Ćwiczenie utrwała tworzenie zdań rozkazujących, ale rozwija też umiejętność czytania. Wszystko to w atmosferze zabawy.

Powyższy zestaw pierwszej pomocy nie jest, oczywiście, pełny. Każdy z nas ma wielki potencjał twórczy, dzięki któremu te parę zabaw zamieni się w ogromny bank pomysłów. Niech będą one tylko zaczątkiem, bazą, na której będziemy budować swoje wspaniałe lekcje zastępcze. Jak widać – nie należy się ich bać – i na to jest lekarstwo, które znajdziemy w swoim zestawie pierwszej pomocy w nagłych przypadkach.

Literatura, która znacznie może ułatwić tworzenie zestawu:

- Bowkett S. (2000), *Wyobraź sobie, że...*, Warszawa: WSiP.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę*, Warszawa: WSiP.
- Flemming I. (2002), *Zabawy gazetami*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Flemming I., Fritz J. (2001), *Zabawy na współpracę*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Jachimska M. (1994), *Grupa bawi się i pracuje*, Wałbrzych: Wydawnictwo Unus.
- Portmann R. (1999), *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Saniewska D., Stelmaszczuk-Wijaczka K. (2003), *Zastępstwo bez problemów*, Kielce: OWN.
- Smolik M. (2004), *Super Kids 1. Książka nauczyciela*, Warszawa: Macmillan Polska.
- Seria książek autorstwa Klaus Vopela.

(listopad 2007)

Anna Pławecka¹
Jaworzno



Etui z płytami

Poniedziałek, godzina 7.45. Wchodzę do pokoju nauczycielskiego, rozkładam parasol, zdejmuję

ję płaszcz i zaglądam do Księgi zastępstw leżącej w centralnym miejscu stołu (oczywiście z nadzieją,

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Jaworznie. Otrzymała II nagrodę w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

że nie znajdę tam swojego nazwiska): – „O nie... I a wyjeżdża na wycieczkę i mam tzw. zamiasta w III d, w której nie uczę, i zajęte okienko”.

Jakże znany obrazek początku jesiennego tygodnia. Cały zapał do pracy znika, by ustąpić miejsca zniechęceniu. A uczeń, osoba niezwykle czuła i wrażliwa, bardzo trafnie oceniająca emocje towarzyszące postaci siedzącej za biurkiem, w lot podchwytuje niechęć i nic nie jest już w stanie go zainteresować.

W roku 2005 podczas XIV Konferencji IA-TEFL Poland w Toruniu uczestniczyłam w sesji dotyczącej projektu *The Global Gateway* (www.globalgateway.org). Było to bardzo ciekawe spotkanie dotyczące współpracy ze szkołami partnerskimi z innych krajów, spotykającymi się na platformie zaaranżowanej przez British Council. Jednak, co może wydawać się zaskakujące, najważniejszą rzeczą, którą wyniosłam z tego spotkania, był worek gadżetów opatrzonych logo British Council, a w szczególności jedno małe pomarańczowe etui na 12 płyt CD. Każdy lubi dostawać prezenty, lecz akurat te – rozdawane po konferencjach wszelkiego typu – są zwykłymi materiałami reklamowymi dystrybuowanymi podobnie jak ulotki na ulicach, których mamy już stosy i żałujemy tylko drzew ścinanych, by je wydrukować. Zainteresowałam się więc podarkiem dopiero po przyjeździe z Torunia: świecący długopis z pływającym globem, worek na buty szkolne, ulotki i to małe etui – niepokąźny przedmiot, który zapoczątkował nowe zwyczaje w mojej pracy.

Zaczęłam w etui umieszczać wszelkiego rodzaju płyty CD/DVD, które otrzymałam wcześniej (przy okazji różnych spotkań metodycznych), a których treścią można się podzielić z uczniami. Kiedy? Podczas zastępstw właśnie.

Ponieważ komputery i odtwarzacze CD/DVD w mojej szkole są powszechnie wykorzystywane, postanowiłam dodatkowo przygotować sobie bazę różnego typu lekcji „na wszelki wypadek”. Jako pierwsza znalazła się w etui płyta, którą otrzymałam podczas Konferencji IATEFL – tym razem już nie na wykładzie, ale podczas zwiedzania wystawy wydawnictw językowych i innych firm związanych bardziej lub mniej bezpośrednio z nauką języków obcych.

► Płyta nr 1

Materiał prezentujący możliwość nauki języka angielskiego wśród native speakerów – w szkole językowej w Wielkiej Brytanii, czyli zastępstwo w klasie, która opanowała język angielski przynajmniej w stopniu podstawowym z możliwością zainteresowania uczniów z grup wielopoziomowych.

Płyta prezentuje szkołę językową SOL w Barnstaple i Bideford w Północnym Devonie, ale praktycznie wszystkie szanujące się szkoły językowe mają materiały reklamowe i z przyjemnością prześlą je każdemu, kto zwróci się do nich z taką prośbą. DVD otrzymane od przedstawiciela SOL, składa się z trzech części – dwóch filmów i informacji adresowych. Pierwszy film trwa około siedmiu minut i opowiada o szkole językowej, sposobie prowadzenia w niej zajęć oraz o wszystkich atrakcjach związanych z pobytem w Barnstaple. Są tu więc wątki dotyczące sposobów przyswajania języka angielskiego w sposób lekki, przyjemny i naturalny wśród rówieśników z różnych krajów, goszczących rodzin angielskich i nauczycieli – native speakerów.

Drugi film jest już zdecydowanie dłuższy, gdyż trwa półtorej godziny. Jest to film promujący region, w którym jest położona szkoła, czyli przepiękne obszary Północnego Devonu. Oczywiście nie da się w ciągu jednego zastępstwa zobaczyć całego filmu i jeszcze zrealizować ćwiczenia na rozumienie i relacjonowanie zaprezentowanego obrazu. Mimo że film jest piękny (jak chyba każdy film o tematyce turystycznej), obejrzany w całości będzie się wydawał młodemu człowiekowi nudny, a ponadto zbyt duża ilość informacji na raz jest ciężko przyswajalna lub wcale. Ale tu z pomocą przychodzi nam odtwarzacz multimedialny, który znajduje się w każdym komputerze z systemem Windows – Windows Media Player. Z boku wyświetla się podział filmu na 34 rozdziały, dlatego można wybrać sobie tylko kilka tematów. A jest z czego wybierać. Dla przykładu podam tematykę kilku najciekawszych fragmentów: dziwne brytyjskie zwyczaje i zawody, np. Ilfracombe's Town Cryer, mechanizm pływów w oceanie, historyczna kolej szynowa z XIX wieku (Southern Railway) w Woody Bay, zakupy z indywidualnym podejściem

do klienta w Cheese Shop, produkcja ceramiki – od rzemiosła i ręcznej roboty do w pełni zautomatyzowanego procesu (Branham Pottery Visitors Centre) i mnóstwo innych ciekawostek.

Lekcję dotyczącą propagowania nauki języka angielskiego w kraju jego pochodzenia można zacząć rozmową w języku angielskim lub polskim, aby się zorientować, na ile uczniowie są zainteresowani tą formą nauki oraz by poznać ich możliwości językowe. Metodą *elicited from the students* uzyskują wtedy następujące informacje:

- *Why do people learn English?* to go abroad, to understand foreigners, to read English books/newspapers/magazines, to listen to English songs and understand them, to have a good job, to communicate by internet, to work with computers, to have pen-pal friends and write letters in English, to know the most popular language in the world, to buy/sell things abroad, to watch English TV and listen to the radio, to do something in their free time.
- *How do people learn English?* at school, at courses in language schools in Poland, at private lessons, listening to spoken English, by e-learning, speaking with native speakers live or through messengers (Skype etc), at courses in Britain or other English-speaking countries, writing essays/compositions/exercises/letters/e-mails, doing grammar, reading texts – adapted or original, writing class tests, learning vocabulary/pronunciation/spelling etc.

Zatrzymuję się na tematyce kursów zagranicznych, zasięgam opinii uczniów, a następnie przechodzę do zaprezentowania filmu o szkole językowej (akurat wybór filmu będzie uzależniony od naszych preferencji lub od tego, jakim materiałem reklamowym dysponujemy w danej chwili). Po filmie o szkole proponuję prezentację wybranych fragmentów filmu o regionie, a po każdej części lub rozdziale można wykonać następujące ćwiczenia:

- *video comprehension* – ćwiczenie na rozumienie tekstu filmu wraz z omówieniem obejrzanych obrazów (pytania mogą być przygotowane wcześniej i wyświetlone za pomocą rzutnika multimedialnego),

- *advantages of the visit* – wyszukanie odpowiednich informacji w filmie; w tym ćwiczeniu będzie to wskazanie zalet nauki języka za granicą/pobytu w pięknym regionie Devonu,
- *stillframe* – opis obrazków, które pojawiają się po zatrzymaniu emisji na ciekawych kadrach...
- – ...i wiele innych według własnego pomysłu i upodobań.

► Płyta nr 2

Ćwiczenia na podstawie multimedialnych promujących kulturę krajów anglojęzycznych w języku polskim², czyli lekcja w klasie, która nigdy nie uczyła się języka angielskiego (choć to już rzadkość, bo nauka angielskiego jest powszechna), a więc najgorsze zastępstwo, jakie może się przytrafić.

Visit Britain jest CD-ROM-em, który można otrzymać na prośbę skierowaną do British Tourist Authority³ lub stworzyć samemu, korzystając ze strony <http://visitbritain.com/> zawierającej wszelkie materiały dotyczące Wielkiej Brytanii. W 2005 roku strona ta zwyciężyła w konkursie na najlepszą witrynę internetową prowadzoną przez branżę turystyczną. Znajdują się tu multimedia – krótkie filmy, nagrania mp3, mnóstwo zdjęć i niezliczona ilość informacji o Wielkiej Brytanii z zakresu turystyki w wielu językach świata, z polskim włącznie. Dodatkową zaletą stworzenia takiej kompilacji przez siebie jest jej aktualność oraz możliwość doboru informacji według własnego uznania. Taką płytę można aktualizować raz do roku, np. w wakacje, bo i temat jest istic wakacyjny. Proponuję następujące ćwiczenia (choć możliwości jest oczywiście dużo więcej):

1. Film

- *Kwiz* – uczniowie oglądają krótkie filmy dotyczące poszczególnych miast Wielkiej Brytanii (na płycie oprócz muzyki instrumentalnej w tle pojawiają się jeszcze napisy w języku angielskim, spoty ściągnięte ze strony przedstawiają jedynie obrazy z muzycznym tłem). Po każdym filmie, trwającym niecałą minutę, nauczyciel

² *Visit Britain* – CD-ROM wydany przez British Tourist Authority w 2001 r.

³ Britain Visitor Centre, 1 Regent Street, London SW1Y 4XT.

zadaje pytania dotyczące zobaczonego obrazu. Najbardziej aktywni uczniowie mogą zostać obdarowani np. naklejkami, które otrzymaliśmy na innej konferencji metodycznej, gdyż nie możemy im wstawić ocen ani plusów, jako że nie uczą się języka angielskiego.

- *Praca w grupach* – po obejrzeniu każdego spotu uczniowie dzielą się wiedzą i doświadczeniem w grupach. Wielu z naszych uczniów ma rodziny w Wielkiej Brytanii i mnóstwo z nich podróżowało już na wyspy.
- 2. Muzyka** (pliki mp3, które można za pomocą komputera z łatwością zamienić na Audio CD)
- *Porównania* – utwory wschodzących gwiazd muzyki brytyjskiej: uczniowie oceniają piosenki nowych grup rockowych Wielkiej Brytanii, które być może staną się sławne w najbliższym czasie. Odtwarzanym utworom mogą towarzyszyć wyświetlane pliki ze zdjęciami (możliwe do pokazania za pomocą odtwarzacza DVD) oraz informacje dotyczące poszczególnych wykonawców. Uczniowie szukają analogii i różnic we współczesnej polskiej muzyce rozrywkowej.
- 3. Zajęcia interaktywne przy komputerach** – jeśli znajdujemy się w pracowni internetowej.

Oczywiście to tylko przykład strony internetowej, która zawiera praktycznie wszystko, co może wypełnić zastępstwo w klasie uczącej się innych języków niż angielski. Można do każdego zajęć z *Visit Britain* dodać naukę rozmówek polsko-angielskich, bo każdemu przyda się znajomość najbardziej podstawowych wyrażen praktycznie we wszystkich językach.

■ Płyta nr 3

Krótkie materiały filmowe na określony temat, czyli zastępstwo w swojej klasie, które wszystkich zaskoczyło, gdyż zostało zapowiedziane w tym samym dniu i klasa nie przyniosła książek ani zeszytów i oczywiście nie jest przygotowana do lekcji.

Nie ulega wątpliwości, że Internet to kopalnia najświeższych i najbardziej aktualnych materiałów

dydaktycznych, z jakimi nie może mierzyć się żadna najnowsza nawet książka. Na szczególną uwagę przy przygotowaniu lekcji zastępczych i nie tylko zasługuje nie tak dawno stworzony (luty 2005), a już bardzo popularny serwis *YouTube*⁴, który stał się liderem, jeśli chodzi o krótkie filmy online, dając możliwość oglądania i umieszczania klipów filmowych w sieci ludziom z całego świata. Każdy znajdzie tutaj coś dla siebie i choć może wielu osobom *YouTube* kojarzy się wyłącznie z żartami filmowymi (których tutaj zresztą nie brakuje), to są również klipy dotyczące każdego tematu – niejednokrotnie od strony naukowej, wiadomości z pierwszej ręki, informacje filmowe na temat zainteresowań i hobby itp. *YouTube* partnerują różne instytucje – stacje telewizyjne i inne media – CBS, BBC, Universal Music Group, Sony Music Group, Warner Music Group, NBA, The Sundance Channel itd. Dlatego nie można tak potężnego kanału przekazu informacji zbagatelizować. Ponieważ jest on kochany przez naszych uczniów, można go również polubić, a co najważniejsze – stosować zamieszczone tam materiały.

Podam krótką instrukcję obsługi, według której przystosowuję materiały filmowe z *YouTube* do odtworzenia w klasie zarówno na komputerze z rzutnikiem multimedialnym, jak i na odtwarzaczu DVD⁵. Problem odtwarzania filmów z *YouTube* na odtwarzaczach DVD problemem by nie był, gdyby nie niekompatybilność formatów. Na *YouTube* znajdują się filmy w formacie Flash Video (.flv). Możliwe jest ściągnięcie takich danych na dysk naszego komputera, ale bezpośrednio po pobraniu i nagraniu na CD-ROM nie nadają się one do odtworzenia w odtwarzaczu DVD. Tu z pomocą przychodzą nam programy do konwersji plików multimedialnych, np. Media Coder.

- *Pobieranie pliku Flash Video.* Otwieram stronę z filmem, który chcę pobrać. Zaznaczam adres strony, a następnie kopiuję go (Ctrl + C), wchodzę na stronę: <http://keepvid.com>. W pole tekstowe, znajdujące się w ramce, wklejam skopiowany adres (Ctrl + V) z listy, znajdującej się obok pola, wybieram serwis źródłowy (w tym przypadku jest to *YouTube*), klikam przycisk

⁴ Por. <http://youtube.com/t/about>.

⁵ Por. http://www.pcworld.pl/news/98529_1.html.

Download. W ramce *Download*, znajdującej się poniżej, klikam w wygenerowany *Download link*, który umożliwi mi pobranie pliku .flv.

- *Konwertowanie go do formatu .avi, czytanego przez odtwarzacze DVD*. Pobieram MediaCoder, darmowy program do konwersji plików filmowych z http://www.idg.pl/ftp/pc_11822/MediaCoder.0.5.1..pre1.html i instaluję go na swoim komputerze. Po uruchomieniu przechodzę do katalogu, w którym zapisałam plik .flv, ściągnięty za pomocą serwisu KeepVid. Stosując metodę *drag and drop*, przeciągam plik .flv do głównego okna programu MediaCoder. W dolnym menu po lewej stronie wchodzi w ustawienia *video* i wybieram tu *Bitrate*, czyli próbkowanie – np. na 5000 Kbps, czyli średnią jakość. I tu proporcjonalnie można regulować – im więcej Kbps, tym jakość będzie lepsza. W zakładce *Container* zaznaczam *AVI*. W tym samym menu wybieram jeden z wbudowanych kodeków, np. *XviD*, ponieważ uzyskuję nim dobrą jakość przy niewielkich rozmiarach pliku. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby skorzystać z innego kodeka. Wciskam przycisk *Start* umieszczony w górnym menu. Program zaczyna konwersję. Po zakończonej pracy wyświetli się okienko informujące o jej efektach.

- *Zapisywanie na VCD*. Zapis filmu na VCD (nie DVD!) daje mi większą gwarancję odtworzenia go w stacjonarnym odtwarzaczu DVD. Najlepiej użyć do tego celu kreatora VCD dostępnego w programie do nagrywania Nero. Podczas korzystania z tego kreatora Nero konwertuje pliki .avi do formatu, który może być odtworzony przez wszystkie odtwarzacze DVD.

Na początek proponuję dość interesujący dla uczniów temat *Ways of Communication (Body Language)*, choć oczywiście tematów jest nieskończenie wiele. Takich płyt z filmami dotyczącymi najróżniejszych tematów można mieć całe mnóstwo i wykorzystywać je w zależności od swojego nastroju i upodobań klasy. Tak właśnie tworzę swoistą CD-tekę.

Posiadacze komputera z TV-tunerem lub kartą telewizyjną mogą sobie zgrać do komputera

ciekawe fragmenty lub całe obcojęzyczne programy telewizyjne, następnie przenosić je na VCD już bez konwertowania plików.

Posiadając materiały zestawione w ten sposób, mam pełną dowolność ich wykorzystania. Należy tutaj dodać, iż kompilacja materiałów z *YouTube* jest wielką frajdą i odprężającym zajęciem. Serwis zawiera mnóstwo śmieszności, na które natrafiamy podczas szukania właściwych materiałów. Samo szukanie wśród tych „właściwych” filmów na wybrany temat (oczywiście nie wykluczam zabawy podczas zastępstw!) jest bardzo rozwijającym zajęciem. Wynik pracy poszukiwawczej nauczyciela jest dla niego bardzo satysfakcjonujący. A czy usatysfakcjonowany nauczyciel nie przekaze uczniom swojego entuzjazmu dla tematu, który opracował? Dodatkowo zastępstwo to lekcja, na której nie trzeba robić rzeczy nieprzyjemnych – pytać, stawiać stopni, sprawdzać zadań domowych i testować wiedzy. Wiąże się to z atmosferą odprężenia, które może tylko wzmocnić zabawa z językiem angielskim przez film i związane z nim ćwiczenia.

■ Płyta nr 4

Recycling materiałów przygotowywanych przez uczniów, czyli zastępstwo w klasach młodszych niż autorzy prac pokazywanych na zajęciach.

W obecnej dobie coraz częściej uczniowie przygotowują nam zadania domowe w postaci multimedialnej. W mojej szkole istnieje nawet klasa multimedialna, czyli dziennikarsko-językowa. W tej klasie przynajmniej raz w miesiącu realizujemy lekcję z języka mediów. Po takich tematach, jak język telewizyjnych programów podróżniczych – *travelogues*, język przeglądów kulturalnych – *art reviews*, język reklamy – *commercials*, uczniowie otrzymują zadania domowe polegające na nagrywaniu i montowaniu materiałów filmowych dotyczących naszego miasta lub przygotowaniu prezentacji multimedialnej lub stron internetowych na zadany temat. Podczas prezentacji koleżanki i koledzy w klasie mają wiele radości, autorzy – satysfakcji, a lekcja przebiega we wspaniałej atmosferze. Warto, by multimedia, w przygotowanie których

włożono tyle pracy, wyszły poza wąskie grono własnej klasy.

Zastępstwa są świetną okazją, by pokazać pracę starszych kolegów młodszym. Oczywiście musimy uzyskać zgodę autorów, ale z doświadczenia mogę powiedzieć, iż to nie stanowi problemu – wręcz przeciwnie, cieszy się wielką aprobatą. Podczas lekcji zastępczej możemy poprosić uczniów o rzeczową krytykę, o wypisanie na kartkach, co się podobało, a co nie w przedstawianych materiałach. Jeśli uwagi są pisane anonimowo, możemy je potem pokazać autorom, a sami jako nauczyciele dowiadujemy się, co się podoba młodzieży, i przy zadawaniu następnych zadań możemy już przekazać uczniom pewne cenne spostrzeżenia, by nie popełniali tych samych błędów.

■ Płyta nr 5

Ćwiczenia z wykorzystaniem krótkich fragmentów muzycznych⁶, czyli *ósma lekcja w ciągu dnia, która jest zastępstwem, bo nauczyciel musi wypracować określoną liczbę godzin, a klasa, którą miał uczyć planowo na tej lekcji, wyjechała i dostał zastępstwo za nauczyciela, który pojechał na wycieczkę jako opiekun.*

Ta płyta zawiera dwa, maksymalnie trzy ćwiczenia, które wystarczą na całe 45 minut lekcji. Pierwsze dwa ćwiczenia to osiem jednonominutowych fragmentów muzycznych, reprezentujących bardzo różne style muzyczne. Są tu więc: techno, koncert skrzypcowy, jazz, rock, muzyka szkocka (ścieżka dźwiękowa z filmu), heavy metal, nastrojowa muzyka z odgłosami przyrody, reggae i koncert organowy. Są to utwory instrumentalne bez tekstu. Oczywiście dobór jest przypadkowy, chodzi o różnorodność. Uczniowie zostają poproszeni o przygotowanie kartek papieru.

- *Visualisation* – podczas słuchania pierwszych pięciu fragmentów uczniowie wypisują wszystkie słowa, które nasuwa im ich wyobraźnia, gdy słuchają określonego rodzaju muzyki – miejsca, ludzie, fakty, zapachy, odczucia

i wszystko, cokolwiek przychodzi im do głowy pod wpływem słuchanej muzyki. Jeśli jakieś skojarzenie jest bardzo silne, a nie potrafią tego wyrazić po angielsku, mogą zapisać to w języku polskim. Po wysłuchaniu fragmentów uczniowie są dzieleni na grupy, by wymienić się spostrzeżeniami i sprawdzić, czy pozostali mają podobne skojarzenia. Ci, którzy zapisali jakieś wyrazy lub wyrażenia po polsku, mogą skonsultować się z innymi i w ten sposób jedni uczą się od drugich.

- *Where? When? How?* – trzy następne fragmenty będą służyły kolejnemu ćwiczeniu. Po wysłuchaniu pierwszego fragmentu uczniowie zapisują miejsce, z którym im się kojarzy ten rodzaj muzyki – kontynent, kraj, miasto/wieś, budynek itp. Po drugim fragmencie zapisują czas – porę roku, miesiąc, porę dnia. Trzeci utwór muzyczny ma zostać skojarzony ze środkiem transportu. Tym sposobem zupełnie nieświadomie uczniowie wybierają się w dziwną i ciekawą podróż.
- *Draw the singers* – kolejne dwa utwory, tym razem odtworzone w całości (najlepiej zgrać je z oryginalnych nośników na tę samą płytę CD – dla własnej wygody), są wykonywane przez dwóch różnych artystów: kobietę i mężczyznę. Powinni to być mało znani wykonawcy śpiewający w egzotycznych językach, tak by piosenki nie były znane żadnemu uczniowi. Ja wybrałam jako wokalistę – Salifa Keitę z płyty *M'Bemba*. Salif pochodzi z Mali i śpiewa w języku malinké. Jako wokalistkę wybrałam Stine Mari Langstrand z zespołu Lumsk grającego folk metal – w piosence *Byttingen* z płyty *Troll*. Zespół pisze i śpiewa teksty w języku norweskim, a tematami są skandynawskie legendy.

Uczniowie są proszeni, by w trakcie słuchania utworów namalować twarze, które widzą oczyma wyobraźni. Mają dużo czasu, gdyż utwory trwają kilka minut. Ci bardziej utalentowani artystycznie mogą dać upust swoim możliwościom, a przy okazji jest to świetny moment, by się zrelaksować (podczas lekcji!). Rysunki mogą posłużyć wykona-

⁶Na podstawie referatu *Music Power*, wygłoszonego przez Kena Wilsona podczas XV Konferencji IATEFL w Poznaniu w 2006 r.

niu innych ćwiczeń, ale te będą treścią kolejnego zastępstwa, którego klasa łączona może wyczekać z niecierpliwością.

■ Płyta nr 6

Ćwiczenia z wykorzystaniem krótkich fragmentów muzycznych, czyli lekcja dla grup wielopoziomowych, łączonych.

Zaczynam od ćwiczenia z rysowaniem wokalistów na podstawie fragmentów muzycznych z płyty nr 5, które mogą być nagrane jako pierwsze na innej płycie. Następnie informuję uczniów, iż wyrysowane przez nich postacie staną się bohaterami kolejnych zadań.

- *Characters Presentations* – uczniowie w grupach opowiadają sobie nawzajem o osobach, które namalowali, ale już nie w powiązaniu z muzyką i zawodem piosenkarza. Można poprosić, aby opowiedzieli o namalowanej dziewczynie, jakby była ich siostrą lub kuzynką.
- *Four-Part Story* – to ćwiczenie na pisanie tekstu stymulowane muzyką. Każdy z czterech utworów trwa kilka minut i jest utworem instrumentalnym. Uczniowie piszą opowiadanie, którego bohaterami są namalowane przez nich osoby chłopaka i dziewczyny (mężczyzny i kobiety), a każdy akapit (*paragraph*) będzie miał długość zależną od długości utworów, według wskazówek:
 - (1) Dwoje ludzi się spotyka.
 - (2) Decydują się na zrobienie czegoś razem.
 - (3) Dzieje się coś, co im przeszkadza.
 - (4) Szczęśliwy lub nieszczęśliwy koniec.

W grupach lub na forum klasy uczniowie dzielą się swoimi opowieściami.

■ Płyta nr 7

Lekcja CALL (nauka języka wspomagana komputerem) wykorzystująca zasoby internetowe dotyczące tematów, które są aktualizowane z dnia na dzień lub których nie zawierają podręczniki, czyli zastępstwo w pracowni internetowej w klasie

maturalnej przygotowującej się do matury z języka na poziomie rozszerzonym.

Matura z języka angielskiego, szczególnie na poziomie rozszerzonym, wymaga od zdających swobodnego poruszania się czasami po najdziwniejszych tematach z życia codziennego. Tymi, które spędzają sen z powiek przyszłym maturzystom, są np. przestrzeń kosmiczna lub problemy i konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, partie i politycy, kościoły i religie, gospodarka.

Jako przykład weźmy lekcję o religiach na świecie. Do jej przeprowadzenia jest nam potrzebna jedynie pracownia internetowa. Na płycie jednak mam scenariusz lekcji oraz potrzebne linki, a także wszystkie niezbędne multimedia (na wypadek, gdyby Internet nie działał – co się czasami zdarza). Lekcję zaczynam od elementu rozluźniającego, czyli filmu o Amiszach – *Weird Al Yanlovic Amish Paradise*⁷. Ponieważ Amisze nie są grupą religijną tylko wyznaniową, dokonuję rozróżnienia między *religions, sects, cults, a denominations*. Każę uczniom wejść na odpowiednią stronę, np. <http://www.religioustolerance.org/cults.htm>, gdzie znajdują się definicje. Teraz proszę ich, by z pomocą wyszukiwarki Google poszukali informacji na temat pięciu najważniejszych religii świata – *Christianity, Judaism, Hinduism, Islam, Buddhism*. Na podstawie wyszukiwanych wiadomości prowadzimy dyskusję, podczas której uczniowie kopiuje najbardziej interesujące informacje do pliku Worda. Plik ten zapisują na swoich kontaktach w klasie lub wysyłają na skrzynkę. Po omówieniu religii wracamy do tematu wyznań, wirtualnie zwiedzamy muzea religii, świątynie itp. W razie braku dostępu do Internetu przydaje się moja płyta wraz ze zdjęciami i filmami związanymi z tematem religii świata, ich wyznawców, a także notatką przygotowaną przeze mnie w skrócie jako pomoc do wypowiedzi maturalnej.

■ Pozostałe płyty

Resztę etui uzupełniam na bieżąco płytami z filmami (zawsze mam przy sobie przynajmniej dwa)

⁷ <http://video.google.com/videoplay?docid=7428487200380416428>.

oraz muzyką tworzoną przez artystów pochodzących z krajów angielskiego obszaru językowego. Płyty często wymieniam, mimo że mogłabym je pokazywać w nieskończoność – przecież zastępstwa odbywają się w różnych klasach. Jednak dbam o swój rozwój i dobre samopoczucie, a ponieważ monotonia szybko nudzi, wprowadzam częste zmiany. Skąd biorę oryginalne nośniki z filmami i muzyką? Od czasu do czasu kupuję niektóre pozycje (wiadomo, iż są to niemałe sumy), lecz najczęściej są dołączane do czasopism.

Moja CD/DVD-teka zawiera takie filmy jak *Braveheart* Mela Gibsona, *Patriota* Rolanda Emmericha, *Rycerz króla Artura* Jerry'ego Zuckera (inwestycje), *Elizabeth* (o królowej Elżbiecie I) Shekhara Kapura, *Wielki Gatsby* Jacka Claytona, *Otello* z Anthonyem Hopkinsem (dodatki do gazet). Lekcje z filmami najlepiej przeprowadzać, gdy dostajemy dwie godziny zastępstwa pod rząd w tej samej klasie i jesteśmy przygotowani na wyświetlanie najbardziej znaczących fragmentów filmu. Zainteresowany uczeń z pewnością sięgnie po całość. Również wersja językowa odtwarzanego filmu zależy od poziomu językowego uczniów. Przy okazji emisji wymienionych filmów w przyjemny sposób przekażemy wiedzę na temat historii krajów anglojęzycznych, jak również dokonamy analizy dzieła, jakim jest film wraz ze wszystkimi jego składnikami (gra

aktorska, reżyseria, oddanie prawdy historycznej, symbolika).

Płyty z muzyką są wspinałym uzupełnieniem każdego zastępstwa, ale również lekcji planowej. Muzyką można ubarwiać nudne ćwiczenia gramatyczne i na rozumienie tekstu czytanego. Gdy zaczęłam odtwarzać muzykę podczas lekcji, uczniowie reagowali bardzo żywo – zaczęli dyskutować na jej temat, co też nie jest bez wartości. Gdy muzyka jest właściwie dobrana, można nauczyć słuchania klasyki muzyki krajów angielskiego obszaru językowego i dostarczyć dodatkowej wiedzy z tego zakresu.

Każdy nauczyciel otrzymuje przeróżne materiały reklamowe, coraz częściej przygotowywane w postaci multimedialnych. Szkoda, by leżały nieużywane na dnie szuflady. Można się ich zawartością podzielić z uczniami na zastępstwach. Uczynimy tym samym przypadkowe lekcje ciekawymi, sami sobie dostarczymy rozrywki w codziennej monotonii i zrobimy przysługę producentom płyt. Wszyscy kochamy multimedia za ich różnorodność, zatem nic nie stoi na przeszkodzie, by polubić zastępstwa. Może więc taki scenariusz:

Poniedziałek, godzina 7.45. Wchodzę do pokoju nauczycielskiego, zaglądam do *Księgi Zastępstw* i widzę swoje nazwisko: – „O! Zastępstwo? Chętnie!” – uśmiecham się.

(sierpień 2007)

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Katarzyna Morzyńska¹
Zabrze

Strzał w dziesiątkę – czyli 10 prostych sposobów na lekcję zastępczą

Kto z nauczycieli lubi zastępstwo? Chyba niewielu z nas. Jeśli dodatkowo lekcja jest w klasie, której nie uczymy – mamy jeszcze mniejszy powód do zadowolenia. Zamiast lekcji plastyki, muzyki

wychowania fizycznego – język angielski. To nie jest miła zamiana również dla uczniów.

Pracuję w szkole ponad 20 lat. Zebrałam mnóstwo materiałów, z których korzystam w czasie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zamarnować*.

moich zwykłych lekcji, zajęć kółka języka angielskiego i podczas zastępstw. Moim zdaniem, trzeba mieć kilka sprawdzonych, gotowych pomysłów na lekcje. Im prostsze, jeśli chodzi o przygotowanie (na które często nie mamy czasu, dowiadując się o lekcji zastępczej w tym samym dniu), tym lepiej dla nas. Uczę w szkole podstawowej w klasach 4-6. Często prowadzę lekcje zastępcze w klasach, które uczę. Mam więc ułatwione zadanie: uczniowie mnie znają, ja ich znam. Bywa, że w tym dniu nie mają w planie języka angielskiego, a ja przychodzę w czasie mojego okienka zamiast pani od matematyki. Muszę więc mieć przygotowane awaryjne lekcje na takie właśnie okazje. Najczęściej są to lekcje opracowane na podstawie różnych materiałów, które po prostu wyjmuję z szafy lub teczki, których nawet nie muszę kserować i które są gotowe do użycia.

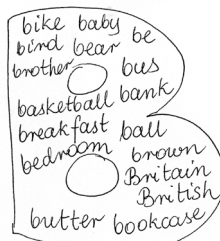
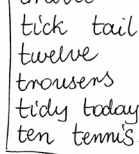
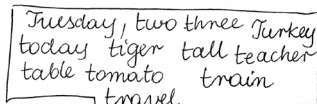
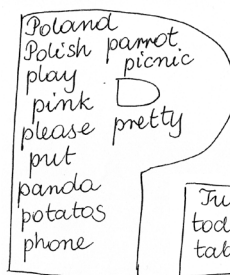
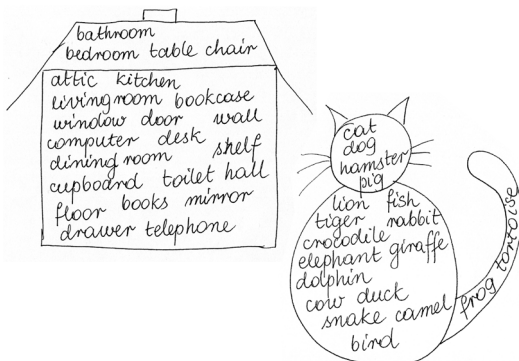
Mam kilka propozycji lekcji zastępczych. Oto one:

1. Powtórzenie i utrwalenie słownictwa

W klasie 4 lub 5 (a także młodszych klasach) proponuję uczniom, aby narysowali na przykład:

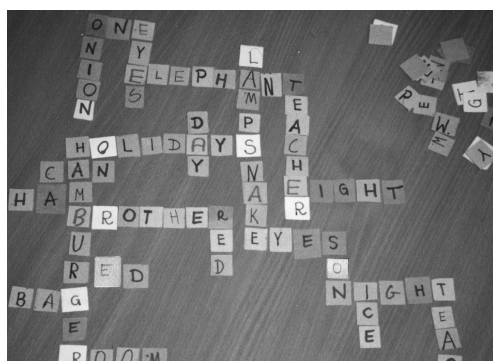
- dom – a w środku wpisali wszystkie wyrazy związane z domem, które znają,
- zwierzę – w środku nazwy zwierząt,
- sukienkę – w środku nazwy ubrań,
- duże litery, np. P, T, B – w środku wyrazy, które zaczynają się od tych liter.

Jest to sposób przypomnienia słownictwa prosty, przyjemny i nie wymaga żadnego przygotowania. Można to zrobić w formie konkursu, a uczniowi, który wpisze najwięcej wyrazów, postawić ocenę lub plusika. Oto przykładowe ćwiczenia:



2. Scrabble – czyli krzyżówka

Na zajęciach kółka języka angielskiego robiłam z uczniami mnóstwo kartonowych kwadracików z literkami, które przechowuję w woreczku i z których często korzystam. Dzielę klasę na grupy 4-5-osobowe. Każda grupa dostaje dużą garść kartoników z literkami. Podaję hasło, np. *holidays*, i zadaniem uczniów jest układanie wyrazów angielskich w formie bardzo rozbudowanej krzyżówki. Po około 25-30 minutach układania, uczniowie liczą po cichu, ile wyrazów udało im się ułożyć. Wygrywa ta grupa, która ułożyła ich najwięcej.



3. Memory games, domino

Już od kilku lat gromadzę różnego rodzaju gry, które pomagają uczniom opanować słownictwo z różnych dziedzin. Mam kilka tematycznych

gier typu *memory* (*animals, house, jobs, alphabet, colours*) oraz *domino* (*verbs, countries, adjectives, nouns*). Idąc na lekcję zastępczą, po prostu wyciągam z szafy moje gry i przeprowadzam część lub całą lekcję z ich wykorzystaniem.

4. Oglądanie filmów

Podczas wielu lat pracy zgromadziłam kilkanaście filmów DVD i wideo. Część z nich to filmy do podręcznika (*Welcome 1, 2, 3²*), które prezentuję uczniom, by powtórzyć materiał. Pozostałe filmy to materiały kupione w księgarniach językowych lub nagrane przeze mnie z telewizji. Są to filmy kulturoznawcze o Londynie, Wielkiej Brytanii, Muzeum Figur Woskowych w Londynie, parkach narodowych w USA, świętach obchodzonych w krajach anglojęzycznych lub bajki. Część z nich jest w języku polskim, część w angielskim. Do niektórych filmów mam przygotowane zadania dla uczniów, aby oglądanie nie było tylko bierną czynnością.

5. Czytanie czasopism anglojęzycznych

Zgromadziłam pokaźną kolekcję czasopism (prenumeruję po dwa egzemplarze) *Mary Glasgow Magazines – Kids Only, Click, Team*. Idąc na lekcję zastępczą, zabieram je ze sobą, rozdaję uczniom. Mogą przejrzeć kilka numerów, wybrać jeden artykuł, który szczególnie ich zainteresował, wypisać ze słownikiem nowe słowa, rozwiązać krzyżówkę lub odpowiedzieć na ankietę z czasopisma. Mogą również pracować w parach lub grupach, czytając konkretne numery (wtedy muszą jednak skserować karty pracy dla każdej osoby w grupie).

Uczniowie lubią te lekcje, gdyż artykuły w czasopismach są ciekawe i zawierają aktualne informacje, np. o gwiazdach sportu lub estrady. Zdarza się, że przepisują sobie fragmenty tekstów, które im się szczególnie spodobały, lub proszą o wypożyczenie czasopisma do domu.

6. Konkursy w grupach

Dzielę klasę na grupy 5–6-osobowe. Każda grupa ma do wykonania to samo zadanie. Na przykład:

- wypisywanie (w określonym czasie – 2, 3 minuty) wyrazów z różnych dziedzin, np. *clothes, family, jobs, verbs, subjects, countries*,
- składanie pociętej widokówki (mam kilka gotowych w kopertach) w określonym czasie. Następnie uczniowie zapisują po angielsku tyle wyrazów, ile potrafią nazwać przedmiotów na widokówce,
- 5 pytań – każda grupa układa na kartce pięć pytań (pod kontrolą nauczyciela), kartki zbieramy i tniemy tak, by na jednej mniejszej karteczce było jedno pytanie. Grupy losują pytania i w zależności od tego, czy udzieliły odpowiedzi, dostają punkt lub nie.

7. Nauka piosenki

Mam kilka opracowanych piosenek z tekstami do uzupełnienia. Wystarczy skserować teksty dla każdego ucznia. Aby urozmaicić lekcję, pod koniec nagrywam piosenkę śpiewaną przez wszystkich lub przez pojedynczych uczniów na kasetę magnetofonową. Mogą posłuchać, jak śpiewają. Jest to mobilizujące, chętniej się wtedy uczą piosenki i z większym zaangażowaniem ją śpiewają.

8. Gra w „państwa – miasta”

Ta lekcja nie wymaga żadnych przygotowań. W zależności od poziomu i zakresu słownictwa, jakim uczniowie dysponują, proponuję im zabawę w „państwa – miasta”. W zeszytach rysują tabelkę. Na przykład:

Countries	Nationalities	Jobs	Verbs	Animals	House	Foods
China	Chinese	chef	can	cat	clock	cucumber
Turkey	Turkish	teacher	talk	tiger	table	tea
Britain	British	baker

Najwygodniej jest podać uczniom literki, na które mają się zaczynać wyrazy. Z tym zadaniem radzą sobie naprawdę doskonale. Jeśli mają problem ze znalezieniem wyrazu konkretnej kategorii – pomagam im, konsultują się z kolegami lub zaglądają do słownika.

² E. Gray, V. Evans (2000), *Welcome 1, 2, 3*, Newbury: Express Publishing.

9. Ankiety

Gdy zaczynałam pracę, znalazłam w bibliotece stare numery czasopisma *Mozaika angielska*. Kiedyś było to jedno z nielicznych źródeł ciekawych tekstów i w pewnym sensie inspiracji do pracy na lekcji. Od lat korzystam z zamieszczonych tam ankiet. Niestety zawieruszyły się gdzieś te stare numery *Mozaiki*, więc nie wiem nawet, z którego roku pochodziły. Zmieniłam nieco te ankiety, dostosowując je do możliwości, umiejętności i potrzeb moich uczniów. Przedstawiam je tutaj w mojej wersji.

Uczniowie otrzymują jeden egzemplarz ankiety na 2-4 osoby (ankiety trzymam w szkolnej szafie, w każdej chwili są więc gotowe do wykorzystania). W zeszytach zapisują liczby od 1 do 20 (bo tyle jest pytań), obok zapisują odpowiedzi na pytania (YES lub NO), potem sprawdzają, ile punktów uzyskali za poszczególne odpowiedzi. Sumują liczbę punktów i szukają opisu uzyskanych odpowiedzi. Mogą zapisać ten tekst w zeszycie, ewentualnie zabawić się w tłumaczy i przetłumaczyć go na język polski, korzystając z pomocy nauczyciela lub ze słownikiem.

Questionnaire:

WHAT WOULD YOU LIKE TO BE?

Do you know who you would like to be? Answer the questions, put YES or NO next to the number written in your notebook. You have to answer 20 questions:

1. Do you like to travel?
2. Do you prefer to work indoors?
3. Do you like talking to people?
4. Do you prefer to work alone?
5. Are you energetic?
6. Do you like organising things?
7. Are you patient?
8. Do you like animals?
9. Are you noisy?
10. Do you like to work with your hands?
11. Are you artistic?
12. Do you like working with numbers?
13. Do you like children?
14. Do you like looking after people?
15. Are you calm?
16. Are you musical?
17. Do you like sport?
18. Do you like working at night?
19. Do you mind seeing blood?
20. Do you like talking on the phone?

Here are the marks for your answers. Check your answers and add up your score

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. Yes – 10, No – 1 | 11. Yes – 5, No – 4 |
| 2. Yes – 5, No – 0 | 12. Yes – 5, No – 2 |
| 3. Yes – 10, No – 5 | 13. Yes – 2, No – 5 |
| 4. Yes – 5, No – 0 | 14. Yes – 2, No – 4 |
| 5. Yes – 10, No – 4 | 15. Yes – 2, No – 5 |
| 6. Yes – 10, No – 3 | 16. Yes – 5, No – 7 |
| 7. Yes – 2, No – 0 | 17. Yes – 10, No – 1 |
| 8. Yes – 2, No – 5 | 18. Yes – 2, No – 4 |
| 9. Yes – 10, No – 1 | 19. Yes – 2, No – 5 |
| 10. Yes – 5, No – 2 | 20. Yes – 10, No – 4 |

If your score is between 5 and 45:

You are a calm, strong, sensitive and reliable person. You enjoy working with people and helping them. You are also a practical person. One of these careers will suit you: teacher, doctor, dentist, nurse, social worker, psychiatrist, policeman, pharmacist.

If your score is between 46 and 90:

You like to work quietly and concentrate. You are a gentle, quiet and talented person. You are methodical and quite tidy. You prefer to work on your own. One of these careers will suit you: laboratory technician, librarian, bank clerk, hairdresser, architect, photographer, scientist, chef, judge, lawyer.

If your score is between 91 and 135:

You are a lively person and you like to be very busy. You like to be with people and you like organising things for them. One of these careers will suit you: travel agent, journalist, hotel manager, air hostess, fireman, driver, director, shop assistant, secretary.

Questionnaire:

ARE YOU AN INTROVERT OR AN EXTROVERT?

Introvert – introwertyk, człowiek zamykający się w sobie, interesujący się przede wszystkim własnymi przeżyciami, myślami.

Extrovert – ekstrawertyk, człowiek żywo interesujący się światem zewnętrznym.

1. You are invited to a party. What is your reaction?
 - a. Good! I hope I meet some new people.
 - b. I don't want to go. Nobody spoke to me at the last party I went to.
 - c. I love parties. I like being the centre of attention.
2. You are at the party. Everyone is telling jokes.
 - a. You have a lot of jokes to tell.
 - b. You manage to remember a couple of jokes.
 - c. You can't think of a single joke to tell.

3. You realize that you have nothing planned for Saturday evening.
 - a. You are frantic. You ring up some friends and arrange an outing to the cinema.
 - b. You think "It's time I had an evening at home".
 - c. You think "It's a good chance to read my new book".
4. Do you take risks?
 - a. Sometimes.
 - b. Never.
 - c. Often.
5. You are asked to help organise a class trip.
 - a. You agree. You are sure that you can organise things well.
 - b. You hesitate for a moment and then accept.
 - c. You are terrified. You refuse.
6. How do you spend most of your free time?
 - a. By yourself.
 - b. With one or two friends.
 - c. With a group.
7. Do you ever think about the meaning of the life?
 - a. Sometimes.
 - b. Often.
 - c. Never. I'm too busy living.
8. Do you find it easy to make decisions?
 - a. It depends.
 - b. It's always easy to decide.
 - c. I can never make up my mind.
9. You have a new boyfriend or girlfriend. Your friends tease you about him/her and they make jokes.
 - a. You don't mind at all. In fact, you like being teased.
 - b. You smile. You don't mind being teased.
 - c. You are embarrassed. You don't like people making fun of you.
10. Somebody in your class is saying horrible things about you.
 - a. You get worried about it.
 - b. You don't care what they say.
 - c. You begin saying horrible things about them.

Now add up your points and see below:

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. a - 3, b - 1, c - 5. | 6. a - 1, b - 3, c - 5. |
| 2. a - 5, b - 3, c - 1. | 7. a - 3, b - 1, c - 5. |
| 3. a - 5, b - 3, c - 1. | 8. a - 3, b - 5, c - 1. |
| 4. a - 3, b - 1, c - 5. | 9. a - 5, b - 3, c - 1. |
| 5. a - 5, b - 3, c - 1. | 10. a - 1, b - 5, c - 3. |

35-60 points: You are a true extrovert. You enjoy being in a group. You have lots of self-confidence. You are an active, practical person, and you

are outward-looking. You enjoy making decisions and taking risks. But be careful. Don't be too sure of yourself. Remember that you can hurt sensitive people by your lack of understanding.

26-34 points: Like many people, the outside world is as important to you as your own inner world. You are somewhere in between the extrovert and the introvert, and you can have the good qualities of both. But be careful that you haven't got all the bad qualities!

10-25 points: You are the true introvert. Your inner world of dreams and ideals is more important than the external world. You are often not realistic or practical. You do not like showing your feelings to other people, in case they hurt you. Use your sensitivity to appreciate beautiful things and understand other people's feelings.

10. Dyktando obrazkowe

Również nie wymaga specjalnego przygotowania ze strony nauczyciela ani uczniów. Można po prostu wyciągnąć obrazek z szafy. Dzieci przygotowują kartki, mogą też rysować w zeszytach. W zależności od poziomu klasy dyktando może być łatwiejsze lub trudniejsze, ale powinno zawierać słownictwo dobrze znane uczniom i utrwalone. Tego typu zadanie jest zawsze dobrym ćwiczeniem na rozumienie ze słuchu.

Oto przykładowe dyktando obrazkowe dla klasy czwartej:

It is a big bedroom. There is a big bed on the left, next to the wall. It's brown. There is a desk opposite the bed, on the right. There is a computer on the desk. There is a window next to the desk. There is a table and four chairs in the middle of the room. The table is blue and the chairs are red.

Tekst może mieć ciąg dalszy. Dyktando czytamy powoli, powtarzając zdania kilka razy i czekając, aż uczniowie narysują obrazek. Całość czytamy powtórnie. Uczniowie porównują swoje rysunki. Kolejny krok to opisanie obrazków narysowanych w czasie dyktanda. Prace można ocenić lub tylko przeczytać głośno kilka opisów.

Mam nadzieję, że moje propozycje na lekcję zastępczą się spodobały. Są proste, nie wymagają specjalnych przygotowań ani ze strony prowadzącego, ani ucznia. A może w czasie zastępstwa, gdy

już nie mamy żadnego pomysłu, poprosić uczniów, by pomogli zrobić np. kartoniki z literkami do przestrzennej krzyżówki, domino albo grę memory? Nie wątpię, że każdy nauczyciel gromadzi ciekawe materiały do pracy, zbiera pomysły, podpatruje innych

nauczycieli i korzysta z ich doświadczeń. Z czasem nasza szafa w klasie zamienia się w skrzynię pełną skarbów, z której, w miarę potrzeby, wyciągamy gotowce. Bardzo ułatwia to pracę.

(listopad 2007)

Alina Matusz¹
Ozimek



Idziemy w nieznane

Zastępstwa są często zaskoczeniem i trudno przewidzieć, kiedy i do jakiej klasy trafimy nagle na lekcję. Zwykle idziemy „w nieznane” do grupy, o której nie mamy elementarnej wiedzy: jaki poziom reprezentują, ilu uczniów jest w grupie, jaki jest ich stosunek do przedmiotu. Ponadto jeżeli mamy zastąpić nauczyciela innego przedmiotu, uczniowie w danym dniu mogą w ogóle nie mieć podręczników. Jedynym wyjściem jest improwizacja, choć jej efekt może być bardzo różny.

W czasie wieloletniej pracy z młodzieżą i prowadzenia od czasu do czasu lekcji zastępczych udało mi się wypracować własne sposoby, aby lekcje te nie były stracone. Dostosowałam techniki i ćwiczenia, które poznałam podczas różnych szkoleń lub kontaktów z innymi nauczycielami², do potrzeb i możliwości uczniów gimnazjum. Poniżej przedstawiam niektóre z nich. Większość nie wymaga żadnego lub prawie żadnego przygotowania ze strony nauczyciela, co ma niebagatelne znaczenie zwłaszcza podczas zastępstw, na które musimy iść niespodziewanie. Większość jest też łatwa do zmodyfikowania i dostosowania do aktualnych umiejętności uczniów oraz poziomu nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia).

Ćwiczenia związane z pisaniem

Pisanie dialogów

1. Podajemy uczniom pierwsze litery każdego zdania, które tworzą wyraz. Uczniowie układają dialog. Na przykład:

Tom: **P**lease, can I stay up a bit later tonight
Mum?

Mum: **I** suppose so.

Tom: **L**et's play cards.

Mum: **G**o on then.

Tom: **R**ight, my dear.

Mum: **I** just need to get a glass of water.

Tom: **M**um, hurry up!

Mum: **S**top hassling me! I won't be a sec!

Zadanie to można wykonywać w parach lub indywidualnie.

2. Podajemy uczniom ostatnie litery każdego zdania, również tworzące wyraz. Uczniowie układają dialog. Na przykład:

M.: What time do you want me to wake you **up**?

T.: I can lie in a bit longer tomorrow, can't **I**?

M.: Well, what time do you have to be at school?

T.: Oh, we start late, about 10 in the morning.

M.: Just for a treat, I'll take you in the car.

T.: What? In your old Mini?

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Gminnym Zespole Szkół w Ozimku. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarować*.

² Większość opisanych przeze mnie ćwiczeń związanych z pisaniem (w tym pomysły na dyktanda) zaczęłam stosować kursie w Canterbury w 2006 r., w którym uczestniczyłam w ramach programu *Comenius*.

M.: Yes. I'll take both you and Sam.

T.: The Mini won't stand it! Just take one of us!

Zadanie to można wykonywać w parach lub indywidualnie.

3. Uczniowie piszą w parach dialog na dowolny temat, ale każda linijka dialogu musi mieć coraz mniejszą liczbę wyrazów. W tym samym czasie powstają dwa dialogi, gdyż uczniowie w każdej parze zaczynają pisać równocześnie i po każdej linijce dialogu wymieniają się kartkami (zeszytami). Zastrzegamy, że dialog musi mieć sens! Oto przykład:

A.: What are you going to do tomorrow? (7)

B.: Unfortunately I don't know now. (6)

A.: You haven't any ideas then. (5)

B.: Maybe I'll go shopping. (4)

A.: Typical female activity! (3)

B.: Oh, no! (2)

A.: Yes! (1)

Skróty liczymy jako jeden wyraz. Rodzajniki traktujemy również jak wyrazy. Wbrew pozorom, jest to dosyć trudne ćwiczenie i zajmuje niektórym uczniom sporo czasu.

Pisanie listu

1. Uczniowie pracują w parach. Piszą do siebie nawzajem listy jako na przykład:
- woda do ryby i ryba do wody,
 - samochód do koła i koło do samochodu,
 - Londyn do Anglii i Anglia do Londynu.

Można wymyślać wiele takich kombinacji w zależności od możliwości językowych uczniów. Można również wprowadzić pewne ograniczenie, np. liczba słów w liście. Ćwiczenie bardzo rozwija wyobraźnię. Po napisaniu listów uczniowie wymieniają się nimi, mogą niektóre z listów przeczytać głośno na forum klasy.

2. Uczniowie piszą list do kolegi/koleżanki, ale nie mogą w nim użyć żadnego czasownika. To jest możliwe, ale jest to ćwiczenie dla bardziej zaawansowanych uczniów.

Pisanie historyjek i krótkich opowiadań

1. Uczniowie otrzymują polecenie: „Napisz krótką historyjkę, w której użyjesz tylko 7 słów. Słowa mogą się powtarzać”.

Przykład: *She sings songs. Relaxing songs. Songs which I like.*

2. Prosimy uczniów, aby wypisali w zeszycie:

- 5 ważnych dat ze swojego życia,
- 5 ważnych dla nich miejsc,
- 5 istotnych dla nich przedmiotów,
- 5 imion ludzi, którzy wiele znaczą w ich życiu.

Następnie uczniowie mają wybrać ze swojego spisu jedną datę, jedno miejsce, jeden przedmiot i troje ludzi i napisać opowiadanie zawierające wybrane przez nich elementy. Jeśli uznamy, że 5 dat, miejsc itd. to za dużo, można tę liczbę zmniejszyć do 4 lub 3. Można również narzucić liczbę słów, z których ma się składać opowiadanie (np. 60-80).

3. Uczniowie w parach, samodzielnie lub wspólnie z nauczycielem układają plan do wybranej, dobrze im znanej bajki (np. *Cinderella*). Następnie już samodzielnie przygotowują wypowiedź ustną: na podstawie planu mają opowiedzieć bajkę w pierwszej osobie. Żeby wypowiedzi się nie dłużyły, uczniowie mogą opowiadać jedynie fragmenty bajki. Kto już opowie swoją część – zapisuje wypowiedź w zeszycie. Może to być również zadanie domowe.

4. Podajemy uczniom początek historyjki (jedno lub więcej zdań), którą mają dokończyć samodzielnie, w parach lub małych grupach. Możemy narzucić limit słów lub ograniczyć czas pisania, tak aby uczniowie zdążyli zaprezentować swoje opowiadania na forum klasy.

Dyktanda

Dyktanda nie zawsze wymagają wielu przygotowań. Możemy przecież wykorzystać teksty z uczniowskich podręczników, a samo dyktando może być ciekawym doświadczeniem dla uczniów, zwłaszcza gdy sami będą mieli możliwość dostrzeżenia i poprawienia własnych błędów. Poniżej kilka przykładów nie całkiem typowych dyktand.

1. Nauczyciel czyta tekst zdanie po zdaniu. Uczniowie piszą na kartkach. Po każdym zdaniu uczniowie podają kartkę do koleżanki lub kolegi obok, na której ona/on zapisuje kolejne dyktowane zdanie itd. Gdy nauczyciel skończy dyktowanie, uczeń który pisał ostatnie zdanie, przepisuje je na tablicę dokładnie tak, jak wygląda ono na jego kartce, z ewentualnymi błędami. Następnie nauczyciel podkreśla błędy, a uczniowie

wie proponują prawidłową pisownię. Dopiero gdy żadna wersja podana przez uczniów nie jest właściwa – nauczyciel koryguje błąd.

Praktyczna rada – tekst nie może być zbyt długi, aby zadanie udało się wykonać w ciągu jednej godziny lekcyjnej.

2. Nauczyciel dyktuje tekst zdanie po zdaniu, a uczniowie podczas pisania zmieniają przymiotniki na ich antonimy, na przykład:
Teacher's sentence: *Russia is a small country.*
Student's sentence: *Russia is a big country.*
3. Nauczyciel dyktuje tekst zdanie po zdaniu, lecz uczniowie nie piszą każdego zdania natychmiast, lecz dopiero po kilku sekundach na znak dany przez nauczyciela. Muszą więc zapamiętać całe zdanie, zanim je napiszą. Dla uczniów młodszych trzeba przygotować tekst ze stosunkowo krótkimi zdaniami lub dzielić je na części.
4. Nauczyciel rozwiesza w klasie w kilku miejscach kartki z tym samym tekstem w takiej odległości, aby uczniowie nie mogli go odczytać z ławek. Uczniowie wykonują zadanie w parach. Jeden uczeń z pary pozostaje w ławce, a drugi biegnie do najbliższej kartki, czyta i zapamiętuje zdanie lub jego fragment i po powrocie do ławki dyktuje go koleżance/koledzie. Trwa to do chwili przedyktowania całego tekstu. Następnie uczniowie parami podchodzą do rozwieszonych tekstów, sprawdzają i samodzielnie poprawiają ewentualne błędy.
Wersja zmodyfikowana: na kartkach znajdują się różne fragmenty tego samego tekstu. Po wykonaniu i sprawdzeniu dyktanda uczniowie odczytują na głos fragmenty i ustalają ich właściwą kolejność, tak aby powstał logiczny i spójny tekst.

Inne formy wypowiedzi pisemnych

1. Każdy uczeń pisze na kartce zdanie rozpoczynające się od narzuconych przez nauczyciela słów, np. *It's difficult to...* (*It's difficult to drive a car*). Wszystkie kartki zbieramy i zdania są odczytywane na głos.
2. Uczniowie przygotowują w parach lub indywidualnie krzyżówkę, rebusy lub innego typu zadania (np. zdania do uzupełnienia właści-

wą formą czasownika albo będące odpowiedziami na pytania, które trzeba ułożyć) na podstawie ostatnio przerabianego materiału lub w oderwaniu od niego. Narzucamy tutaj limit czasu, np. 25 minut, po którym następuje wymiana zeszytów lub kartek i uczniowie rozwiązują przygotowane przez koleżanki i kolegów zadania.

3. Nauczyciel prosi uczniów, aby usiedli wygodnie, zamknęli oczy i zrelaksowali się. Następnie odtwarza z taśmy lub CD utwór muzyczny (najlepiej bez słów). Uczniowie mają sobie wyobrazić, że są na wakacjach i po wysłuchaniu muzyki piszą do kogoś bliskiego wiadomość z wakacji. Muzyka powinna być tak dobrana, aby zasugerować miejsce pobytu na wyobrażonych wakacjach (np. samba – Brazylia lub ogólnie tropiki) lub nastrój wakacji (spokojna, relaksacyjna – leniwy wypoczynek, lub przeciwnie dynamiczna – aktywny wypoczynek).

Ćwiczenia słowno-ruchowe

1. Uczniowie „piszą” palcem na plecach sąsiada wyrazy/zwroty podane przez nauczyciela (np. nazwy przedmiotów w klasie, czasowniki nieregularne, przymiotniki itp.) Uczeń, na którym wyraz jest „pisany”, odgaduje go. Następnie uczniowie zamieniają się rolami.
2. Uczniowie przypominają sobie prawdziwą historię, przygodę ze swojego życia. Następnie wypisują pięć przymiotników z rzeczownikami w kolejności, w jakiej występują w jego historii, np. *sunny weather, a bad dog, an elderly lady, an old book, a high tree*. Podają kartkę z wypisanymi słowami koledze/koleżance, którzy na podstawie otrzymanych wyrażen próbują zrekonstruować tę historię lub przygodę i opowiadają ją na forum klasy.
3. Każdy uczeń mówi dwa zdania o sobie, a pozostali zgadują, czy to prawda, czy fałsz.
4. Nauczyciel rozwiesza w klasie kilka obrazków, na których są przedstawieni ludzie w różnych sytuacjach. Warto w tym celu zbierać ilustracje lub zdjęcia z kolorowych czasopism. Uczniowie podchodzą do wybranych obrazków w małych

grupach (parach) i zastanawiają się, o czym osoby na obrazkach myślą, rozmawiają, jakie mają plany, a następnie piszą historyjkę, której bohaterami są postacie z obrazka lub dialog, jaki mogą one prowadzić.

Inna wersja: uczniowie wcielają się w postacie z wybranego obrazka i prowadzą dialog na forum klasy.

5. Pary uczniów otrzymują jeden obrazek, ale tak, by widziała go tylko jedna osoba z pary. Następnie opisuje ona ze szczegółami obrazek partnerowi, a ten go rysuje. Po skończeniu uczniowie porównują oryginał z kopią. Dobrze, aby obrazki były niezwykle, niebanalne, śmieszne – wtedy zadanie jest dla uczniów ciekawsze.

6. Nauczyciel przynosi na lekcję torbę z „różnościami”. Zgromadzenie tych „różności” wymaga trochę czasu, ale potem zaowocuje ciekawymi zajęciami. Uczniowie proszą o coś, podając przynajmniej jedną cechężądanego przedmiotu, np. *Please give me something soft (something red, something small itp.)*. Gdy wszyscy mają już swoje przedmioty, każdy uczeń krótko opowiada, z czym kojarzy mu się dany przedmiot i dlaczego, na przykład:

This little ball was a surprise for me. I got it as a birthday present.

This black cat reminds me of a real cat I found in the street.

Jeżeli czas pozwala, uczniowie wymieniają się przedmiotami i zabawa trwa dalej.

7. Nauczyciel ma przygotowane zdania na kaskach papieru. Rozdaje je uczniom (zadanie może być wykonywane w parach lub indywidualnie). Uczniowie przygotowują ustnie krótkie historyjki lub dialogi, w które muszą wpleść otrzymane zdanie, i prezentują swoje teksty na forum klasy. Słuchacze starają się odgadnąć, które zdanie w historyjce było podstawione.

8. Nauczyciel zadaje uczniom pytania typu:
- What can we put into a box of matches?
 - What is dangerous beginning with a letter “s”?
 - What can we eat beginning with a letter “p”?
 - What objects beginning with a letter “c” are there at school?

Jest to sympatyczne ćwiczenie pomagające powtórzyć i utrwalić słownictwo na każdym etapie nauki języka.

Zaproponowane przeze mnie ćwiczenia mogą zająć całą lekcję (np. niektóre dyktanda) lub też stanowić jeden z elementów zajęć. Można też z kilku ćwiczeń skomponować jedną całość. Wszystko zależy od inwencji nauczyciela, stopnia zaawansowania językowego uczniów oraz liczebności grupy.

(listopad 2007)

Jarosław Sarzała¹
Bydgoszcz



Bank lekcji zastępczych

Na temat zastępstw napisano już wiele. Każdy, kto pracuje lub pracował w szkole, doskonale wie, co to jest lekcja zastępcza. Ile razy trzeba było iść na lekcję do klasy, której się nie znało

lub tylko znało ze słyszenia – „*To ta sławna trzecia b*”. Nieobecność nauczyciela jest przeważnie powodem zadowolenia uczniów, którzy wiedzą, że klasówka lub odpytywanie, co prawda ich nie

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 oraz lektorem w Language School w Bydgoszczy. Brał udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarować*.

miną, ale na pewno przesuną się w czasie. Z drugiej jednak strony my – nauczyciele języków – powinniśmy maksymalnie wykorzystywać każdą dodatkową lekcję.

Rzeczywistość szkolna wymusza różne sytuacje. Zdarza się, że nasza pieczołowicie przygotowana lekcja dla klasy X nie odbędzie się, gdyż jesteśmy wyznaczeni do zastępstwa w klasie Y, w której w ogóle nie uczymy, ale tak się dobrze złożyło, że uczniowie mają podręczniki i ćwiczenia do nauki języka, który wykładamy. Można wtedy albo powtórzyć zagadnienia poruszone w poprzednim temacie albo rozpocząć omawianie kolejnych kwestii gramatycznych lub leksykalnych. Jest to stosunkowo spokojny i bezkonfliktowy sposób na przeżycie zastępstwa. Z reguły jednak taka lekcja nie spowoduje nadmiernego zainteresowania uczniów przedmiotem, nauczyciel powtórzy zagadnienia poprzednio już omówione, klasa zrobi kilka ćwiczeń, czyli wszyscy jakoś przetrwają.

Innym typowym przypadkiem związanym z zastępstwami jest lekcja w klasie, której nie uczymy i która danego dnia nie ma w planie lekcji naszego języka. Z praktyki wiem, że dla wielu nauczycieli to mała tragedia – no bo co tu robić przez te czterdzieści parę minut? Wielokrotnie stosowane jest wtedy przeraźliwie nudne wyjście awaryjne – czyli tłumaczenie zdań. Kto tego nie przeżył, powinien zobaczyć, z jakim entuzjazmem reagują uczniowie na perspektywę takiej lekcji języka obcego.

Świadomość dobrego wykorzystania danego nam czasu powinna dotyczyć także kwestii podejścia do lekcji zastępczych. Skoro już trafiła się nam taka lekcja, zróbmy wszystko, aby nie była zmarnowana. Właściwie i mądrze przygotowana sprawi nam więcej satysfakcji niż powszechne nicnierobienie. Nauczyciel powinien wzbudzać w uczniach ciągłe zainteresowanie przedmiotem, gdyż w ten sposób pokazuje, że warto podejmować trud nauki języków obcych. Mijemy więc zawsze coś w zanadru.

Dobrym – oczywiście sprawdzonym – lekarstwem na zastępstwa jest tzw. bank lekcji zastępczych możliwych do realizacji w każdym momencie. Oczywiście wymaga to od nas odpowied-

niego przygotowania, ale czas spożytkowany na stworzenie takiego „banku” z pewnością wynagrodzą ciekawie przygotowane zajęcia. W moim repertuarze zastępstw mieszczą się następujące propozycje, które pokrótce omówię:

- stacje edukacyjne,
- lekcje kulturoznawcze połączone z projekcją filmów wideo,
- lekcje o tematyce europejskiej,
- grupowe opracowanie określonego tematu.

Stacje edukacyjne – pomysł nienowy, ale gdy mamy przygotowanych odpowiednio dużo dostosowanych do poziomu uczniów/słuchaczy materiałów, zawsze się sprawdza. Szczegółowe informacje dotyczące moich propozycji lekcji z wykorzystaniem stacji edukacyjnych przedstawiłem w numerze 2/2007 *JOwS*², tu więc tylko przypomnę, że przygotowując taką lekcję, należy pamiętać o:

- odpowiednim układzie stolików (według podziału na poszczególne stacje),
- ustaleniu metody podziału uczniów na grupy (odradzam pozostawienie uczniom zbyt dużej swobody przy podziale na grupy, ponieważ możemy stracić dużo cennego czasu, który wykorzysta się z pożytkiem w inny sposób),
- przygotowaniu maksymalnie dużej ilości materiałów – kart odpowiedzi, kart pracy itd.,
- jasnym i konkretnym formułowaniu poleceń do zadań (im mniej dokładne polecenie, tym więcej próśb uczniów o wyjaśnienie i tym większa strata czasu).

We wspomnianym artykule przedstawiłem propozycję stacji edukacyjnych na temat *Countries in Europe*. W banku moich lekcji mam jeszcze zgromadzone materiały na następujące tematy:

- *Let's learn the alphabet* (do wykorzystania we wczesnych klasach szkoły podstawowej),
- *Animal kingdom* (do wykorzystania na poziomie V-VI klasy szkoły podstawowej lub I klasy gimnazjum),
- *Music* (gimnazjum, ewentualnie VI klasa szkoły podstawowej),
- *British American English* (do wykorzystania na poziomie gimnazjum i liceum).

² J. Sarzała (2007), *Stacje edukacyjne – czyli jak w interesujący sposób przeprowadzić lekcję zastępczą?*, „Języki Obce w Szkole” 2/2007, s. 121-123.

Lekcje kulturoznawcze połączone z projekcją filmów

– lekcje kulturoznawcze stanowią doskonałe uzupełnienie wiadomości i umiejętności, które uczniowie zdobywają w czasie codziennych, rutynowych lekcji języków obcych. Dobrym źródłem wiedzy są filmy, o ile jasno sprecyzujemy, w jakim celu je oglądamy i będziemy je oglądać razem z uczniami. Ważny jest nie tylko sam film, ale także wstęp poprzedzający projekcję, karta pracy z zadaniami do obejrzanego kolejnych części filmu i dyskusja po projekcji.

Jest wiele gotowych materiałów, które można wykorzystać:

- dla uczniów szkoły podstawowej proponuję film *Friends in London*³, do którego są opracowane różne ćwiczenia,
- dla uczniów gimnazjum polecam film *Snap TV*⁴ z książką zawierającą bardziej i mniej szczegółowe zadania, dzięki czemu możemy stosować je na różnych poziomach zaawansowania językowego w klasach gimnazjalnych.

Oczywiście można przygotować własne materiały do posiadanych filmów, ale może na początek warto skorzystać z gotowych propozycji, żeby przekonać się do skuteczności i celowości prowadzonych w ten sposób zajęć.

Lekcje o tematyce europejskiej – uczniowie są z reguły zainteresowani wiadomościami o otaczającym nas świecie. Mam przygotowanych wiele lekcji z wiedzy o Europie w języku polskim i angielskim. Dostosowuję je tylko do poziomu uczniów – większość z nich została bowiem napisana z myślą o uczniach gimnazjum.

Exercise 1. *Fill in the following table.*

Country	Nationality	Capital City	Currency
1. Spain			
2. Bulgaria			
3. Hungary			
4. Great Britain			
5. Lithuania			
6. Germany			

7. Slovakia			
8. Finland			
9. Poland			
10. Greece			

Ćwiczenie doskonale sprawdza opanowanie nazw narodowości w języku angielskim, ale także znajomość geografii – stolice wybranych państw europejskich oraz wiedzę ogólną dotyczącą walut używanych w poszczególnych krajach. Ostatnia tabelka w dobie otwartych granic okazuje się bardzo przydatna – warto wiedzieć, czy w danym państwie obowiązującą walutą jest już euro czy jeszcze waluta narodowa.

Exercise 2. *Match the following English terms with their Polish equivalents. There is one extra Polish term that you do not need.*

1. common market	a. państwa członkowskie
2. European Commission	b. polityka zagraniczna
3. Council of Europe	c. Europejska Wspólnota Gospodarcza
4. Single European Act	d. Wspólnota Europejska
5. qualified majority	e. Wspólne Europejskie Punkty Odniesienia
6. foreign policy	f. Komisja Europejska
7. European Community	g. Rada Europy
8. Member States	h. Europejska Wspólnota Węgla i Stali
9. European Coal and Steel Community	i. większość kwalifikowana
10. European Economic Community	j. Jednolity Akt Europejski
	k. wspólny rynek

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Ćwiczenie nie powinno sprawić uczniom większych problemów, ponadto stanowi pewnego rodzaju ciekawostkę, szczególnie dla uczniów zainteresowanych i poszukujących nowych wyzwań. Dobrze sprawdza się w starszych klasach

³ B. Hastings (2004), *Friends in London*, Longman.

⁴ N. Dawson (2003), *Snap TV – British and American Teenage Lifestyle*, Longman.

gimnazjalnych i licealnych, ponieważ uczniowie dysponują już pewną wiedzą na powyższe tematy i nie trzeba wyjaśniać wszystkich pojęć od podstaw.

Zadanie 3. Zaznacz poprawną odpowiedź spośród czterech podanych.

1. W 1957 członkami Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej były:
 - a) Francja, Belgia, Holandia, Luksemburg, Wielka Brytania i RFN
 - b) Francja, Belgia, Hiszpania, Luksemburg, Wielka Brytania i RFN
 - c) Francja, Belgia, Holandia, Luksemburg, Włochy i RFN
 - d) Francja, Belgia, Holandia, Luksemburg, Hiszpania i RFN
2. Europejski Bank Centralny (European Central Bank) ma swoją siedzibę
 - a) w Barcelonie
 - b) w Budapeszcie
 - c) w Londynie
 - d) we Frankfurcie n/Menam
3. W 1973 roku do Wspólnot Europejskich dołączyły:
 - a) Dania, Hiszpania i Portugalia
 - b) Dania, Irlandia i Wielka Brytania
 - c) Austria, Irlandia i Wielka Brytania
 - d) Austria, Hiszpania i Portugalia
4. Stolicą Irlandii jest
 - a) Cardiff
 - b) Dublin
 - c) Londyn
 - d) Belfast
5. Flaga Unii Europejskiej przedstawia złotych gwiazd na ciemnoniebieskim tle.
 - a) 12
 - b) 25
 - c) 27
 - d) 15
6. Które państwo nie należy do Unii Europejskiej?
 - a) Szwecja
 - b) Dania
 - c) Finlandia
 - d) Norwegia
7. Francuski premier i minister spraw zagranicznych, inicjator niemiecko-francuskiego pojednania i silniejszego połączenia obu państw, nazywał się:
 - a) Konrad Adenauer
 - b) Jacques Chirac
 - c) Robert Schuman
 - d) Helmut Kohl
8. Żółty, zielony i czerwony to kolory flagi:
 - a) belgijskiej
 - b) rumuńskiej
 - c) estońskiej
 - d) litewskiej

Uczniowie mają możliwość sprawdzenia w tym ćwiczeniu swoich wiadomości na temat Unii Europejskiej. Może być ono stosowane także w szkole podstawowej, choć niektóre kwestie wymagają wyjaśnienia: młodszy uczniowie z reguły nie mają żadnej wiedzy na temat postaci z siódmego pytania i nie rozumieją skrótu RFN.

Grupowe opracowanie określonego tematu

– praca w grupach jest stosowana w czasie wielu lekcji języków obcych. Moja propozycja na lekcje zastępcze to podział uczniów na grupy, które wykonują przydzielone im różnorodne zadania, na przykład:

- **Przygotowanie reklam** wybranych produktów w języku angielskim; trzy lub cztery czteroosobowe grupy losują przygotowane przez nauczyciela karteczki z rzeczami, które mają reklamować (można reklamować wiele produktów, mamy więc prawie nieograniczone możliwości wyboru) i następnie uczniowie powinni wcielić się w rolę postaci z reklam. Czas na realizację zadania to około 20-25 minut, pozostały czas to prezentacja i omówienie. Lekcja świetnie sprawdza się na poziomie gimnazjum w klasach dzielonych na grupy. Starcza wówczas czasu na prezentację wszystkich reklam.
- **Przygotowanie kwizu na wylosowany temat:** o gwiazdach różnych dyscyplin sportowych, znanych aktorkach i aktorach, ulubionych filmach lub przebojach. Czas na przygotowanie pytań w języku angielskim to maksymalnie 15 minut. Należy wcześniej ustalić liczbę pytań, które muszą być przygotowane przez poszczególne grupy, pozostała część lekcji jest przeznaczona na przeprowadzenie kwizów. Lekcja może być prowadzona na różnych poziomach, ale zdecydowanie lepiej sprawdza się w klasach gimnazjalnych i licealnych.

Podsumowując powyższe rozważania i opisane zadania do wykorzystania na lekcjach zastępczych, chciałbym podkreślić, iż perspektywa lekcji za kolegę lub koleżankę nie musi być koszmarem. Wiele zależy od nas – jeśli będziemy dobrze przygotowani, niewiele będzie w stanie nas zaskoczyć. Ważna jest też chęć jak najlepszego wykorzystania takiej lekcji i sprawdzenia się w roli organizatora-koordynatora jakiegoś ciekawego zadania. Pokażmy uczniom, że stwarzamy im warunki do wykazania się zdobytymi umiejętnościami i wiedzą. Zaskoczmy ich – w pozytywnym tego słowa znaczeniu – zaproponujmy ciekawy sposób spędzenia lekcji.

(listopad 2007)

Anna Krzemińska¹
Sadki, woj. kujawsko-pomorskie



From my school village to the world

„Choćby nikt od Was niczego nie wymagał, ja – Wasz nauczyciel – będę”. Ten cytat idealnie pasuje do zaplanowania i przeprowadzenia lekcji zastępczej. Uczniowie bardzo często traktują je jako czas nudy, tzw. przesiedzenia 45 minut. Na szczęście my – nauczyciele możemy sprawić, aby był to czas owocnych i ciekawych działań, podczas których uczniowie poznają siebie nawzajem i bawiąc się, zdobywają użyteczną wiedzę.

Widząc niechęć uczniów w początkowej fazie lekcji zastępczej, gdy proponujemy konkretne zajęcia, sam nauczyciel nierzadko jest zmuszony do refleksji i zastanawia się, czy warto. Twierdzę, że warto! Widząc zmianę postawy uczniowskiej z niechęci i bierności w zaciekawienie i chęć włączenia się do zabawy, myślę, że każdy nauczyciel dojdzie do wniosku, iż nie wolno zmarnować tych cennych 45 minut. Moją pasją jest geografia i język angielski, dlatego jak tylko mogę, staram się zarazić uczniów światem, który ciągle sama odkrywam. Lekcje zastępcze traktuję wówczas jako możliwość pokazania, jaki świat jest piękny, ciekawy i ile cudów możemy w nim odkryć. Ponieważ bez języka angielskiego trudno się w nim obywać, dlatego chętnie łączę te dwa przedmioty, sama przy tym świetnie się bawiąc i nie licząc, ile minut pozostało do końca lekcji z powierzoną mi nagłą klasą.

Temat lekcji: *From my school village to the world – Z mojej szkolnej miejscowości w świat*

Hasła z „Podstawy Programowej”

- Orientacja w terenie – szkic, plan, mapa, strony świata, nazwy rzek (w języku angielskim)

Cele lekcji: rozpoznanie ciekawych, wybranych walorów przyrodniczych regionu szkoły, Polski, świata, wykorzystanie słownictwa związanego z mapą, opisem drogi w języku angielskim, integrowanie zespołu klasowego

Metody pracy oparte na obserwacji pośredniej i działalności praktycznej (ćwiczenia według instrukcji)

Pomoce: atlas geograficzny, słowniki angielsko-polskie, kompasy, instrukcje i karty pracy, notatniki, długopisy, ołówki

Forma pracy: metoda stacji

Przebieg lekcji: na początku lekcji uczniowie siadają w kole. Witam ich i mówię, że chętnie poznam, czy też przypomnę sobie ich imiona. Ale ponieważ mamy mało czasu, postaram się dzięki nim zrobić to sprawnie i sprytnie. Proponuję w tym celu grę dydaktyczną *Iskierka*, której towarzyszy spokojna i wyciszająca muzyka.

Wszyscy, stojąc w kole, jednocześnie wykonują ruchy ręką. Osoba, która rozpoczyna grę, gdy wszyscy klaszczą mówi swoje imię i wywołuje inną osobę z kręgu:

„Clap your thigh twice and say your name.
Clap your hands twice and call your friend”.

Uczniowie, którzy nie nadążają za rytmem, odpadają z gry, tworząc tym samym grupy, w których będą pracować na lekcji. Gdy wszyscy zostaną wywołani i sami wywołają kolegę/koleżankę, rozpoczynamy pracę. Każda grupa tworzy swoje stanowisko. Uczniowie otrzymują karty pracy – *worksheets*. Mają również do dyspozycji kompas, atlas geograficzny z opisanymi ciekawostkami i słowniczkami angielsko-polskie. Zadaniem uczniów jest wybranie stacji – *station* z zadaniami, które chcieliby wykonać. Czytają zadania, a następnie formułują swoje odpowiedzi. Każda grupa szuka informacji w atlasie, sprawdza słownictwo w słowniczku tematycznym. Zadania nie są skomplikowane i są raczej nastawione na ciekawostki geograficzne.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadpodstawowych im. Wincentego Witosa w Samostrzelu. Brała udział w naszym konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

From my school village to the world – worksheet

Group number:
 Participants' names:
 Leader:
 Disciplines:

Station 1. World directions + map

a) Write down the equivalents of these Polish words:

północ, południe
 wschód, zachód

północny-zachód
 północny-wschód
 południowy-zachód
 południowy-wschód

b) Choose one person from your group who will be responsible for drawing (by using a compass) a map of your school area. Pamiętając o zasadach korzystania z kompasu, wyznacz kierunek północ, ustaw się twarzą w jego stronę i wyznacz pozostałe kierunki.)

Station 2. Unique girls and boys

Find in the atlas:

- The name of both a girl and country in America.
- The name of both a boy and country in America.

Station 3. Take it easy

Mountains which have the same name as a set of maps

Station 4. Fishes

Where is Adam's Bridge in the world?

Station 5. Water

What is the biggest fall in the world?

Station 6. In Europe

Which of the world island hasn't got any vowels in its name?

Station 7. In Poland

A "rodent" which flows into the Odra river?

Station 8. Well-known

Days of the week on the Polish maps?

Station 9. Reptiles

Reptiles which belong to the UK?

Station 10. A new word

A new capital city of Peru in Małopolska Region?

Station 11. Lovely mountains

What does Mt Blanc mean?

Station 12. Coldness

Are there any volcanoes in Antarctica?

Station 13. Colours

The transparent river which flows into San river in Poland?

Station 14. Continents

Which continent is a homeland of potatoes?

Odpowiedzi: 2. Dominica, Cuba, 3. Atlas Mountains, 4. Ceylon, 5. Angel, 6. Krk, 7. Bóbr river, 8. środa, czwartek, piątek, 9. Cayman Islands, 10. Limanowa, 11. White Mountain, 12. Yes, there is, 13. Szkło river, 14. South America

Gdy minie czas przeznaczony na wykonanie zadania, liderzy grup wymieniają między sobą karty pracy. Wspólnie sprawdzamy odpowiedzi i przydzielamy punkty. Za brak dyscypliny można uzyskać punkty karne, co pomaga w utrzymaniu spokoju, szczególnie wówczas gdy nie znamy uczniów. Zwycięska drużyna w nagrodę wymyśla krótkie zadanie dla drużyn przeciwnych. Można

też odnotować w dzienniku lekcyjnym działania uczniów, które będą wliczone w ocenę z zachowania, lub punkty dodatkowe zdobywane na poszczególne oceny z zachowania na różnych godzinach lekcyjnych.

Kończę lekcję podsumowaniem – jest nim zazwyczaj refleksja uczniów dotycząca sposobu pracy, samooceny pracy w zespołach oraz wrażeń z lekcji. Taką lekcję uczniowie wysoko sobie cenią.

(listopad 2007)

Ewa Orłowska-Przeździecka¹
Warszawa



Prezent od losu

Niestety często spotyka się przykłady marnowania lekcji-zastępstw. Nauczyciele z niechęcią reagują na wiadomość, że czeka ich zastępstwo, a kiedy już idą na taką lekcję, często pozwalają uczniom robić cokolwiek, aby tylko był spokój. Uczniowie natomiast różnie reagują na zastępstwa – jedni się cieszą, że nie odbędzie się zaplanowana lekcja, gdyż są do niej nieprzygotowani, coś się upiecze. Inni żałują, że nie będzie zajęć z nauczycielem, do którego się przyzwyczaili i polubili, że specjalnie przygotowywali się do lekcji, odrabiali pracę domową. Obie grupy mogą uznać zastępstwo za czas zmarnowany.

■ Żyje się raz

Moim zdaniem każda lekcja, zaplanowana lub będąca nagłym zastępstwem, powinna być wykorzystana i przynieść pożytek zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. Nie powinniśmy marnować ani chwili z naszego życia na bylejałość i nicnierobienie. Dzieci, które szczególnie wnikliwie obserwują rzeczywistość, nie powinny otrzymywać od nas informacji, że zastępstwo to czas gorzej wykorzystywany, idący na marne. W końcu życie jest darem, żyje się raz i nie powinno się marnować ani jednej jego chwili. Właściwy stosunek do wykorzystywania czasu służy także procesowi wychowywania naszych uczniów. Należy

im pokazać, że powinno się wykorzystywać czas w sposób przemyślany i pożyteczny. Szkoła jest szczególnym miejscem – uczniowie przychodzą do niej się uczyć, stale poznawać coś nowego i interesującego, ale też przyjemnie spędzać czas. To szczególna odpowiedzialność dla nauczycieli. Nie zmarnujmy ani chwili – zastępstwo może stać się lekcją ciekawą, pożyteczną, ale także zabawną, przynoszącą radość ze znajomości języka obcego. Lekcje takie dodatkowo mogą służyć integracji zespołów klasowych, lepszemu wzajemnemu poznaniu się, pracy wychowawczej.

Mam kilka pomysłów, jak ciekawie przeżyć zastępstwo z uczniami ze szkoły podstawowej. Można je łatwo przekształcić w ćwiczenia dla młodzieży, a nawet dorosłych, co niejednokrotnie sama robiłam. Metody i techniki pracy pozostaną takie same, tylko trzeba dopasować poziom języka w grach i zadaniach do wieku i poziomu językowego uczniów.

■ Sezamie, otwórz się!

Sezamek może być szafka nauczyciela, szuflada, piórnik czy wreszcie torebka. Tam mogą się kryć prawdziwe skarby, które możemy wykorzystać do każdej lekcji, a szczególnie do lekcji zastępczej. W swojej szafce mam kilka drobiazków, które służą mi jako pomoce do gier językowych.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 319 im. Marii Kann w Warszawie. Otrzymała III nagrodę w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

Piłeczka – Moja piłeczka jest miękka i nieduża. Może to być piłka z gąbki, lekka piłka gumowa (najlepsza dla najmłodszych dzieci), a nawet kulka wykonana ze zmiętych kawałków papieru. Co można robić z piłeczką? Oczywiście rzuca się ją do uczniów, a oni odrzucając, powinni coś w zamian powiedzieć. Oto kilka pomysłów:

- powtarzanie form czasowników nieregularnych,
- powtarzanie słówek z ostatniej lekcji,
- powtarzanie słownictwa z określonej kategorii (np. nazwy zwierząt),
- rzucając, mówimy nazwę kraju – uczeń odrzucając, mówi narodowość,
- podawanie przeciwieństw, liczby mnogiej itp.,
- zespoły uczniów rzucają do siebie, podają ustalone wcześniej słowa (zdania itp.), wygrywa grupa, która jako ostatnia poda właściwą odpowiedź – to gra zwana *Tenis*,
- opisywanie postaci – każda następna osoba, do której rzuci się piłkę, podaje kolejną cechę,
- wspólne tworzenie opowiadania.

Wystarczy tylko sprawdzić w dzienniku, jakie były tematy ostatnich lekcji, a z pewnością znajdzie się pomysł na zabawę z piłką.

Kostka do gry – Można wykorzystywać kostkę i gry planszowe z podręczników, gry ze szkolnej biblioteki albo ze świetlicy. Nawet najprostsze gry dla najmłodszych w języku polskim stają się atrakcyjne i często dość trudne, jeśli będziemy chcieli zagrać w języku obcym. Ulubione gry ze szkolnej świetlicy to *Zgadnij, kim jestem* i *Operacja*. Gramy w nie po angielsku i jest przy tym mnóstwo zabawy. Oto moje pomysły na gry językowe z kostką:

- Ustalamy, co oznaczają poszczególne numery-liczby oczek, np. 1 – rzeczownik, 2 – przymiotnik, 3 – czasownik itd. Wyrazy podawane przez uczniów zapisujemy na tablicy. Uczniowie układają potem z nimi zdania lub opowiadanie.
- Modyfikacja zabawy *Simon says* – „Simon” (nauczyciel/uczeń) mówi, co należy zrobić, a kostka pokazuje, ile razy to wykonać (np. *jump three times*).

Mam także jedną kostkę do gry, na ściankach której nakleiliśmy kolorowe kółka. Taka kostka po-

kazuje barwy zamiast liczb. Wykorzystuję ją do następującej zabawy. Rzucamy kostką, uczniowie mówią nazwę jakiegoś obiektu, który jest w oznaczonym przez kostkę kolorze. To tylko pozornie łatwa gra. Gdy jakiś kolor pojawia się po raz piąty lub szósty, już nie jest tak łatwo. Oczywiście można grać w zespołach (uczniowie uwielbiają rywalizację). Kostkę z kolorami można także wykorzystać do innej zabawy. Nauczyciel wyrzuca kostką kolor, a uczniowie w zespołach starają się napisać jak najwięcej obiektów znajdujących się w klasie, które są w danym kolorze.

Realia – W naszym „Sezamie” mogą się także znaleźć różne tylko pozornie niepotrzebne rzeczy. Do lekcji można wykorzystać tak naprawdę wszystko. Oto przykłady:

- Pocztówka z wakacji – to początek świetnej lekcji o spędzaniu wakacji, ich opisywania, opisywania obrazka z pocztówki, dyskusji o podróżach, o życiu w innych krajach, o przyrodzie, zwierzętach, jedzeniu itd.
- Wykorzystane bilety – lekcja o środkach transportu, podróżowaniu, jak uczniowie docierają do szkoły, słownictwo typu: bilet w jedną stronę, powrotny, ze zniżką, odgrywanie scenek (rezerwacja biletów i ich kupowanie, sprawdzanie biletów przez kontrolera, pytanie, jak gdzieś dojechać, czytanie i układanie rozkładu jazdy itd.).
- Opakowania po produktach spożywczych – dyskusja o tym, co lubimy jeść, czego nie lubimy; zdrowa dieta i *junk food*, przepisy na proste potrawy (np. ulubiona kanapka). Przy okazji okazuje się, że na wielu produktach są nazwy w języku angielskim, spis składników, propozycja wykorzystania danego produktu (np. opis, jak zaparzyć herbatę). Tak więc nawet pudełko herbaty może stać się bohaterem lekcji.
- Do torby/reklamówki wkładamy przedmioty zebrane od uczniów i ewentualnie coś własnego. Wypróbowałam dwie wersje tej zabawy. Uczeń wkłada rękę do torby, wybiera jeden przedmiot i opisuje, jaki on jest (powtarzamy m.in. przymiotniki). Próbuje odgadnąć, co to jest, nie widząc go. I druga zabawa – uczeń wyjmuje z torby przedmiot i próbuje zgadnąć, do kogo należy. Oczywiście przedmioty

wkładamy tak, aby nikt ich nie widział. To bardzo dobra zabawa na powtórzenie pytań typu *Whose pen is this?* i wykorzystanie zaimeków dzierżawczych.

Oczywiście nie sposób wymienić nazw różnych przedmiotów, które są w naszych przepastnych szafkach, w damskich torebkach, w kieszeniach. Wystarczy tylko chwilę się zastanowić, a każdy przedmiot podpowie nam, jak go wykorzystać do ciekawej lekcji. Szminka do ust to lekcja o kosmetykach i dbaniu o wygląd, krawat – to może być lekcja o modzie, haczyk na ryby ukryty w kieszeni po ostatniej wyprawie za miasto – lekcja o rodzajach ryb, spędzaniu wolnego czasu itp. Muszelka znad morza znaleziona w zakamarkach torebki – to początek wspomnień z wakacji lub lekcja o przyrodzie. I tak można bez końca. Drzemia w nas miliony pomysłów. Musimy tylko pobudzić i wykorzystać naszą kreatywność.

■ Piosenka jest dobra na wszystko

Uczniowie szkoły podstawowej w większości lubią śpiewać, szczególnie ci z klas I-III. Piosenki są chętnie wykorzystywane przez autorów podręczników dla najmłodszych. O tym, że należy śpiewać z dziećmi, nie muszą chyba nikogo przekonywać. Piosenki pozwalają zapamiętać prawidłową wymowę słów, intonację języka, jego melodię, słownictwo i składnię zdania angielskiego, a poza tym dają dzieciom chwilę przyjemnej zabawy i integrują klasę.

Uczniowie chętnie popisują się znajomością piosenek, których nauczyli się podczas lekcji. Możemy zorganizować minifestiwal piosenki (nie konkurs – tu wszyscy powinni zaistnieć i być nagrodzeni pochwałami, „serduszkami” lub „kwiatkami” w zeszytach).

Warto nauczyć się jakiejś prostej piosenki i w przypadku zastępstw ją wykorzystywać (przydaje się także, gdy na naszych lekcjach zostaje trochę czasu lub gdy skończymy pracę z podręcznikiem, przed wakacjami, na początku roku szkolnego, kiedy jeszcze nie wszystkie dzieci mają podręczniki itp.). Dla najmłodszych najlepsza jest piosenka z wykorzystaniem ruchu ciała. Przykładem niech będzie *Incy Wincy Spider*. Można na-

uczyć uczniów piosenki, ruchów (szczególnie lubią pokazywanie, jak wspina się pająk), można rysować pajęczka – bohatera piosenki (zrobić wystawę prac uczniów). Można opisywać swojego *Incy Wincy* (na pewno każdy będzie inny), można rozmawiać o pogodzie, ubraniach itd.

Moi uczniowie uwielbiają także pisać piosenki. Wybieramy sobie jakąś popularną melodię. Najprostsza i powszechnie znana jest piosenka *Panie Janie*. Indywidualnie, w parach lub w zespołach piszemy nowy tekst (oczywiście po angielsku) do znanej melodii. Szczególnie udają się piosenki pisane z jakiejś szczególnej okazji, np. na Halloween, o św. Mikołaju, na Boże Narodzenie, Święto Dziękczynienia itd. Mogą być teksty o bohaterach z książek lub kolegach z klasy, zwierzętach, o jedzeniu, praktycznie o wszystkim. Oto przykłady naszych piosenek do melodii *Panie Janie*. Pierwsza powstała na Halloween.

Scary monsters, scary monsters
Where are you? Where are you?
Let's go trick-or-treating!
Let's go trick-or-treating!
Boo, boo, boo! Boo, boo, boo!

Druga z okazji Międzynarodowego Dnia Pluszowych Misiów.

Teddy bears, teddy bears!
We love you! We love you!
Do you want some honey?
Do you want some honey?
Yes, we do. Yes, we do.

Tę ostatnią piosenkę można śpiewać na role, odgrywać różne gesty, miny, udawać, że się przytulamy do misiów, podajemy im miodek itd.

Być może podane przykłady brzmią banalnie, ale dzieciom ta zabawa wyjątkowo się podoba. Na koniec lekcji wszyscy wykonują swoje utwory, układają ruch sceniczny, grają na wszystkim, co znajduje się w zasięgu ręki (ołówki, ławka), klaszczą, tupią, a nawet rapują.

Nie tylko małe dzieci lubią pisać piosenki. Starsi też. Należy tylko brać pod uwagę stopień skomplikowania melodii i poziom znajomości języka.

■ W co się bawić, w co się bawić?

Gry i zabawy językowe są niezwykle lubiane przez wszystkich uczących się języka obcego – od

przedszkolaków po dorosłych. Bawmy się więc z dziećmi, a dla nas to także powinna być przyjemność. Dzieci myślą, że się bawią, a my wiemy, że się uczą. To zasada naczelna przy wykorzystywaniu gier językowych. Z pewnością warto coś mieć w zanadrzu, kiedy idziemy na zastępstwo. Warto coś włożyć do rękawa, aby to z niego wyciągnąć, gdy przyjdzie potrzeba. Sprawdziłam następujące zabawy:

- *Hangman* – na tablicy rysujemy kreski zamiast liter wybranego wyrazu. Uczniowie podają propozycje liter (sprawdzamy znajomość angielskiego alfabetu), które mogą się znaleźć w danym słowie. Gdy nie ma litery, rysujemy kolejne fragmenty szubienicy z wisielcem – tak jest tradycyjnie, ja rysuję krokodyla z otwierającą się paszczą lub cokolwiek innego. Ważne jest, czy dzieci zdążą podać litery i odgadnąć hasło, zanim prowadzący zabawę skończy rysunek.
- *Powtarzanie alfabetu* – tu także możemy wykazać się pomysłowością. Wypróbowałam na lekcjach ćwiczenia z alfabetem do powtarzania gramatyki. Może to być przykładowo tworzenie zdań w czasie Past Simple lub zdań, które będą zawierać czasowniki w kolejności alfabetycznej (np. *He asked many questions. They brought some milk. She cut her finger*). Tę samą technikę można zastosować, ćwicząc czas Present Perfect (Past Participles w kolejności alfabetycznej). Królem alfabetu może zostać osoba, która jako ostatnia poda wyraz zaczynający się od kolejnej litery alfabetu.
- *Steps* – na tablicy uczniowie kolejno piszą wyrazy zaczynające się od ostatniej litery wyrazu poprzedzającego (np. *bell – letter – radio – orchid* itd.). Gra może być długa. Można także nie pisać tych słów, tylko podawać je ustnie (tak jest trudniej, trzeba znać pisownie). Wygrywa ta drużyna, która jako ostatnia poda słowo.
- *Proste gry z wykorzystaniem kartki papieru*, w które dzieci bawią się po polsku, stają się ciekawe, gdy grają w nie po angielsku. Nasza gra „w okręty” to okazja do powtórzenia alfabetu i liczb. Uczniowie mogą grać w parach lub w zespołach.
- *Associations* – zaczynamy ciąg wyrazów, nauczyciel podaje słowo. Każda następna osoba podaje jak najszybciej swoje skojarzenie do poprzedniego wyrazu (np. *holidays – summer – sun – beach – sea*). Pierwszy i ostatni wyraz tego łańcucha przyda nam się do dyskusji, jakie są wspólne cechy obu pojęć. Można napisać zdania z tymi wyrazami, krótkie opowiadanie, dowcip itp.
- *Tennis* – to gra dla dwóch zespołów. Wybieramy kategorię słownictwa i drużyny na zmianę (jak odbijanie piłeczki w tenisie) podają wyrazy. Wygrywa drużyna, która poda ostatnie słowo. Uwaga: tu można wykorzystać także piłeczkę, o której wcześniej wspomniałam.
- *Back to the board* – jeden uczestnik siada tyłem do tablicy. Nauczyciel (lub uczeń) pisze jakieś słowo na tablicy. Uczeń może zadawać pytania typu Yes/No albo uczniowie mogą podawać krótkie podpowiedzi (jednozdaniowe) na temat wyrazu znajdującego się na tablicy.
- *Memory (Kim)* – układamy na stole różne przedmioty. Nazywamy je wraz z uczniami. Nakrywamy czymś stół (może być np. nasza apaszka lub szal) i dyskretnie usuwamy jeden przedmiot. Można także poprosić uczniów, aby wstali i odwrócili się. Wszyscy zgadzają, jakiego przedmiotu brakuje.
- *Who am I?* – uczniowi ochotnikowi przypinamy do pleców karteczkę z nazwiskiem jakiejś sławnej postaci (np. Elvis Presley). Uczeń może zadawać pytania typu Yes/No, aby odgadnąć, kim jest. *Am I Polish? Am I American? Am I an actor? Am I old? Can I play a musical instrument? Was I famous?* itd.
- *10 słów (Ten words)* – uczniowie podają 10 (lub więcej) słów. Zapisujemy je na tablicy. Prosimy o napisanie opowiadania lub ułożenie zdań. Odczytujemy i wybieramy wspólnie najciekawsze.
- *10 słów (Ten words)* raz jeszcze – ta zabawa może mieć wiele odmian. Prosiłam uczniów podzielonych na zespoły o podanie 10 obiektów, które np. występują w parach, umieją latać, mają otwory, poruszają się w górę i w dół itd. To praca na czas – wygrywa szybszy zespół.
- *Find someone who...* – ta zabawa także się podoba, szczególnie kinestetykom. Podajemy uczniom tematy, a oni – chodząc po klasie

- zadają pytania wszystkim uczestnikom gry, aby znaleźć odpowiedź na zadany problem – np. znajdź kogoś, kto zjadł najbardziej niezwykłe danie, odwiedził najwięcej krajów, ma najwcześniej urodziny, pochodzi z największej rodziny, najkrócej/najdłużej sypia itp. Omawiamy potem wspólnie wyniki tych „sondaży”. Ćwiczenie świetnie integruje zespoły klasowe. Bardzo ważny jest jednak monitoring, gdyż w ferworze zdobywania informacji uczniowie zbyt łatwo przechodzą na język polski.
- *How many words...?* – Ile słów potraficie ułożyć z liter znajdujących się w wyrazie.... (np. *Thanksgiving*). Wygrywa uczeń/zespół, który ułoży najwięcej poprawnych słów.
 - *Bingo* – uczniowie rysują tabelkę jak do gry w kółko i krzyżyk. Wpisują w nią 9 wyrazów z podanej kategorii. Uwaga: zawsze należy ustalić zbiór wyrazów, z których korzystamy (czasowniki nieregularne z tabeli w podręczniku, litery alfabetu, liczebniki od 1 do 20 itp.). Nauczyciel głośno odczytuje wyrazy z podanego zbioru. Uczniowie skreślają je, jeśli znajdują się w ich tabelkach. Kto pierwszy skreśli wszystkie dziewięć, ten wygrywa. Tabelka do kółka i krzyżyka przydaje się także do ćwiczenia form gramatycznych. Możemy poprosić, aby uczniowie wpisywali w dużą tabelkę na tablicy zdania w określonych czasach, zdania z wyrazami już wpisanymi w pola, zdania pytające zaczynające się np. od *What?*, *Why?* itd. Jeśli zdania są poprawne, zalicza się je i skreśla.
 - *Inteligencja* – uczniowie rysują w zeszytach tabele. Ustalamy kategorie wyrazów, np. państwo, miasto, roślina, zwierzę itd. Nauczyciel mówi w myślach alfabet, a wybrany uczeń mówi „stop”, od ostatniej wymienionej litery będą się zaczynać wszystkie wyrazy (np. *B – Belgium – Brussels – buttercup – bull*), które wypisują uczniowie. Wspólnie odczytujemy je i wyjaśniamy. Osoba, która miała wszystkie prawidłowe odpowiedzi, otrzymuje punkt.
 - *Głuchy telefon (Chinese whispers)* – ta zabawa także bardzo się podoba i może być wykorzystana na lekcji języka obcego. Uczniowie starają się jak najdokładniej powtórzyć zdanie podane na ucho jednemu z nich.
 - *Łańcuszek (Chain story)* – podajemy zdanie wyjściowe, np. *Yesterday I was in Africa and I saw an elephant*. Następna osoba powtarza zdanie wyjściowe i dodaje swoją część – *Yesterday I was in Africa and I saw an elephant and a cheetah*. Zmusza to uczniów do pełnej koncentracji, a zwycięzca zostaje królem perfekcyjnej pamięci.
 - *Imagine* – uczniowie wymyślają wspólnie np. potwora (powtórzenie części ciała, kolorów, kształtów, liczebników, zdań z czasownikami *have got* i *to be*), dom swoich marzeń (powtórzenie nazw pomieszczeń, mebli, obiektów, kolorów, kształtów, liczebników, konstrukcji *there is/are*), szkołę swoich marzeń, idealne podwórko itd.
 - *Inventions* – to ulubiona zabawa klas starszych. Proponujemy uczniom wymyślenie nowej maszyny, której brak zapewniłby lukę na rynku dostępnych urządzeń (np. robot do odrabiania lekcji, maszyna do głaskania kota, urządzenie do wkładania butów).
 - *Reklama* – dzieci oglądają dużo programów telewizyjnych, a w przerwach oglądają także reklamy. Niektóre stają się modne ze względu na swoją pomysłowość. Możemy zaproponować im napisanie reklamy nowego produktu w języku angielskim (to także znakomite ćwiczenie na powtórzenie stopniowania przymiotników). Można przynieść reklamę wyciętą z gazety jako przykład i początek dyskusji (i lekcji).
 - *Zabawy z wykorzystaniem materiałów wizualnych* – wystarczy wyciąć kilka obrazków z gazety lub czasopisma, które staną się osią tematyczną lekcji. Na przykład zdjęcia dwóch osób – to okazja do porównania ich wyglądu, opisu ubrań, wymyślenia dla nich nowych życiorysów (opowiadania twórcze), przeprowadzenia z nimi wywiadów itp.
 - *Praca w parach* – nie zawsze jest tak, że każdą osobę w klasie znamy naprawdę dobrze. Czasami uczniowie chodzą z kimś do jednej klasy przez kilka lat, a niewiele potrafią powiedzieć o tej osobie. Na początku powinniśmy zadbać o to, aby dobierali się w przypadkowe pary. Poprośmy ich o przeprowadzenie wywiadu ze swoim kolegą/koleżanką (o zainteresowaniach, zwierzętach, ulubionych potrawach, muzyce,

rodzicach, rodzeństwie, podrózach, sukcesach, przygodach itp.), a następnie o opis – jak najbardziej szczegółowy – swojego partnera. Zawsze okazuje się, że odkrywają o sobie coś nowego i dziwią się, że do tej pory tak mało się znali. To ćwiczenie znakomicie integruje zespół klasowy i uczy szacunku dla drugiej osoby.

Przy ćwiczeniach w parach jest ważne, aby uczniowie za każdym razem pracowali z kimś innym. Warto użyć kilku sposobów podziału na pary lub grupy.

To proste i powszechnie znane gry. Wiele z nich dzieci znają także z zabaw w języku polskim. Tym lepiej, będą bowiem mogły zobaczyć, że w języku angielskim mogą bawić się równie dobrze. Po jakimś czasie już same podają pomysły kolejnych zabaw.

■ Wszystko się może zdarzyć

Jeśli zdarza się nam zastępstwo na lekcjach angielskiego, to z pewnością mniejszy kłopot. Co jednak robić, gdy mamy pójść na lekcję innego przedmiotu? Na pewno nie powinniśmy się obawiać poprowadzenia lekcji z innego przedmiotu w języku angielskim. Wiele tematów, które realizujemy na lekcjach języka angielskiego ma charakter nawiązujący do ścieżek międzyprzedmiotowych. Ja tak radziłam sobie na różnych lekcjach:

Język polski – niektóre lektury to pozycje z literatury krajów anglojęzycznych (np. *Robinson Crusoe*, *Winnie-the-Pooh*, *Alicja w Krainie Czarów*, *Ania z Zielonego Wzgórza*). Możemy dyskutować o nich, przybliżyć postać autora, przeprowadzić wywiad z bohaterem książki lub napisać list itp. Sprawdzała się także zawsze lekcja o zapożyczeniach językowych. Możemy szukać wyrazów, które brzmią podobnie lub tak samo w obu językach (np. *computer*, *television*, *hotel*). Możemy także zastanowić się nad pochodzeniem słów z różnych języków (np. *sari* – hindu, *robot* – czeski, *sputnik* – rosyjski, *corrida* – hiszpański, *gulasz* – węgierski).

Historia – Uczniom podobały się lekcje, na których opowiadałam o postaciach historycznych. Bardzo zaciekała ich lekcja o Królu Arturze, Elżbiecie I, Henryku VIII. Opowiadałam także o różnych obiektach historycznych (np. Tower,

Windsor, Edinburgh Castle). Ciekawa była także lekcja o najważniejszych wydarzeniach i postaciach z polskiej historii – oczywiście po angielsku. Przy okazji powtórzyliśmy sobie, jak czyta się po angielsku daty. W szkole podstawowej jest niewiele informacji z historii powszechnej, więc wszystko, co opowiemy o historii Wielkiej Brytanii, USA lub Australii, będzie dla uczniów interesujące.

Muzyka – oprócz wspólnego śpiewania i układania piosenek możemy powtórzyć lub nauczyć słownictwa związanego z muzyką – nazw instrumentów, rodzajów i stylów muzycznych, dyskutować o ulubionych piosenkach i artystach, czy muzyka jest potrzebna, dlaczego ludzie słuchają muzyki, muzyka wokół nas (głosy ptaków, odgłosy urządzeń itd.). Możemy bawić się w ćwiczenia mimiczne (uczeń pokazuje, na czym gra, inni zgadują).

Plastyka – tu nasza pomysłowość nie ma granic. Możemy tworzyć prace okolicznościowe (np. prace w kolorach Halloweenu: białym, czarnym, pomarańczowym) i opisywać je po angielsku. Możemy tworzyć portrety bohaterów książek, czytanek, filmów. Mogą to być ilustracje do słowniczków obrazkowych (np. rysujemy i podpisujemy meble). Może to być portret i opis przyjaciela, mamy, taty, nauczyciela. Mogą to być obrazki na temat wakacji itp. Oczywiście staramy się, aby wszystkie polecenia były wydawane po angielsku. Nazywamy także potrzebne przedmioty (np. pędzel, kredki, nożyczki) w języku angielskim.

Wychowanie fizyczne – to też świetna lekcja do zastosowania języka angielskiego. Komendy po angielsku to jednak nie to samo co komendy zwykle słyszane w języku polskim.

Przydaje się także zabawa *Simon says* – mamy przy okazji więcej miejsca niż w klasie, więc zadania mogą być bardziej skomplikowane. Możemy wspólnie z uczniami wymyślać różne tory przeszkód.

Uczniowie lubią pokazywać wykonywanie różnych czynności, odgrywać różne scenki. Na WF-ie będzie można pobawić się w różne zabawy mimiczne – np. *What is he doing?* – *He is eating a banana* (jeden uczeń oczywiście gestami pokazuje czynność, nic nie mówiąc). Sprawdza się także zabawa językowa *running dictation*. Krótki tekst zdążymy stworzyć na przerwie (musi

być napisany w dwóch egzemplarzach). Kartki z tekstem wieszamy na ścianie. Tworzymy dwie drużyny. W każdej powinien zostać wybrany sekretarz, który będzie zapisywał tekst. Dzieci po kolei biegną do kartek i dyktują sekretarzowi, co zapamiętały. Grupa, która pierwsza skończy i poprawnie wykona zadanie – wygrywa.

Przyroda w szkole podstawowej (elementy geografii, biologii, fizyki, chemii) – to także wdzięczna lekcja do pracy w języku angielskim. Może to być okazja do powtórzenia lub poznania nowego słownictwa – np. nazw zwierząt, roślin, kwiatów, drzew, obiektów kosmicznych, nazw geograficznych (to okazja do powtórzenia np. tematu gramatycznego – użycie *the* z nazwami geograficznymi). Znajomość kolorów przyda się nam do opisywania flag różnych państw. Zdania w czasie Present Simple przydadzą się do formułowania definicji i praw przyrody. Uczniowie mogą opisywać życie zwierząt, życie w różnych strefach klimatycznych.

Ciekawa jest także praca z mapą – wyszukiwanie krajów anglojęzycznych, ich stolic, krajów sąsiadujących, rzek, jezior itd.

Matematyka – najprostsze działania (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie) możemy przecież nazywać i wykonywać po angielsku. Uczniowie najchętniej poznają słownictwo związane z tym, co stanowi ich codzienne życie. Matematyka po angielsku? Niby coś znajomego, a jednak inaczej.

Warto, aby uczniowie poznali nazwy podstawowych figur i brył. Mogą je narysować, podpisać, stworzyć słowniczek obrazkowy. Możemy powtórzyć sposób czytania liczb po angielsku (wielkie liczby, ułamki). Możemy wykonywać wykresy dotyczące ankiet lub sondaży przeprowadzonych w klasie. Robiłam z uczniami takie zadanie z okazji *Pancake Day*. Przedmiotem badania było ulubione nadzienie naleśników. Każdy uczeń miał jeden głos i oddawał go na swoje ulubione naleśniki. Wyniki przedstawiliśmy w postaci wykresu słupkowego, a następnie (co najważniejsze) napisaliśmy krótki raport z wyników naszego sondażu. To jedna z podstawowych umiejętności językowych wymaganych na wszystkich poziomach kształcenia.

Informatyka – tu oczywiście potrzebna jest choćby podstawowa znajomość technologii komputerowej. Świetnie, jeśli szkoła i pracownia informatyczna ma dostęp do Internetu. Na naszej lekcji możemy prosić o wyszukanie wiadomości na konkretny temat i przygotowanie tekstu, notatki, prezentacji itp.

Dzięki tym prostym pomysłom, które przedstawiłam powyżej, udało mi się przeprowadzić wiele ciekawych lekcji, zainteresować uczniów moim przedmiotem, zyskać nowych członków koła języka angielskiego, na zajęciach którego mogli pogłębiać swoją znajomość języka.

■ Nauczanie kultury

When in Rome, do as the Romans do – to zdanie ma wprowadzić temat nauczania kultury na lekcjach języka angielskiego. Zastępstwo darowuje nam dodatkowy czas na przedstawienie i przedyskutowanie jakiegoś zagadnienia związanego z kulturą krajów anglojęzycznych. Ważne jest, aby takie lekcje nie dotyczyły tylko tzw. kulturówki, głównie tematów związanych ze świętami w krajach anglojęzycznych. Uczmy kultury przez małe „k” i wielkie „K”.

Ważne jest także, aby porównywać różne aspekty kulturowe – np. życie szkolne w Polsce i Wielkiej Brytanii, tradycje związane z obchodzeniem urodzin, najpopularniejsze potrawy itd. Dzieci uczą się analizowania i opisywania różnych zjawisk kulturowych. Często się zdarza, że po takich lekcjach zaczynają dopiero poznawać własną kulturę i lepiej ją rozumieć. Nie dostrzegają zjawisk wokół nich, są one dla nich naturalne i oczywiste, nie przyglądają się im. Gdy trzeba opisać np. zwyczaje bożonarodzeniowe w Polsce i w Wielkiej Brytanii, z trudem wydobywają z pamięci polskie tradycje. Takie lekcje sprzyjają więc także wychowaniu patriotycznemu, a z drugiej strony także wychowaniu w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych kultur.

Także elementy nauczania o wielu kulturach (nie tylko o krajach anglojęzycznych) szczęśliwie stają się coraz bardziej powszechne w podręcznikach do języka angielskiego. Warto zwracać na

nie uwagę i poświęcać im więcej czasu. Ten cenny czas dają nam także lekcje zastępcze.

▣ Prace projektowe

Jeśli mamy ochotę, można także pokusić się o przygotowanie z uczniami krótkiego projektu. Praca przy projekcie kształci umiejętności dyskusowania i dochodzenia do konsensusu, współpracy w grupie, pomocy drugiemu, wykorzystywania wszystkich umiejętności językowych (i życiowych), stymuluje kreatywność. Jeśli właściwie będziemy monitorować pracę uczniów, praca projektowa przyniesie wiele korzyści. Dobór tematów i problemów do opracowania przez uczniów zależy już od nas. Polecam projekty związane ze ścieżkami międzyprzemiotowymi lub nauczaniem kultury.

▣ We, Europeans

Warto jeszcze wspomnieć o edukacji europejskiej. Wielka Brytania i Irlandia, a także Malta, w której język angielski jest językiem urzędowym, są członkami Unii Europejskiej. Warto poświęcić czas edukacji europejskiej. Możemy więc przeprowadzić taką lekcję na godzinie zastępczej. Nazwy krajów europejskich, ich stolice, walory krajobrazowe, najsłynniejsze budowle, słynni Europejczycy – to tylko przykłady tematów takich europejskich lekcji. Zgodnie z wytycznymi Rady Europy powinniśmy w Europie uczyć o Europie i dla Europy.

▣ Portfolio językowe

Wielu nauczycieli zapoznało swoich uczniów z ideą portfolio językowego, wielu pomaga uczniom prowadzić dossier. Nasza dodatkowa zastępcza lekcja może być poświęcona właśnie na wprowadzenie uczniów w zasady portfolio, na omówienie prac, na kształcenie umiejętności językowych zawartych w *Biografii językowej Europejskiego portfolio językowego*. Jeśli uczniowie przechowują swoje teczki z pracami w szkole, możemy poprosić o ich prezentację. Dzieci chętnie mówią o swoich pracach, lubią się nimi chwalić.

Na zakończenie pragnę raz jeszcze podkreślić, że zastępstwo to lekcja, której nie wolno nam zmarnować. Ten dodatkowy prezent od losu dla nas i uczniów można naprawdę wspaniale wykorzystać. Nasi uczniowie dowiedzą się nowych rzeczy, powtórzą materiał, poznają nowe gry i zabawy. My – nauczyciele także możemy mieć wielką satysfakcję z takich dodatkowych lekcji. Z pewnością zmuszają nas one do popisania się kreatywnością i zaradnością, ale także pozwalają wykorzystać wiedzę i umiejętności wychowawcze. Jednocześnie, tworząc miłą i sympatyczną atmosferę, zjednujemy sobie nowych miłośników języka angielskiego. Pokazujemy dzieciom, że świat wokół nas jest jeden i do tego fascynujący, a także że nie ma znaczenia, w jakim języku go opisujemy. Pokazujemy także, że nie zmarnowaliśmy bezcennego czasu naszego życia.

(listopad 2007)

Marzena Markowicz¹
Ustka

▣ Nie traćmy czasu

Lekcja zastępcza bywa trudną przeprawą zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Znudze-

ni uczniowie, zwłaszcza pozbawieni konkretnych zadań, są dokuczliwi i głośni. Nauczyciele, którzy

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Ustce. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

chcieliby „odbębnić” taką lekcję, często wychodzą z klasy bardziej zmęczeni niż po zwykłej programowej lekcji. Najłatwiej jest przy zastępstwach, o których jesteśmy poinformowani wcześniej, i w klasach, które uczymy. Najtrudniej jest wtedy, gdy o lekcji zastępczej dowiadujemy się tuż przed dzwonkiem. Dodatkowo uczniowie chórem informują, że nie mają podręczników, zeszytów ani ochoty na planową naukę. Przyzwyczajeni do grup językowych 12–15-osobowych stajemy twarzą w twarz z trzydziestką dzieciaków.

Jestem nauczycielką w szkole podstawowej. Lekcje zastępcze zdarzają się mi raz lub dwa razy w miesiącu. Nie prowadzę wtedy lekcji z podręcznikiem, ale nikt nie nazwie ich czasem straconym. Często wykorzystuję stacje o tematyce kulturowej, ale o tym wiele już napisano. Czasami korzystam z tych godzin, by dodatkowo tłumaczyć zagadnienia gramatyczne. W końcu, co nie udało się jednemu, może udać się innemu nauczycielowi. Na ogół jednak stosuję dwa typy lekcji: z elementami rywalizacji i takie, na których stosuję metody aktywne z elementami technik treningu interpersonalnego nastawionego na integrację zespołu klasowego.

■ Lekcje z elementami rywalizacji

Nie jest to żaden nowatorski pomysł, ale jest chętnie przyjmowany przez dzieci. Stosuję go tylko wtedy, gdy klasa jest podzielona na grupy. Adaptuję zasady popularnych teleturniejów do potrzeb nauki języka angielskiego. Najlepiej sprawdza się stara i pocziwa *Familiada*.

Familiada – Mam zestawy pytań i odpowiedzi uczniów zrobione na wcześniejszych lekcjach zastępczych. Są to proste pytania typu:

- Give examples of pet animals.
- Give examples of green vegetables.
- Name something students take with them to school.
- Name the first thing you buy at a supermarket.
- Name an animal many people are scared of.
- What do you do in your free time?
- Give examples of irregular verbs.

W naszym klasowym programie uczestniczą dwie drużyny, w każdej jest sześć, siedem osób.

- Uczestnicy odgadują odpowiedzi na pytania zadane wcześniej uczniom z innej klasy.
- Pierwszą część wygrywa drużyna (i tym samym awansuje do finału), która po serii ośmiu, dziewięciu pytań, zdobędzie więcej punktów.
- Drużyna wygrywa w finale, jeśli zdobędzie określoną wcześniej przez nauczyciela liczbę punktów.

Ogólne zasady *Familiady* są zachowane, może z wyjątkiem nagrody głównej. Uczniów nagradzamy ocenami bądź plusami. Wykorzystują oni nie tylko swoją znajomość języka angielskiego, ale również wiedzę ogólną. Sprawdzamy rozumienie pytań i logikę odpowiedzi. Orientujemy się, jakim zasobem słownictwa dysponują.

Piramidy – Kolejny świetny turniej to *Piramidy*. Dzielimy grupę na dwuosobowe drużyny. Każda losuje kategorię. Pierwsza osoba dostaje listę 10 rzeczowników związanych z wylosowaną kategorią. Jej zadaniem jest takie opisanie kolejnych rzeczowników, by druga osoba z drużyny mogła w czasie dwóch minut odgadnąć jak najwięcej wyrazów. Zadanie wydaje się trudne, ale uczniowie po pierwszych próbach szybko wyszukują w pamięci wyrazy bliskoznaczne. Z dwóch kolejnych par do dalszej części przechodzi lepsza drużyna i tak toczymy rywalizację do samego finału.

Przykładowe kategorie i pasujące do nich pojęcia:

SCHOOL:	HOUSE:	SUPERMARKET:
1. table	1. kitchen	1. trolley
2. board	2. living room	2. bread...
3. pencil	3. bath	3.
4. teacher	4. mirror	
5. rubber	5. sink	
6. notebook	6. hall	
7. chalk	7. chimney	
8. student	8. table	
9. ruler	9. dining room	
10. bag	10. window	

Milionerzy – Wybrany drogą eliminacji (bądź losowania) uczeń odpowiada na dziesięć pytań. Każde z pytań składa się z trzech złych i jednej dobrej odpowiedzi (A, B, C, D). Czas na odpowiedź to jedna minuta. Do dyspozycji są również trzy koła ratunkowe:

- *50:50* (pół na pół) – nauczyciel odrzuca dwie błędne odpowiedzi, pozostawiając jedną złą i jedną dobrą,
- *telefon do przyjaciela* – uczeń prosi o pomoc swojego kolegę lub koleżankę z klasy, a on/ona w ciągu trzydziestu sekund stara się pomóc,
- *pytanie do publiczności* – uczeń pyta pozostałych uczniów w klasie, którzy mogą zagłosować na odpowiedzi A, B, C lub D.

Zaczynamy od pytań łatwiejszych i powoli zwiększamy stopień trudności zadawanych pytań. Przykładowy zestaw pytań:

1. Which of these animals has six legs?
 - a. ant
 - b. dog
 - c. electric eel
 - d. elephant
2. The place where Americans make films is called:
 - a. Disneyland
 - b. Hollywood
 - c. Manhattan
 - d. Arizona
3. Which doctor talks to animals?
 - a. Dr. Zhivago
 - b. Dr. No
 - c. Dr. Doolittle
 - d. Dr. Feynman
4. Which animal is the fastest?
 - a. a horse
 - b. a dog
 - c. a tiger
 - d. a cheetah
5. Loch Ness is in:
 - a. Scotland
 - b. Ireland
 - c. Wales
 - d. the USA
6. Which word is a noun?
 - a. watch
 - b. sing
 - c. write
 - d. make
7. Which of these is a game played by Harry Potter and his friends?
 - a. Quantum
 - b. Quibble
 - c. Qwerty
 - d. Quidditch
8. How do you call "money" in the UK?
 - a. dollars/cents
 - b. euro/eurocents
 - c. pounds/pence
 - d. marks/pound
9. The Union Jack is the flag of ...
 - a. the UK
 - b. the USA
 - c. Australia
 - d. Canada

10. The Great Fire of London was in...

- a. 1466
- b. 1566
- c. 1666
- d. 1766

■ Lekcje, na których stosuję metody aktywne

*Słyszę i zapominam
Widzę i pamiętam
Robię i rozumiem.*

Konfucjusz

Przy pełnych 30-osobowych klasach trudno jest przeprowadzić jakikolwiek teleturniej lub konkurs. Nie będzie to jednak lekcja stracona, gdy przy okazji lekcji języka angielskiego podejmiemy próbę rozwijania u uczniów ich zainteresowań i skutecznego uczestniczenia w zespole klasowym. Współczesne nurty w edukacji podkreślają, że podstawową funkcją nauczania jest stymulowanie rozwoju ucznia. W edukacji pojawiło się pojęcie metod aktywnych, które uwzględniają inny sposób patrzenia na cel kształcenia, relację między nauczycielem i uczniem, inne znaczenie nadają grupie i w związku z tym wprowadzają również nowe techniki nauczania. Na gruncie psychologii zaistniało pojęcie metody pracy grupowej ze szczególną jej formą – treningiem grupowym. Podstawowe założenia obu tych metod uwzględniają emocjonalną stronę funkcjonowania człowieka, często odwołując się do osobistych doświadczeń (Kędzierska, Znajmiecka-Sikora 2005). Istota metod aktywizujących proces uczenia się polega na takiej organizacji sytuacji edukacyjnej, w której treści kształcenia stają się dostępne uczącemu się i są możliwe do przełożenia na osobiste doświadczenia (Taraszkiewicz 2002).

Stosowanie metod aktywnych rozbudza zainteresowania, każdemu uczniowi daje możliwość uczestniczenia w procesie dydaktycznym, ułatwia przyswajanie wiedzy, wspomaga w dążeniu do sukcesu. Trening interpersonalny charakteryzuje się nieingerowaniem w naturalny, spontaniczny proces grupowy oraz realizuje jako bardzo ważny cel – przejęcie przez grupę w stopniu maksymalnym kierowania sobą (Jedliński 1997).

Głównymi celami ćwiczeń i zabaw przedstawionych poniżej jest kształtowanie zdolności słuchania innych ludzi, rozwój samodzielności my-

ślenia, umiejętności wskazywania indywidualnych cech, kształcenie zdolności wyszukiwania cech wspólnych, właściwych dla danej grupy, umiejętności podejmowania wspólnych decyzji, współdziałania w grupie oraz integracja klasy.

Dłoń – Dzielimy klasę na grupy pięcioosobowe (drogą losowania). Każdy zespół na planszy rysuje dużą dłoń. Każdy palec to jeden członek grupy. W palce uczniowie wpisują to, czym dana osoba różni się od reszty grupy, np. *Kasia: My hair is long, Ania: I can play the piano, Hubert: I like maths, Michał: I am interested in archeology, Marek: I can speak French*. W środek dłoni wpisują te cechy i zainteresowania, które są wspólne dla wszystkich, np.: *We like music. We can speak English. We have got dogs. We like pizza*. Jako podsumowanie każda grupa układa wierszyk o tym, co ich łączy.

Jesteśmy podobni – Uczniowie siedzą w kręgu na krzesłach. Jedna osoba stoi w środku i podaje swoją cechę charakteru, zainteresowania lub cechę wyglądu np.: *My hair is red, I like sport, I am lazy*. Uczniowie mający taką samą cechę wstają i zamieniają się miejscami. Za każdym razem pozostaje w środku jedna osoba. Uczestnicy zabawy zauważają różnorodność cech, które ich łączą.

Pajęczyna – Uczniowie stoją lub siedzą w kółku, a jedna osoba, która ma kłębek włóczki, mówi swoje imię, podaje przymiotnik opisujący ją i zaczynający się na tę samą literę co imię, a także coś, co lubi, np.: *My name is Ann. I'm ambitious and I like apples./My name is Hubert. I'm hard-working and I like hamsters*. Następnie rzuca kłębek do innego ucznia, trzymając początek wełnianej nici. Następna osoba powtarza te same czynności, zostawiając kawałek wełny dla siebie.

Cała grupa łączy się za pomocą włóczki, tworząc kolorową pajęczynę. Uczestnicy często dochodzą do wniosku, że tworzą zintegrowaną całość złożoną z osób o różnych charakterach i zdolnościach. Pajęczyna nie będzie już taka idealna, kiedy któryś z uczniów puści włóczkę.

Zaufanie – Ta gra cieszy się ogromnym powodzeniem wśród uczniów. Poznałam ją przy okazji kolejnej szkoleniowej rady pedagogicznej. Początkowo stosowałam ją na lekcjach wy-

chowawczych, później również na lekcjach językowych. Zabawa ta uczy zaufania do drugiej osoby, a także utrwała słownictwo związane ze wskazywaniem drogi. Wybieramy drogą losowania dwóch uczniów i prosimy ich o opuszczenie sali. Pozostali uczniowie „demolują” salę, tzn. odwracają stoły, przekręcają krzesła i rozrzucają plecaki. Nauczyciel zaprasza parę wybranych uczniów. Jeden z nich ma zasłonięte oczy, drugi będzie pełnił rolę przewodnika. Muszą pokonać wyznaczoną trasę, np. od biurka do drzwi lub odwrotnie, nie dotykając poprzewracanych sprzętów. Uczeń z zakrytymi oczami musi całkowicie zaufać koledze i wykonywać jego polecenia typu: *turn left, go straight, make two steps forward, be careful, go straight two steps*.

Zmieniamy układ krzesel i ławek i zapraszamy kolejne pary do zabawy. Wygrywa oczywiście ta para, która pokona trasę bez dotykania sprzętów. Ciekawym urozmaicheniem gry jest całkowite sprzątnięcie lub odsunięcie ławek, by środek klasy był pusty. Przewodnik w parze, która ma do pokonania taką trasę, musi wykazać się szczególną umiejętnością. Musi wysilić wyobraźnię, by wymyślać trasę i jednocześnie powstrzymać się od śmiechu, wywoływanego niejednokrotnie przez pozostałych uczniów.

Metody aktywizujące są postrzegane przez nauczycieli jako trudne. Czasem wydawać się może, że pozbawiają go władzy, a dyscyplina w klasie wymyka się spod kontroli. Jednak właśnie dzięki korzystaniu z tych metod uczniowie czują się swobodniej, przez co zwiększają swój udział w zajęciach. Głównymi warunkami powodzenia jest nasze uczestnictwo w zabawach, szacunek i zaufanie do uczniów.

Bibliografia

- Jedliński K. (1997), *Trening interpersonalny*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Kędzierska B., Znajmiecka-Sikora M. (2005), *Zastosowanie aktywnych metod pracy grupowej w rozwoju umiejętności miękkich (przegląd zagadnień i podstawowych pojęć)* na www.centrumego.com.
- Taraszkiewicz M. (2002), *Metody aktywizujące proces uczenia się w szkole*, „Gazeta Szkolna” 34/35/2002, s. 13-19.

(listopad 2007)

Aleksandra Bargieł¹
Luborzycza

Pozwólmy uczniom improwizować i sprawdzać własną wiedzę

Nauczyciele języków obcych są w tej uprzywilejowanej sytuacji, iż mogą pracować w klasach podzielonych na grupy. Gdy jednak mają zastępstwo, muszą najczęściej stawić czoła całej – często 30-osobowej klasie. Zapanują nad nią, jeśli w porę przypomną sobie, że uczniowie wolą zadania, które zachęcają ich do twórczego myślenia, kiedy mogą aktywnie brać udział w lekcji, kiedy na moment stają się kimś innym, zaczynają improwizować.

Odbываяc staż w gimnazjum, podczas jednego z zastępstw, gdy niestety wszystkie większe sale były zajęte, byłam zmuszona udać się z moimi uczniami do auli. Kolejnym tematem w podręczniku były *Zbrodnie* – temat ponury i niezbyt wychowawczy. Postanowiłam więc, iż wspólnie przedstawimy podręcznikowe teksty w krótkich scenkach. W dużej sali ze sceną można to było zrobić dość atrakcyjnie. W podręczniku *Oxford Adventures*² są krótkie, a zarazem ciekawe i zabawne historyjki zatytułowane: *Szaleni przestępcy – prawdziwe historie ze smutnego i szalonego świata zbrodni*. Moja rola sprowadziła się do bycia lektorem. Uczniowie wcielili się w aktorów. Czytając zdanie po zdaniu, ilustrowali sceny gestami i mimiką. Podczas doboru aktorów nie było osoby, która nie chciałaby zagrać.

Crazy criminals – *true stories from the mad, sad world of crime* – reading and acting

Nauczyciel czyta głośno zdanie po zdaniu, uczniowie odgrywają scenki. The teacher reads aloud sentence by sentence, students act:

1. When murderer Daniel Mitchem escaped from prison in New Mexico, USA, he went to his house and hid. At first the police didn't find him in the house, but they looked for him in the fridge when Mitchem's daughter said, "Daddy's

in there!" Mitchem was very cold when the police arrested him.

2. Police in Sweden stopped a woman at an airport because they suspected her of smuggling. The woman had 65 baby snakes in her clothes. When the police asked her about the snakes, the woman confessed, "I wanted to start a snake farm", she said.
3. A robber in Brazil planned to steal some music equipment from a social club. First he stole a car and then he went to the club. He found the music equipment, but he also found a lot of food. He ate some chicken and some ice cream, and then he drank 30 glasses of beer. What did the police discover when they went to the club the next morning? The robber asleep on the floor!
4. Two armed robbers tried to steal money from a shop in New York City, but they didn't succeed. One of the robbers shot his partner by accident, and they started to argue. The police soon arrived and they arrested both men.

Źródło: *Oxford Adventures*, s. 14.

Innym według mnie dobrym pomysłem na lekcję zastępczą może być rodzaj *talk show* wzorowany na polskich *Rozmowach w toku* – jedna z osób wcieli się w prowadzącego program, inni są zaproszonymi gośćmi, jeszcze inni – publicznością. Poruszony jest jakiś problem, a uczniowie biorą udział w dyskusji. Na przykład:

Local Talk Show – Nauczyciel przedstawia gości, mówi o ich problemach, zadaje im pytania, uczniowie goście opowiadają swoje historie, uczniowie-publiczność komentują je. The teacher introduces guests, talks about their problems and asks them questions, the students who are guests tell the audience their life stories and students who are audience comment on them.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Świętej Jadwigi Królowej w Luborzyczy. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

² B. Wetz (2004), *Oxford Adventures, Student's Book*, pre-intermediate, OUP.

Example:

T: Welcome to our "Local Talk Show". Today we will be talking about.... Martha is my first guest....

M: I have a problem.....

S: Why did you do it...?

M: I had no choice.....

Praca w grupach to inna aktywna forma nauki. Można ją zastosować przy następującym zadaniu. Jedna z grup odgrywa rolę przyszłych sponsorów pewnego programu telewizyjnego, zadaniem drugiej jest przekonanie jury, że to właśnie ten, a nie inny pomysł na program jest najlepszy.

Casting for Reality Show Idea – Uczniowie pracują w grupach. Jedna grupa to jury, ich zadaniem jest wybrać kandydatów i ich pomysły do *reality show*. Zadaniem pozostałych grup jest przekonać jury, że sami są najlepszymi kandydatami. Students work in groups. One of the group is the jury and their task is to choose the best candidates and their ideas for a reality show. The task of the other groups is to do their best to convince the jury that they are the best candidates.

Example:

Group 1: We would like to make a reality show *In prison*.....We think that... We are sure that.....

Group 2: Our show would present life of the people from the whole world...The participants would.....

Pomysł pójścia do kina jest zawsze witany z entuzjazmem. Dodajmy, że daleko nie trzeba chodzić, można zorganizować salę kinową w szkole. Podczas z jednej z moich lekcji udaliśmy się z całą klasą do auli i zorganizowaliśmy za pomocą laptopa i rzutnika miniseans filmowy. *Jaś Fasola. Totalny kataklizm* – czyż tytuł nie brzmi zachęcająco? Film oglądaliśmy w wersji oryginalnej, po filmie uczniowie odpowiadali na pytania z nim związane, co ułatwiło im pełne zrozumienie treści i pozwoliło wyjaśnić kilka zawiłości leksykalnych i gramatycznych.

Jeszcze inną formą, która zazwyczaj interesuje uczniów, jest pokazanie im, iż nauka języków obcych wcale nie musi być rzeczą trudną. Podczas obchodzonego w szkole *Dnia Języków Europejskich* moi uczniowie rozwiązywali test, w którym zmagali się z prostymi zadaniami napisanymi w róż-

nych językach. Efekt? Nawet najslabsi i wydawać by się mogło – najmniej zainteresowani lekcją, chcieli się sprawdzić. Na lekcji zastępczej również takie zadanie zdaje egzamin.

International test

1. Ułóż zdania w odpowiedniej kolejności, tak aby powstał dialog. Skorzystaj ze słowniczka podanego poniżej, na pewno ułatwi Ci to zadanie.

A

B

A

B

A

B

Au revoir Anne! Je vais à l'école, alors à bientôt! Très bien ma chère. Salut Anne. Comment ça va? Bonjour Madame! Bien, merci et comment allez-vous?

Słowniczek:

Au revoir – do widzenia

Comment allez-vous – jak się Pani ma

Salut – cześć

Très bien – bardzo dobrze

2. Rozwiąż krzyżówkę, której hasłami (podane w tabeli) są nazwy członków rodziny. Hasło to: Rodzina włoska.

1		L							
2		A							
		F							
		A							
		M							
3			I						
		G							
		4	L						
			I						
5			A						
			D						
			I						
		6	I						
			T						
			A						
		7	L						
			I						
			A						
8			N						
			O						

La figlia	Lo zio	La zia	Il nonno
Il figlio	La sorella	Il padre	La mamma

1. syn	5. ciocia
2. mama	6. tata
3. wujek	7. córka
4. siostra	8. dziadek

3. Połącz czasowniki niemieckie z ich polskimi odpowiednikami.

trinken	słuchać radia
Musik hören	uczyć się
studieren	jechać autem
im Internet surfen	odbierać telefon
telefonieren	pić
lemen	słuchać muzyki
Auto fahren	surfować po Internecie
Radio hören	studiować
Telefon abhemen	telefonować

4. Uzupełnij, wpisując swoje dane

El nombre:
 El apellido:
 El numero de telefono:
 El correo electronico:
 La direction:
 El codio postal:
 La nacionalidad:

5. Czy wiesz, jakiego języka nauczyłeś się w pierwszym zadaniu? Zaznacz właściwy wyraz.

	Polish	French	German
W drugim?	English	Italian	French
W trzecim?	German	Portuguese	French
W czwartym?	Spanish	English	Italian

Żyjemy w takich czasach, w których mimo iż wszyscy zgodnie przyznają, że znajomość języków jest niezbędna, tylko nieliczni uczniowie wykazują chęć do nauki. Tyle jednak narzekamy na uczniów, a może problem tkwi nie w nich samych, ale w podejściu do nich, otwarciu ich i siebie na współpracę, sposobie prowadzenia lekcji, jej urozmaiceniu w taki sposób, by zainteresować niezainteresowanych i zachęcić nieśmiałych. Pokażmy im, że warto uczyć się języków, co wcale nie jest trudne. Wystarczy chcieć. Oprócz wkuwania gramatyki i uczenia słówek, dajmy naszym uczniom pewną swobodę działania, okazję do komunikowania się i połączenia nauki z zabawą. Czyż nie jest miło na lekcji własnej lub zastępstwie, podczas których wszyscy uczniowie aktywnie biorą udział? Zachęcajmy naszą młodzież do nauki, organizując konkursy, ciekawe dyskusje, oglądanie filmów i wprowadzajmy takie urozmaicenia, kiedy tylko jest ku temu okazja. Doskonałą do tego możliwością stwarzają zastępstwa.

(listopad 2007)

Grażyna Gdula, Marta Kamińska, Małgorzata Roznerska¹
 Iława



Podobieństwa między językami

Zastępstwa są uważane przez nauczycieli za niezbyt łatwą formę zajęć, zwłaszcza kiedy trzeba je przeprowadzić w nieznanym im klasie. Uczniowie również nie podchodzą entuzjastycznie do tego rodzaju lekcji. Ich wyobrażenie na temat zastępstwa najczęściej wiąże się z tak zwaną luźną lek-

cją, co dodatkowo utrudnia zmotywowanie ich do jakiegokolwiek wysiłku intelektualnego. Sytuacja może być szczególnie trudna dla nauczycieli języków obcych, których klasy są podzielone na grupy językowe, np. angielską i niemiecką. W takim przypadku, o ile to możliwe, trzeba nawiązać

¹ Grażyna Gdula jest nauczycielką języka niemieckiego, Marta Kamińska – języka angielskiego, Małgorzata Roznerska – języka angielskiego w Gimnazjum Samorządowym nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Iławie. Brały udział w naszym Konkursie 2007: Zastępstwo – lekcja, której nie można zamarować.

współpracę z nauczycielem uczącym drugiego języka. Taką właśnie lekcję, która zainteresowałaby obie grupy językowe, postanowiliśmy – nauczycielki języka angielskiego i niemieckiego – wspólnie przygotować, by ją przeprowadzić na najbliższym zastępstwie.

Lekcja ma na celu wskazanie podobieństw między językami angielskim i niemieckim wynikających z ich wspólnego germańskiego i indoeuropejskiego pochodzenia. Opracowaliśmy specjalny zestaw ćwiczeń utrwalających słownictwo z wykorzystaniem mnemotechnik usprawniających przyswajanie materiału i muzyki relaksacyjnej. Gdy mózg emituje fale alfa, słowa zapadają głęboko w pamięć, bo wtedy właśnie pamięć absorbuje więcej nowych informacji. Jest to stan rozluźnienia pozwalający lepiej skoncentrować się na wyznaczonym zadaniu. W wyniku spowolnienia fal mózgowych następuje gwałtowny wzrost efektywności pracy mózgu (stan alfa). Uaktywnione też zostają obydwie półkule mózgowe odpowiadające zarówno za przyswajanie abstrakcyjnych pojęć słownych, jak i obrazów. Połączenie to daje możliwość długotrwałego zapamiętania uczonego słownictwa.

Temat lekcji: *Podobieństwa między językami angielskim i niemieckim wynikające z ich wspólnego pochodzenia*

Uczestnicy zajęć: klasa I gimnazjum (grupa angielska i grupa niemiecka)

Cele lekcji: zapoznanie uczniów z historią pochodzenia obu języków germańskich, rozwijanie ich zainteresowań językowych, zachęcanie do dzielenia się swoją wiedzą, rozwijanie sprawności językowych z naciskiem na mówienie, zapoznanie uczniów z mnemotechnikami oraz wykorzystanie muzyki i stanu alfa w procesie uczenia się.

Pomoce dydaktyczne: kserokopie z ćwiczeniami i słownictwem, muzyka relaksacyjna (utwory Bacha, Vivaldiego lub Mozarta), obrazki.

Przebieg zajęć: Na początku zajęć uczniowie wysłuchują wiadomości na temat pochodzenia języków germańskich. Nauczyciel wykorzystuje liczne przykłady słów podobnie brzmiących, wspomagając się odpowiednimi obrazkami i mapą wyjaśniającą etymologię słów i obszar ich występowania.

1. ojciec – father – Vater
2. matka – mother – Mutter
3. brat – brother – Bruder
4. rodzina – family – Familie
5. dom – house – Haus
6. ogród – garden – Garten
7. kot – cat – Katze
8. ryba – fish – Fisch
9. jabłko – apple – Apfel

Następnie obydwie grupy są proszone o wypisanie wyrazów, wywodzących się z języka angielskiego i niemieckiego (w niezmienionej postaci lub podobnych), w szczególności takich, które na stałe weszły do języka polskiego (np. *sport, tenis, komputer, coca-cola, disco, drink, radio* itp.). Podczas wykonywania ćwiczenia uczniowie słuchają muzyki relaksacyjnej.

Kolejne ćwiczenie polega na zabawie w *Głuchy telefon*. Grupa angielska ma przekazać kolejno każdej osobie do ucha zdania w języku niemieckim: *Unsere Schule ist sehr nett. Wir mögen Bücher lesen.* Grupa niemiecka otrzymuje do przekazania szeptym dwa zdania w języku angielskim: *Our school is very nice. We like reading books.* Każda grupa otrzymuje punkt za każde prawidłowo wypowiedziane słowo przez ostatnie osoby z obu grup.

W następnym ćwiczeniu obie grupy otrzymują zdania na kartkach. Grupa angielska zdania po niemiecku, a niemiecka zdania po angielsku. Grupy muszą rozszyfrować znaczenie zdań i również otrzymują po jednym punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony wyraz. Zdania angielskie: *We like learning languages. Our English teacher is very nice.* Zdania niemieckie: *Ich schwimme sehr gut. Du gehst montags in die Schule.*

Ostatnie ćwiczenie polega na tłumaczeniu ustnym słów wypowiedzianych w obu językach. Każda grupa usłyszy około 15 wyrazów i za każdy prawidłowo przetłumaczony otrzyma po jednym punkcie. Temu ćwiczeniu również towarzyszy muzyka. Słowa, które pojawiają się w ćwiczeniu:

1. serce – heart – das Herz
2. owoc – fruit – die Frücht
3. książka – book – das Buch
4. miłość – love – die Liebe
5. kapelusz – hat – der Hut
6. ręka – hand – die Hand
7. pięć – five – fünf

8. pomarańczowy – orange – orange
9. jabłko – apple – der Apfel
10. marynarka – jacket – die Jacke
11. kot – cat – die Katze
12. tańczyć – dance – tanzen
13. siedzieć – sit – sitzen
14. pić – drink – trinken
15. potrafić – can – können
16. mieć – have – haben
17. śnieg – snow – der Schnee
18. ulica – street – die Strasse
19. deszcz – rain – der Regen
20. papier – paper – das Papier
21. mężczyzna – man – der Mann
22. paczka – packet – das Päckchen
23. łóżko – bed – das Bett
24. sto – hundred – hundert
25. buty – shoes – die Schuhe

26. niedziela – Sunday – der Sonntag
27. niedźwiedź – bear – der Bär
28. śpiewać – sing – singen
29. chodzić – go – gehen
30. dzieci – children – die Kinder

Na koniec następuje podliczenie uzyskanych punktów przez obie grupy. Chętni uczniowie wypowiadają się na temat lekcji oraz przeprowadzonych ćwiczeń. Wskazują wyrazy, które najbardziej zapadły im w pamięć. Określają też, w jakim stopniu muzyka pomogła im w zapamiętaniu słówek.

Połączenie obu grup językowych okazało się niezwykle zabawnym, ale także praktycznym doświadczeniem. Uczniowie byli zadowoleni z zajęć, ponieważ odkryli, że nauka słownictwa może być przyjemna.

(listopad 2007)

Iwona Adamczewska, Grażyna Pasternacka-Ochocka¹
Nakło nad Notecią

Ćwiczenia na lekcji języka angielskiego i niemieckiego

Lekcja zastępcza jest dla nauczyciela jednym z trudniejszych wyzwań. Wymaga umiejętności szybkiego podjęcia właściwych działań, dostosowanych do poziomu językowego uczniów i liczebności klas. Nauczając dwóch różnych języków, często dzielimy się uwagami, spostrzeżeniami i pomysłami. Razem też opracowałyśmy moduły na zastępstwa, które mogą być wykorzystane na lekcji zarówno języka niemieckiego, jak i języka angielskiego, w klasie nam znanej lub nie.

Relaks i harmonia w pracy z mandalą

Lekcję zastępczą można potraktować jako formę integracji międzyprzedmiotowej, na przykład

połączenie języka obcego z elementami plastyki i muzyki. Technika mandali, którą zastosujemy na tej lekcji, nie będzie typowa, a więc może okazać się atrakcyjna dla uczniów.

Warto zwrócić uwagę na to, że mandala to technika w kształcie koła lub łuku stosowana jako motyw artystyczny występujący głównie w sztuce buddyjskiej, gdzie jej tworzenie jest uważane za rodzaj medytacji. Tworzenie mandali pozwala odnaleźć wewnętrzną harmonię, wyciszenie, uspokojenie, ułatwia koncentrację. Praca z mandalą daje duże efekty wychowawcze, dyscyplinuje grupę, daje możliwość zrelaksowania się, poprawia koncentrację uwagi, a przede wszystkim sprawia przyjemność podczas tworzenia. Mandala przybiera różne formy rysunków, rzeźb, układów tanecznych.

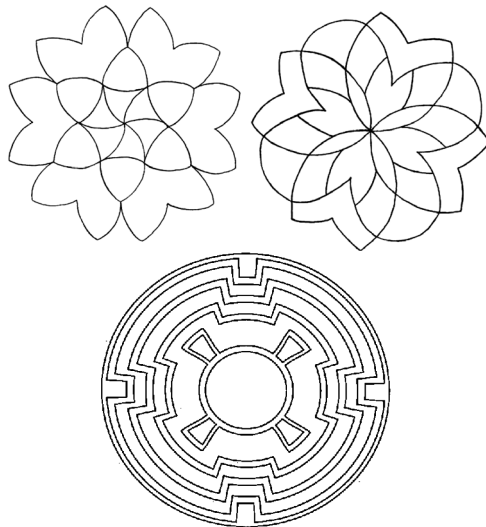
¹ Iwona Adamczewska jest nauczycielką języka angielskiego, a Grażyna Pasternacka-Ochocka – języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 4 im. Armii Krajowej w Nakle nad Notecią. Brały udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarować*.

Wybieramy temat, który chcemy powtórzyć lub który może zainteresować uczniów. Pracę z uczniami rozpoczynamy, siedząc w kole. Nauczyciel krótko przybliży uczniom technikę mandali (można pokazać kilka form). Wyjaśnia, że będziemy tworzyć samodzielnie plakat w formie mandali, a podsumowaniem lekcji będzie opowiadanie o tym, nad czym będziemy pracować, czyli na przykład o swoich zainteresowaniach. Nazywamy cztery kąty klasy dziedzinami naszych zainteresowań (np. muzyka, sport, literatura, środowisko lub inne). Nauczyciel zadaje uczniom pytanie *Was ist dein Hobby?* lub *What is your hobby?*, odpowiadając na nie, uczniowie gromadzą się w wybranych kątach klasy. Tam czekają na nich wyrażenia (przygotowane na skserowanych kartkach), pomagające odpowiedzieć na kolejne pytanie: *Wofür interessierst du dich?* lub *What are you interested in?* Przygotowane wyrażenia dotyczą gatunków muzyki, możliwości spędzania wolnego czasu z przyjaciółmi, rodzajów sportów, gatunków literackich itp. Uczniowie odpowiadają na pytania, wykorzystując przygotowane zwroty. Można dać im możliwość prowadzenia samodzielnej dyskusji na temat zainteresowań, dyskretnie ich kontrolując. Następnie rysują na kartkach koło. W centrum przedstawiają się, pisząc *Ich heiÙe...* lub *My name's...*, w dalszej części mandali wymieniają swoje zainteresowania, najpierw te najważniejsze, w kolejnych kręgach te mniej ważne. Mogą również umieścić czynności, których nie lubią robić. Robią to techniką kolażu. Ważne jest, aby podczas pracy włączyć muzykę relaksacyjną. Gdy skończą, opowiadają w języku obcym o swoich zainteresowaniach przedstawionych na mandali. Dobrym pomysłem jest zorganizowanie wystawy prac.



W klasach młodszych wykorzystujemy tworzenie mandali (dowolną techniką – kredka, farba,

kolorowy papier, plastelina) do utrwalania kolorów. Rozpoczynamy zajęcia w podobny sposób. Siedząc w kole, informujemy uczniów o celu naszych zajęć i krótko opisujemy technikę mandali. Pokazujemy kilka rodzajów przygotowanych wzorów:



Następnie zawieszamy w sali kolory znane już uczniom i dla przypomnienia nazywamy je. Uczniowie poruszają się po klasie w rytm spokojnej muzyki relaksacyjnej, po zatrzymaniu muzyki nauczyciel wymienia kolor lub czyta zdanie zawierające jeden z kolorów, wtedy uczniowie decydują, przy którym kolorze stanąć. Potem siadają i przystępują do kolorowania wybranych wzorów mandali. Podczas pracy włączamy muzykę. Podsumowujemy lekcję opisem kolorów wykorzystanych w pracach uczniów, a najładniejsze wieszamy w klasie.

Warto wiedzieć, że technika mandali daje możliwość diagnozowania ucznia, uwzględniając zastosowane kolory lub sposób ich łączenia. Można zaproponować uczniom, którzy wykazują cechy nadpobudliwości, aby malowali swoją mandalę od zewnątrz do środka, a tym zamkniętym w sobie, apatycznym, aby wykonali swoją pracę odwrotnie. Pozwoli to na lepsze odnalezienie wewnętrznej harmonii.

Zajęcia relaksacyjne mają obecnie istotne znaczenie. Często uczniowie nie radzą sobie z własnymi emocjami, mają problemy z nauką lub zagubili się w szybkim tempie życia szkolnego. Tak przeprowadzona lekcja zastępcza da im chwilę

wytchnienia, a zabawa kolorem i kształtem z pewnością sprawi im przyjemność.

■ Gry i zabawy językowe

Przygotowaliśmy też lekcję, gdy niespodziewanie łączą się dwie grupy uczniów lub ma się zastępstwo w licznej klasie. Nie wymaga ona wielu materiałów dodatkowych i może być wykorzystana w każdej chwili bez względu na poziom zaawansowania językowego. Zadania są proste, z pewnością dobrze znane i ćwiczą umiejętność kojarzenia, spostrzegawczość i pamięć. Szczególną atrakcją dla uczniów stanowi element rywalizacji w grupach.

Jeżeli połączone grupy to ta sama klasa, możemy dokonać podziału na mniejsze grupy jednakowo silne (biorąc pod uwagę umiejętności uczniów). Liczba grup powinna zależeć od liczby osób w klasie. Najlepiej tworzyć grupy do pięciu osób. Jednym ze sposobów dobierania grup jest wybór osób najlepszych pod względem językowym (w klasie nieznaną można to zrobić na podstawie ocen z dziennika). Liderzy tych grup wybierają członków swojego zespołu na przemian aż do podzielenia całej klasy na zespoły. Jeżeli łączone grupy są z różnych klas, można, przy małej liczbie osób, wykorzystać istniejący już podział na grupy. Uczniowie mogą też kolejno odliczać do danej liczby, która jest jednocześnie wyznacznikiem liczby grup w klasie, np. 1, 2, 3, lub mówić kolejno litery alfabetu np. a, b, c, lub wymieniać kolory w odpowiedniej kolejności w języku angielskim lub niemieckim.

Elementem dodatkowym może być oznaczenie grup na przykład kolorowymi szarfami, literami lub uczniowie sami mogą wymyślić nazwy dla swoich zespołów, które zapisujemy na tablicy przed rozpoczęciem gier.

Kolejnym ważnym etapem jest ustalenie zasad i reguł zabawy. Uczniowie są informowani, jaki jest czas wykonania zadań, w jaki sposób nastąpi przydział punktów, za co można je otrzymać oraz ile punktów otrzymają za poszczególne zadania. Wygrywa zespół, który zdobędzie największą liczbę punktów, a członkowie zwycięskiego zespołu zostają nagrodzeni. Grupy pracują w miarę cicho, aby sobie nawzajem nie przeszkadzać.

Grupa, która wykona zadanie, zgłasza się przez podniesienie ręki. Można wyznaczyć w każdym zespole osoby, które będą w imieniu swoich grup zgłaszać się lub podchodzić do nauczyciela, by sprawdzić rozwiązanie. Dobrze, jeśli liczba punktów uczniowie mogą gromadzić w postaci kasztanów, guzików itp. Na koniec zostaną one przeliczone, a grupa wygrywająca zostanie nagrodzona ocenami za aktywność lub drobnymi upominkami (zakładki, cukierki, atrakcyjne naklejki). Bardzo ważnym elementem jest sprawiedliwość w przydzielaniu punktów oraz niezmiennianie ustalonych zasad w trakcie gry.

Zadanie 1. Buchstabensatz – Zadanie literowe
Nauczyciel zapisuje na tablicy kilka liter alfabetu. Zadaniem grupy jest ułożenie zdań oznajmujących. Wyrazy w zdaniu powinny zaczynać się na podaną literę. Przed rozpoczęciem zabawy można podać uczniom przykład:

D	T	S	S
Du	tr inkst	s chnell	Sa ft.
De ine	Ta n	sp ielt	S chach.

Czas wykonania: 3 minuty. Przyznane punkty dotyczą liczby ułożonych poprawnie zdań. Zabawę można kontynuować z nowym zestawem liter, na przykład:

M	S	I	G
Me ine	S chwester	i st	gr oß.
Me ine	S chule	i st	gr oß.

W języku angielskim możemy podać uczniom następujące zestawy literowe:

M	S	I	B
My	s ister	i s	be autiful.
My	s chool	i s	bi g.
Y	S	V	W
You	s ing	ve ry	w ell.
Your	so n	vi sited	W endy.

Y	C	W
You	ca n	w rite
You	ca n	w alk.

Zaletą tej zabawy jest stosowanie nieograniczonej liczby zestawów literowych o różnych kombinacjach, przy czym muszą być one dostosowane do słownictwa, którym dysponują uczniowie. W klasach zaawansowanych można zwiększyć liczby liter, by powstawały zdania podrzędnie złożone. Wów-

czas przedłużamy również czas wykonania do np. 4 minut. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie nabierają dobrego nawyku układania zdań z poprawnym szykiem oraz utrwalają poznane słownictwo.

Zadanie 2. ABC

Wybrany uczeń z jednej z grup wymienia po cichu litery alfabetu, uczeń z grupy przeciwnej zatrzymuje go w dowolnym momencie, mówiąc „stop”. Litera, na której został zatrzymany, będzie rozpoczynała wyrazy, które uczniowie mają tworzyć pisemnie. Czas wykonania: 3 minuty. Punkty przyznawane są za liczbę zapisanych poprawnie wyrazów. Ułatwieniem jest zapisanie na tablicy liter, na które znamy największe wyrazów. Można też ograniczyć zapisywanie wyrazów do danej grupy tematycznej, np. *Das Essen/Food*.

Zadanie 3. Auge, Mund, Fuß, Hand – Oko, usta, stopa, ręka

Kolejną grą jest odnajdywanie czasowników. Zadanie to utrwalą poznane słownictwo. Zaczynamy od zapisania na tablicy nazw części ciała. Zadaniem uczniów w grupach jest wypisanie jak największej liczby czasowników związanych z poszczególnymi częściami ciała. Po 5 minutach liczymy zapisane słowa i przyznajemy punkty:

AUGE/EYE
MUND/MOUTH
FUß/FOOT
HAND/HAND

Przykłady:

AUGE fernsehen, lesen, sehen
EYE look, watch, see, read

Zadanie 4. Stille Post – głuchy telefon

W zależności od grup przygotowujemy krótkie wyrażenia lub, jeśli grupy są słabsze językowo, tylko wyrazy. Grupa wychodzi na środek, ustawia się w rzędzie i musi przekazać informację z początku rzędu na koniec (jak w zabawie w głuchy telefon). Przyznajemy punkty za poprawnie wypowiedzianą informację przez osobę stojącą na końcu rzędu. Warto uprzedzić uczniów, że mają możliwość dwukrotnego powtórzenia informacji. W przypadku różnej liczby osób w grupie ustalamy liczbę uczestników przekazujących informację, a następnie w drugiej rundzie zmieniamy osoby, tak by wszyscy brali udział w zabawie. Przykłady

wyrazów i wyrażeń mogą być związane z przerabianą tematyką w danej klasie.

Zadanie 5. Errate das Substantiv! Odgadnij rzeczownik! Errate das Verb! Odgadnij czasownik!

W tym zadaniu możemy wykorzystać już zapisywane w poprzednich zadaniach rzeczowniki i czasowniki. Będziemy mieli wówczas pewność, że są one znane naszym uczniom. Nauczyciel wybiera z poprzednich zadań kilka rzeczowników lub czasowników, zapisuje je na karteczkach, a przedstawiciel danej grupy je losuje. Jego zadaniem jest pokazanie podanego wyrazu za pomocą gestów i ruchów ciała. Utrudnieniem i zarazem możliwością zdobycia dodatkowych punktów może być podanie formy czasownika w drugiej osobie liczby pojedynczej (w języku niemieckim np. *Du schreibst*) lub w trzeciej osobie liczby pojedynczej (w języku angielskim np. *He writes*).

Ważne jest, aby zakończyć rywalizację przed końcem lekcji. Powinien pozostać nam czas na podliczenie punktów i rozdanie drobnych upominków. Zadania przez nas przedstawione mogą być modyfikowane, a liczba powtórzeń zależy od prowadzącego.

Na lekcji zastępczej przeprowadzonej w ten sposób uczniowie nie będą się nudzić, a element rywalizacji zmotywuje ich dodatkowo do intensywnej pracy. Zastosowane gry i zabawy zaktywizują uczniów. Będzie to również okazją do współpracy uczniów słabszych z lepszymi. Zabawy te nauczą współodpowiedzialności za wykonane zadania, a jednocześnie sprawiają satysfakcję. Zatem lekcja zastępcza nie musi być kolejnym zmarnowanym czasem uczniów i naszym, wręcz przeciwnie. Może dostarczyć uczniom bodźców do uczenia się języków obcych, okazać się doskonałą zachętą do wspólnych zabaw językowych, jak również pozytywnie i relaksacyjnie wpłynąć na rozwój manualny, psychomotoryczny i językowy naszych uczniów.

Bibliografia

- Bajorek A. (2001), *Der, die, das, neu. Gry i zabawy językowe dla klas IV-VI*, Warszawa: Wyd. Szkolne PWN.
<http://www.nicoles-funworld.de/windowcolor/malvorlagen-mandala.php>
http://mandale.info/_mandala_w_educacji.html
 (grudzień 2007)

Magdalena Buda¹
Gdańsk



Lekcja o uczniach

Lekcje-zastępstwa nie zawsze są lekcjami lubianymi przez nauczycieli. Na ogół nie są lekcjami zapowiedzianymi. Uczniów w takiej klasie znamy słabo bądź wcale. Na podstawie wpisów w dzienniku można wprawdzie stwierdzić, jakie zagadnienia są aktualnie realizowane, ale próby uzupełnienia ich lub powtarzania kończą się najczęściej monotonnymi ćwiczeniami i małym zaangażowaniem uczniów.

Lekcja-zastępstwo powinna być okazją do wspólnej pracy i zabawy w sposób niekonwencjonalny. Jest to dobra okazja do zrobienia czegoś, na co nie ma się w normalnym planie pracy zbyt dużo możliwości. Środki są oczywiście ograniczone, bo lekcja jest przecież nieplanowana, więc najczęściej nieprzygotowana. Są nauczyciele, którzy mają jedną taką lekcję zawsze w pogotowiu, ale w życiu różnie się zdarza i w momencie, gdy jest ona nam naprawdę potrzebna, nie mamy jej planu, został w domu, u kogoś lub drugi raz idziemy do tej klasy na zastępstwo i dawno wykorzystaliśmy naszą żelazną rezerwę. Trzeba się więc skupić tylko na tym, czym dysponujemy, a mianowicie kartkach, które mają uczniowie, czymś do pisania i ich potencjale, który jest na szczęście duży.

Dobrze jest wybrać temat, który byłby najbardziej dla uczniów atrakcyjny i wymagałby najbardziej uniwersalnego słownictwa. Najlepszy jest temat o nich, czyli o tym wszystkim, co ich otacza, co robią, czym się interesują, lubią, o czym na ogół zawsze się mówi na lekcjach języka obcego. Wtedy możemy być pewni, że zawsze znajdą znane im słówka, a my nie będziemy musieli odgrywać przez całą lekcję roli żywego słownika.

Celem lekcji ma być powtórzenie wcześniej poznanego słownictwa, rozszerzenie go i korzy-

stanie z wiedzy i umiejętności, które do tej pory zdobyli. Podczas lekcji uczniowie mają ćwiczyć pisanie, mówienie i rozumienie ze słuchu, a korzystanie ze wszystkich sprawności językowych pozwala na stworzenie autentyczności. Przewidywana jest praca w grupach, na forum i indywidualna.

Temat lekcji: *Das Klassenporträt*

Przydatne słownictwo: *Lieblingswort, Lieblingsfarbe, Lieblingszahl, Lieblingsverb, Lieblingslehrer, Lieblingstier, Lieblingsessen, Lieblingsfach, Lieblingsmusik, Lieblingsmonat, Lieblingstag, Lieblingssprache, Lieblingsfilm, Lieblingsbuch, Lieblingshobby.*

Przebieg lekcji: Uczniowie zostają podzieleni na pięć grup. Każdy ma za zadanie narysować na kartce siebie. Portret służy wizualizacji, rozwija poczucie estetyki, pozwala na koncentrację i wyszczerzenie. Jest to również danie czasu nauczycielowi na podejście do każdego ucznia.

Gdy uczniowie rysują, do każdej grupy z osobną podchodzi nauczyciel i daje trzy kartki z trzema wyrazami i wyjaśnia zadanie, które mają wykonać. Każda grupa dostaje inne wyrazy. I tak np. grupa pierwsza ma przemyśleć i napisać odpowiedzi dotyczące zagadnień *Lieblingswort, Lieblingsfarbe* i *Lieblingszahl*. W grupie jest około 4-5 osób, mających różne ulubione słowa i dlatego do każdego pytania można podać więcej niż jeden przykład. W tym przypadku uczniowie nie muszą iść na tak niepopularny przez nich kompromis i mogą zapisać na kartce z pojęciem *Lieblingswort: Hexe, ich, gehen*; a do *Lieblingsfarbe: rot, rosa*.

Wszystkie wypisane przez uczniów przykłady tworzą jeden obraz grupy, w tym przypadku klasy, czyli jej *Klassenporträt*. Na przygotowanie portret-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 52 w Gdańsku. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

tów i dyskusję nad przygotowanymi przez uczniów słowami potrzeba ok. 25 minut. Przez ten czas nauczyciel pełni funkcję wspomagającą.

Następnie przyklejamy na tablicy obrazki, a potem grupy przyczepiają po kolei słowa i prezentują je. Bardzo dobry w tym przypadku jest komentarz, nawet w języku polskim, bo najczęściej jest zabawny. W ten sposób na tablicy powstaje autentyczny *Klassenporträt*. Grupy wykorzystują swoją wiedzę leksykalną w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, informując o swoich ulubionych dniach tygodnia, kolorach itp. Ćwiczenie ma ważny aspekt emocjonalny. Na jego przeprowadzenie jest przewidziane 15 minut.

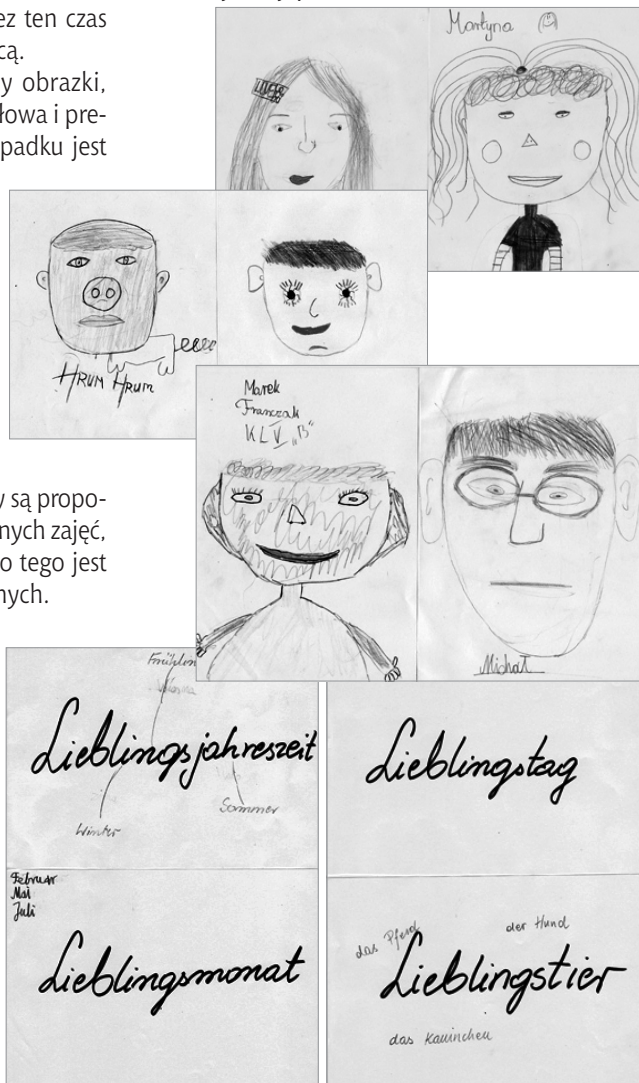
Podsumowaniem wykonanej pracy są propozycje uczniów dotyczące innych ulubionych zajęć, czynności lub przedmiotów. Okazją do tego jest refleksja nad budową wyrazów złożonych.



Uczniowie tworzą swoje nowe wyrazy złożone pod kontrolą nauczyciela. Zadaniem domowym jest podanie nowych przykładów.

Kilka dni po zaplanowaniu tej lekcji miałam okazję ją wypróbować. Klasa liczyła 22 osoby i nie byłam jej nauczycielem. Była to klasa piąta, która język niemiecki miała jako język dodatkowy, czyli raz w tygodniu. Opanowanie sprawności językowych przez uczniów odpowiadało liczbie godzin przewidzianych w programie. Tempo pracy było dynamiczne, uczniowie wykazywali duże zainteresowanie, każda grupa znalazła odpowiednie słownictwo. Zaobserwowałam, że dzięki możliwości podania różnych odpowiedzi, każdy miał coś do powiedzenia i chciał to zrobić. Wszystkie grupy były zaangażowane. Najlepszym efektem były propozycje, które oni sami podawali, np.: *Lieblingsschauspieler*, *Lieblingssport*, *Lieblingstanz*, *Liebingsland*, *Liebingsfußballmannschaft*, *Liebingsdatum*, *Liebingsberuf*.

Przykłady prac uczniów:



Lekcję można przeprowadzić w klasach o różnym poziomie zaawansowania językowego. Nie wymaga ona dodatkowych kopii, materiałów, stwarza okazję do autentycznej komunikacji, uczniowie informują o tym, co lubią, aktywnie w niej uczestniczą. Lekcja utrwała poznane słownictwo i pozwala na rozwijanie nowego. Wykonane przez uczniów portrety mogą być jeszcze wykorzystane. Jeżeli mamy do czynienia z wyjątkowo dobrą grupą, można zaostriżyć kryteria do np. *Liebingsatz*, *Liebingsadjektiv*, *Liebingssubstantiv*.

(listopad 2007)

Agnieszka Filipkowska¹
Gliwice



Lekko, przyjemnie i pożytecznie

Zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów dominuje pogląd, iż lekcja zastępcza to kara za grzechy i praktycznie ani nauczyciele ani uczniowie nie są zadowoleni z tego, że mają przed sobą 45 minut czasu spędzonego bezproduktywnie. Są nauczyciele, którzy idąc na zastępstwo do klasy, w której wcale nie prowadzą zajęć, zaraz po przywitaniu się i sprawdzeniu listy obecności zajmują się swymi zaległościami (np. sprawdzają klasówki, układają scenariusze lekcji), a tym samym dają uczniom czas wolny, który zazwyczaj nawet w znikomym stopniu nie jest przez nich przeznaczony na naukę.

By spróbować odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak się dzieje, posłużę się cytatem. Na jednym z blogów internetowych, prowadzonym przez nauczycielkę, można przeczytać:

„Kilka klas poszło dziś do kina i plan lekcji stanął na głowie. Trafilo mi się zastępstwo za panią G. w jednej z nielicznych klas, w których nie uczę. Nie lubię wchodzić do klasy, której nie znam. Czuję się w niej jak ciało obce i tak też jestem traktowana. Tak próbują mnie traktować, czemu się wcale nie dziwię. Dlatego zdziwiłam się niepomiernie, kiedy – uzbrojona w odpowiedni dziennik – stanęłam pod właściwą salą lekcyjną.

– Pani ma teraz z nami?

– Tak.

– Super! Hurrra! Ale fajnie!

Kurde – pomyślałam – robię za człowieka-legendę? Lekcja nawet miło nam minęła. Pod koniec nie wytrzymałam i zapytałam, czemu tak się na mój widok ucieszyli.

– Bo my nie lubimy pani G.

– I każdy dobry, byle nie ona?

– Nooo...”²

Przytoczony cytat dowodzi tego, iż ogólna niechęć do prowadzenia lekcji zastępczej wywodzi

się z obawy, czy obca nam klasa będzie chciała współpracować i czy w ogóle będzie chciała ująć się czymś, co w danym momencie nie było ujęte w planie jej lekcji. Niestety z zacytowanej historii nie wynika, w jaki sposób nauczycielka przeprowadziła dane zajęcia i co kryje się pod stwierdzeniem „*lekcja nawet miło nam minęła*”. Nie wiadomo również, czy udało się jej przeprowadzić lekcję z własnego przedmiotu, czy próbowała w jakiś inny sposób zająć uczniów w czasie owych 45 minut. Widoczny jest natomiast, co prawda niechlubny, powód chęci współpracy ze strony uczniów. Na tę chęć do współpracy powinien zawsze mieć wpływ nauczyciel. Tu warto pokreślić, iż nauczyciel, prowadząc lekcję, ZAWSZE ma wpływ, a przynajmniej powinien go mieć (nawet, gdy jest to lekcja zastępcza), na jej przebieg i formę, i na zachęcenie uczniów do aktywności.

Trudno jest skłonić uczniów na lekcji zastępczej, by ochotczo i twórczo pracowali, zwykle jednak mają oni ochotę na gry i zabawy. Niezmiernie łatwo jest powiązać tę przyjemną formę dydaktyczną z nauką jakiegokolwiek języka obcego. Jerzy Brzeziński twierdzi, iż celem gier i zabaw stosowanych w nauczaniu dzieci jest przede wszystkim łączenie produkcji językowej z czynnościami motorycznymi oraz z graficzną kodyfikacją³. Doświadczenie zapewne wielu nauczycieli dowodzi, iż aktywność językowa uczniów powinna być wielostronna i współwystępować z takimi czynnościami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie oraz zabawy ruchowe. W pracy z dziećmi można wykorzystać różne formy ekspresji: teatralną, plastyczną, muzyczną. Oczywiście zajęcia te powinny być odpowiednio dostosowane do wieku

¹ Autorka jest doktorantką studiów dziennych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (Wydział Filologiczny). Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

² <http://lameriada.blox.pl/2007/10/ZASTEPSTWO.html>

³ J. Brzeziński (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP, s. 117-145.

uczniów, do ich poziomu wiedzy oraz zainteresowań, a także do aktualnych wydarzeń. Stefan Słysz słusznie zauważył, że „gry należą do czynności podejmowanych dla przyjemnego spędzania czasu, dla rozrywki”⁴ i tylko z tą funkcją kojarzą się dzieciom. Warto więc to skojarzenie wykorzystać i tym samym „przemycić” do zabawy cele czysto dydaktyczne.

Ważnym czynnikiem wpływającym zarówno na formę zajęć, na osiągnięcie danego celu dydaktycznego, jak i na motywację ucznia jest również wzbudzenie w nim chęci do współdziałania i współzawodnictwa. Autor książki *Gry i zabawy ruchowe* – Roman Trzeźniowski – pisze: „W czasie prowadzenia zabaw i gier jest wiele sposobności do organizowania współdziałania i współzawodnictwa. Możliwości te należy skrupulatnie i umiejętnie wykorzystywać”⁵. Ta rada odnosi się również do nauczania języków obcych, a łącząc ją z elementami gier i zabaw, można stworzyć znakomity scenariusz lekcji zastępczej.

Przykład lekcji

Przedmiot: język niemiecki (lekcja zastępcza)

Typ szkoły: gimnazjum

Etap nauki: uczniowie klas pierwszych kontynuujący naukę języka niemieckiego oraz uczniowie klas drugich i trzecich

Czas realizacji: 45 minut

Cele lekcji:

- **główne:** uczeń rozwija sprawności mówienia, utrwała znane słownictwo z tematyki np. *Weihnachten*⁶, doskonali umiejętności pracy indywidualnej i grupowej, angażuje się w gry i zabawy, doskonali umiejętności plastyczno-muzyczne,
- **szczegółowe:** uczeń stosuje w praktyce leksykę z zakresu *Weihnachten*, poznaje zwyczaje związane z adwentem i świętami Bożego Narodzenia w Polsce i w Niemczech, potrafi wskazać różnice w obchodzeniu świąt w Polsce i w Niemczech, poznaje słowa kolędy *Cicha noc* w języku polskim i niemieckim, potrafi

zaśpiewać kolędę w obu językach, określić jej nastrój, umiejętnie pracuje w grupie: współtworzy domina i gazetkę szkolną.

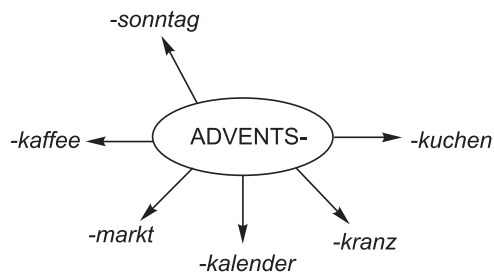
Metody pracy: *słowna* – rozmowa kierowana, wypowiedzi uczniów, *poglądowa* – pokaz pomocy dydaktycznych, rysunki na tablicy, *ćwiczeń praktycznych* – uzupełnianie asocjogramu, tworzenie domina i gazetki szkolnej, śpiew kolędy.

Formy pracy: *indywidualna* – wypowiedzi uczniów, *zespołowa* – tworzenie domina, *grupowa* – tworzenie asocjogramu i „obrazków słownych”, śpiew kolędy.

Środki dydaktyczne: ilustracje na tablicy, teksty kolęd, magnetofon, kartki papieru, nożyczki, karty pracy.

Przebieg lekcji: sprawy organizacyjne (sprawdzenie listy obecności, zakomunikowanie o lekcji zastępczej)

- **Rozgrzewka językowa:** nauczyciel zadaje uczniom pytania pomocnicze, by naprowadzić ich na temat lekcji: *Welche Feste kennt ihr?, Was ist euer Lieblingsfest?, Welchen Monat haben wir jetzt?, Wie heißt die Zeit der Erwartung, die 4 Wochen dauert?, Wie heißt das wichtigste Fest im Dezember?*, a następnie zapisuje na tablicy temat: *Weihnachten*.
- **Część główna lekcji:** nauczyciel opowiada o adwencie w Niemczech, na tablicy rysuje *Adventskranz* i *Adventskalender*. Uczniowie uzupełniają asocjogram:



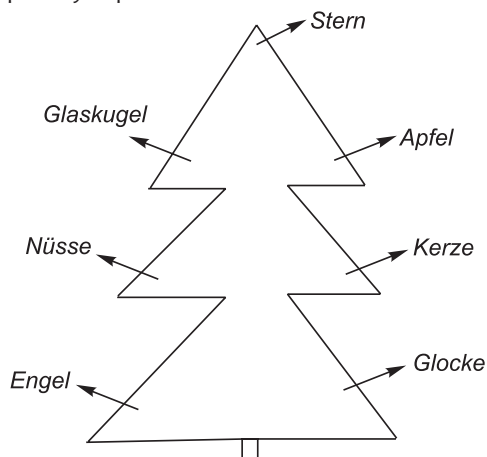
Tło dla tego ćwiczenia stanowią kolędy śpiewane w języku niemieckim, np. *Oh Tannenbaum*,

⁴S. Słysz (1979). *Gry i zabawy*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, s. 9.

⁵R. Trzeźniowski (1974). *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa: Sport i Turystyka, s. 23.

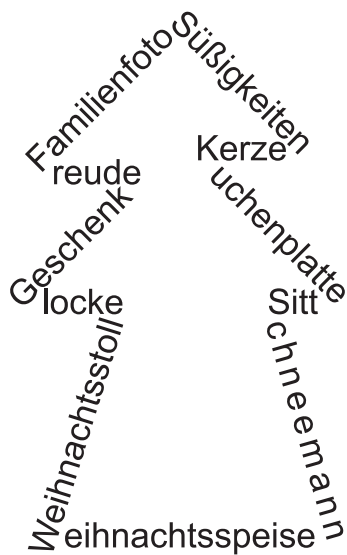
⁶Oczywiście tematyka zajęć może być dowolna i dobrana do aktualnych wydarzeń, pór roku, świąt lub koncentrować się wokół jakiegoś innego zakresu słownictwa.

oh *Tannenbaum* i *Stille Nacht*, odtwarzane z płyty CD. Następnie nauczyciel szkicuje na tablicy choinkę i zadaje pytanie: *Was hängt man auf den Tannenbaum?*. Uczniowie odpowiadają, a nauczyciel zapisuje ich odpowiedzi i prosi poszczególnych uczniów o podejście do tablicy i zilustrowanie podanych przez nich słów.



Gdy słowa są już znane, uczniowie dobierają się w pary. Podają jak najwięcej słów, w tym również rzeczowników złożonych, które kojarzą im się z tematem *Weihnachten* i w parach tworzą tematyczne domino – *Weihnachtsdomino*. Pracą mogą się podzielić w ten sposób, iż jeden uczeń wycina kartonik i maluje na jego jednej części obrazek, a drugi w drugiej części obrazka pisze słowo, które ma być kolejnym obrazkiem. Wygrywa ta grupa, która w określonym czasie, np. 15 minut, stworzy najdłuższe domino, czyli najdłuższy ciąg powiązanych ze sobą tematycznie kartoników. Warto zaznaczyć, że kartoniki we wszystkich grupach muszą mieć tę samą długość.

Następnie nauczyciel rysuje na tablicy kształt przedmiotu związanego z tematem zajęć, np. kształt przypominający choinkę. Tłumaczy uczniom, w jaki sposób dobierać słowa, by linie tworzące dany kształt związane z symboliką świąt Bożego Narodzenia zastąpić wyrazami również o tej tematyce. Literki mogą się przeplatać ze sobą lub mogą być tak połączone, żeby ostatnia litera jednego wyrazu była zarazem pierwszą literą kolejnego. Nauczyciel sugeruje kilka kształtów i maluje jeden przykład na tablicy:



Uczniowie pracują w parach. Jeden uczeń wymyśla określony kształt i pisząc po jednym słowie rysuje go, podczas gdy drugi uczeń próbuje jak najszybciej odgadnąć, o jaki kształt chodzi. Gdy odgadnie prawidłowo, zamieniają się rolami.

Jeszcze czas na zadanie domowe: uczniowie mają utworzyć jeden obrazek słowny na kartce z bloku technicznego i wyciąć go. Prace będą oceniane i powieszane w gazetce szkolnej.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, iż lekcja zastępcza może umożliwić uczniom pogłębianie ich wiedzy. A jeśli się na niej bawią, jest to znakomita forma nauki, a wpleciony w nią element rywalizacji potrafi wpłynąć wyjątkowo motywacyjnie na uczniów.

Bibliografia

Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
 Kozubska M. (2006), *Der, die, das, neu. Kurs kontynuacyjny*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
 Rostek E.M. (2003), *Deutsch. Repetytorium tematyczno-leksykalne*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.
 Słysz S. (1979), *Gry i zabawy*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
 Trzaśniowski R. (1974), *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
<http://lameriada.blox.pl/2007/10/ZASTEPSTWO.html>

(listopad 2007)

Alicja Kajda, Zofia Wolska¹
Bukowno, Katowice



Wystarczą słowniki

Zastępstwa to często lekcje trudne do zrealizowania przez nauczycieli i niemile widziane przez uczniów. Przeprowadzenie lekcji zastępczej, z której byliby zadowoleni zarówno uczniowie, jak i nauczyciele jest trudne, ale, co napawa optymizmem, możliwe do zrealizowania.

W szkołach, w których uczymy języka niemieckiego, są klasy, które uczą się tylko języka angielskiego lub są podzielone na dwie grupy językowe: angielską i niemiecką. Przeprowadzenie udanej lekcji zastępczej w takich klasach np. przez nauczyciela języka niemieckiego jest dla niego prawdziwym wyzwaniem. Mając świadomość, że lekcja zastępcza nie może być zmarnowana, już w zeszłym roku przygotowaliśmy kilka propozycji takich lekcji. Podajemy przykład lekcji zastępczej, którą można przeprowadzić zarówno w klasie, która uczy się języka niemieckiego lub angielskiego, jak i w klasie z podziałem na różne grupy językowe.

Klasę należy podzielić na grupy. Każda grupa powinna mieć do dyspozycji słownik polsko-niemiecki i niemiecko-polski. Przedstawiamy propozycję lekcji języka niemieckiego (dla uczniów, którzy niedawno rozpoczęli jego naukę), choć podobną lekcję można przeprowadzić z innego języka obcego. Musi być spełniony tylko jeden warunek – możliwość korzystania przez uczniów z odpowiednich słowników.

C Lekcja pierwsza

Temat: *Das ABC-TIER-Alphabet*

Cele lekcji: powtórzenie, rozszerzenie i utrwalenie słownictwa dotyczącego tematu *Tiere* (zwierzęta), ćwiczenie sprawdzające umiejętność pracy ze słownikiem, powtórzenie alfabetu niemieckiego

Materiały: większa kartka papieru, słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie

Przebieg lekcji: Uczniowie mają opracować w grupach *das ABC-TIER-Alphabet* (tzw. Alfabet zwierzęcy), tj. na każdą literę alfabetu wypisują jak najwięcej nazw zwierząt, ryb, gadów, owadów i ptaków z rodzajnikiem określonym. Na przykład:

Das ABC-TIER-Alphabet

- A** wie: Affe m, Aal m, Ameise f, Adler m
Ä wie: (-)
B wie: Biber m, Bock m, Bär m, Biene f
C wie: Chamäleon n
D wie: Dachs m, Dachshund m, Delphin m
E wie: Elefant m, Eule f, Ente f, Esel m, Eichhörnchen n, Eisbär m
F wie: Fasan m, Flamingo m, Floh m, Forelle f, Fuchs m, Frosch m, Fliege f
G wie: Gorilla m, Giraffe f, Gazelle f, Gans f
H wie: Huhn n, Hund m, Hamster m, Hahn n, Hase m
I wie: Igel m
J wie: Jaguar m
K wie: Kuh f, Katze f, Kamel n, Krebs m, Krokodil n, Känguruh n, Karpfen m
L wie: Luchs m, Löwe m, Leopard m
M wie: Maus f, Maulwurf m, Maikäfer m, Marienkäfer m, Meerschweinchen n
N wie: Nilpferd n, Nashorn n
O wie: Orang-Utan m, Ochse m
Ö wie: (-)
P wie: Pferd n, Papagei m, Pudel m, Pinguin m, Panther m, Pfau m
Q wie: Qualle f
R wie: Robbe f, Raupe f, Reh n, Ren n, Ratte f
S wie: Schwein n, Schlange f, Steinbock m, Stier m, Seehund m, Schildkröte f
T wie: Tiger m, Tintenfisch m, Tapir m, Taube f
U wie: Uhu m, Unke f

¹ Alicja Kajda jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 3 im. A. Kocjana w Olkuszu, a Zofia Wolska nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 9 im. R. Traugutta w Katowicach. Brały udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować.*

Ü wie: (-)

V wie: Vieh n, Vogel m

W wie: Wespe f, Wildschwein n, Wal n, Wolf m

X wie: (-)

Y wie: Yeti m

Z wie: Zebra n, Ziege f

Pod koniec lekcji należy zebrać prace i je ocenić. Jeśli jest to grupa uczniów uczących się języka angielskiego, to oczywiście prosimy nauczyciela języka angielskiego o sprawdzenie prac.

Chętni uczniowie mogą na podstawie opracowanego alfabetu wykonać alfabet obrazkowy, który można powiesić w klasie. Zawsze znajdzie się kilku chętnych uczniów do wykonania takiej planszy. Inni uczniowie, którzy nie mają zdolności plastycznych lub po prostu nie lubią wykonywać takich zadań, mogą spróbować nauczyć się alfabetu z nazwami zwierząt na pamięć. Przy każdym zadaniu musimy pamiętać o wystawieniu ocen za wkład pracy najaktywniejszym uczniom.

■ Lekcja druga

Temat: Fragen zum Thema „Tiere“

Cele lekcji: utrwalenie nazw zwierząt, ćwiczenie umiejętności zadawania pytań i odpowiedzi na nie (tzw. *W-Fragen*)

Materiał leksykalny: poszerzenie słownictwa dotyczącego tematu *Tiere* – czasowniki określające dźwięki wydawane przez zwierzęta

Pomoce dydaktyczne: słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, wiersz Ernsta Jandla *Auf dem Lande*

Przebieg lekcji: Zaczynamy od pytań, które zadajemy uczniom:

1. Woher kommen die Tiere?
(Afrika, Asien, Europa, Amerika, Australien)
2. Was fressen die Tiere?
(Pflanzen, Fleisch, Fische, Getreide, Obst, Gemüse)
3. Wie sind sie?
(groß, klein, leicht, schwer, dick, dünn, gefährlich, lang)
4. Was können sie machen? Wie bewegen sie sich?
(laufen, springen, klettern, fliegen, schwimmen, krabbeln, tauchen, kriechen, hüpfen)

5. Wo leben die Tiere?

(in der Luft, im Wasser, auf dem Boden)

6. Welche Tiere leben im Zoo?

Welche hast du im Zoo gesehen?

7. Wie alt können die Tiere werden?

8. Wie oft werden sie gefüttert?

9. Wie ist dein Lieblingstier?

10. Welche Tiere gibt es auf dem Lande?

11. Welche Laute passen zu welchen Tieren?

(brummen, grunzen, muhen, summen, wiehern, trompeten, schnurren, quaken, miauen, bellen, schnattem, meckern, bellen,grunzen, krähen)

Po nich dajemy uczniom tekst wiersza z następującym poleceniem:

Mach im Heft eine Liste mit den Tieren und den Tierlauten. Przczytaj wiersz. Zrób w zeszytcie listę z nazwami zwierząt i nazwami dźwięków, jakie wydają zwierzęta.

Auf dem Lande von ERNST JANDL²

rininininininininDER

brüllüllüllüllüllüllüllüllIEN

schweineineineineineineineE

grnununununununununZEN

hunununununununununde

bellelillelillelillelillelIEN

katatatatatatatataZEN

miauiuaiuaiuaiuaiuaiuaiuE

katatatatatatatataER

schnurrurrurrurrurrurrurrurrEN

gänänänänänänänänSE

schnattattattattattattattERN

ziegiegiegiegiegiegieE

meckeckeckeckeckeckeER

bienienienienienienienienE

summmummmummmummmummmEN

grillillillillillillillIEN

ziriririririririEN

fröschöschöschöschE

quakakakakakEN

hummmummmummmummmummmELN

brummmummmummmummmummmEN

vögögögögögögEL

zwitschitschitschitschitschitschitschitschitschERN

Kannst du weitere Strophe zu diesem Gedicht schreiben? Czy potrafisz napisać dalsze strofy do tego wiersza?

²H. Funk, M. Koenig, T. Scherling (1997), *Sowieso* cz. 3, Einheit 8.

■ Lekcja trzecia

Według powyższego wzoru możemy przeprowadzić lekcję na inny temat. Może to być np. *Das Mode-Alphabet*. Na tej lekcji uczniowie wzbogacają słownictwo dotyczące mody (np. nazwy ubiorów oraz przymiotniki i przysłówki). Oto przykład takiego alfabetu:

Das Mode-Alphabet

- A** wie: Anzug r, Anorak r, Armband s, Armbanduhr e, Anhänger r, Absatz r
Ä wie: Ärmel (Pl)
B wie: Bikini r, Badeanzug r, Badehose e, Badekappe e, Bluse e, BH r (Büstenhalter), Baskenmütze e
C wie: Cordhose e, Cordjacke e
D wie: Damenhut r, Damenkleider (Pl)
E wie: Einteiler r
F wie: Flanelhemd s, Faltenrock r, Frack r
G wie: Gürtel r, Gummistiefel (Pl)
H wie: Hemd s, Handschuhe(Pl), Hut r, Halbunterrock r, Halbschuhe (Pl), Hosenträger e, Hausschuhe (Pl), Haube e, Halstuch s, Halsausschnitt r, Hosenumschlag r
I wie: Igelfrisur e, Irokesenfrisur e
J wie: Jacke e, Jackett s, Jeans e, Jabot s
K wie: Kostüm s, Kleid s, Krawatte e, Knopf r, Kette e, Kragen r, Kappe e, Kittel r, Korsett s, Kutte e (Mönchskutte)
L wie: Leggings e, Lackschuhe (Pl)
M wie: Mütze e, Mantel r, Masche e, Morgenrock r
N wie: Nachthemd s, Narrenkappe e, Nonnenordenskleid s
O wie: Ohrring r, Ohrringe (Pl)
Ö wie: (-)
P wie: Pullover r (Pulli), Pelz r, Pyjama r, Pelerine e
Q wie: Qualität e
R wie: Rock r, Rollkragenpullover r (Rolli), Reißverschluß r, Ring r, Regenmantel r, Reitkleid s
S wie: Stiefel (Pl), Sandalen (Pl), Schuhe (Pl), Sakko r/s, Strümpfe (Pl), Socken (Pl), Schlaghose e, Strumpfhose e, Schuluniform e, Schlafrock r, Schlafanzug r, Schal r, Sportschuhe (Pl), Slip r, Schürze e, Smoking r, Sutane e, Schutzanzug r, Sweatshirt s, Schlips r, Schleier r
T wie: Tuch s, Turnschuhe (Pl), T-shirt s, Tasche e
U wie: Unterhemd s, Unterhose e, Unterwäsche e, Unterrock r, Uhr e, Uniform e
Ü wie: Überzieher, Überfallhose e
V wie: „V-Ausschnitt“ r

W wie: Windjacke e, Wintermantel r, Winterschuh e (Pl), Weste e

X wie: (-)

Y wie: (-)

Z wie: Zweiteiler r, Zylinder r

■ Lekcja czwarta

Na kolejnej lekcji dotyczącej mody uczniowie odpowiadają na pytania o to, jak są ubrane poszczególne osoby lub jakie jest ich ubranie. Używają przy tym różnych przymiotników i przysłówków.

Wie sind die Personen gekleidet?

sauber	– czysto
ordentlich	– porządnie
modern	– nowoczesnie
elegant	– elegancko
auffallend	– w sposób rzucający się w oczy
geschmackvoll	– gustownie
jugendlich	– młodzieżowo
schlicht	– skromnie
altmodisch	– staromodnie
warm	– ciepło
leicht	– lekko
festlich	– świątecznie
weiß	– na biało
schwarz	– na czarno
schick	– szykownie
sportlich	– sportowo
locker	– swobodnie, luźno
schlampig	– niechlujnie
(nach)lässig	– niedbale

Wie ist die Kleidung?

eng	– wąski
weit	– szeroki
lang	– długi
kurz	– krótki
bunt	– kolorowy
einfarbig	– jednokolorowy
mehrfarbig	– wielokolorowy
teuer	– drogi
billig	– tani
gestreift	– w paski
kariert	– w kratkę
gemustert	– we wzorki
gepunktet	– w kropki
klein	– mały

gut geschnitten	– dobrze skrojony
preiswert	– niedrogi
hell	– jasny
dunkel	– ciemny
bequem	– wygodny
praktisch	– praktyczny

❑ Lekcja piąta

Inna propozycja to lekcja z krajoznawstwa (*Landeskunde*). Może dotyczyć każdego kraju lub miasta.

Temat: *An der schönen blauen Donau – podstawowe wiadomości o Austrii*

Cele: kształcenie umiejętności opowiadania o kraju niemieckojęzycznym, zapamiętywanie usłyszanych informacji oraz ich odtwarzanie w wypowiedziach ustnych i pisemnych (np. rozmowa z kolegą z kraju niemieckojęzycznego, napisanie listu, prezentacja Austrii na lekcji), umiejętność wykorzystania doświadczeń z geografii, języka polskiego, historii

Materiał leksykalny: nazwy większych miast, rzek, gór, jezior austriackich w języku niemieckim, atrakcje turystyczne, wiadomości z historii, geografii, języka polskiego i in. (do wyboru przez nauczyciela)

Pomoce dydaktyczne: opracowane zdania w języku niemieckim o Austrii, skopiowanie ich, pocięcie na paski tak, aby na każdym pasku znalazło się jedno zdanie oraz aby zdań było co najmniej tyle, ilu jest uczniów w klasie.

Przebieg lekcji: rozdzielamy paski uczniom. Gdy mamy ich więcej niż uczniów, możemy niektórym wręczyć po dwa paski. Jeżeli z kolei pasków jest mniej niż uczestników lekcji, to dwóch uczniów może pracować nad jednym paskiem. Przy licznej klasie dwie lub trzy grupy mogą pracować nad tym samym materiałem.

Österreich besteht aus 9 Bundesländern.
Wien ist zugleich die größte Stadt und die Hauptstadt von Österreich.
In Wien wohnen ca. 1,5 Millionen Einwohner.
Wien gehört zu den schönsten und größten Städten Europas.
Die Hauptstadt von Österreich liegt an der Donau.

Salzburg ist die Musikhauptstadt Österreichs.
Der Komponist Wolfgang Amadeus Mozart ist in Salzburg geboren.
In der Wiener Hofburg befinden sich heute mehrere Museen und Ministerien.
Der höchste Berg Österreichs ist der Großglockner.
Innsbruck liegt in Tirol am Fluss Inn.
Klagenfurt liegt nicht weit von der Grenze zu Italien und ist die Hauptstadt von Kärnten.
Kärnten liegt im Süden und grenzt an Italien und Slowenien.
Tirol liegt in den Alpen.
In Wien besichtigen viele Touristen das Schloss Schönbrunn und den Stephansdom.

Informujemy uczniów, że powinni starać się zapamiętać treść zdania/zdań, ale nikomu nie zdradzać tej treści. Ważne są informacje zawarte w zdaniu. Możemy każdemu uczniowi oddzielnie, jeśli zajdzie taka potrzeba, wyjaśnić znaczenie nieznanego słowa. Uczniowie nie powinni robić notatek! Gdy zauważymy, że zapamiętali zdania, zbieramy paski. Wtedy uczniowie zaczynają się wymieniać swoimi informacjami – każdy z każdym. Uczeń powtarza koledze zapamiętane zdanie i stara się zapamiętać zdanie kolegi, które usłyszał. To jest punkt kulminacyjny lekcji: cała klasa/grupa mówi po niemiecku. Jest gwaro i wesoło. Każdy ma każdemu coś do przekazania. Musimy zwrócić uwagę na moment, w którym wszyscy wymienili się informacjami i może się zacząć robić nudno. Wtedy uczniowie zajmują miejsca. Nadeszła pora na podsumowanie uzyskanych i zapamiętanych informacji. Mogą pracować w grupach, parach lub indywidualnie. Jeżeli pracują w grupach, to wybierają sekretarza, który sporządzi zestawienie zdań na tablicy lub arkuszu papieru i zawiesi je na tablicy.

Porównujemy wyniki, wywieszając lub zapisując je na tablicy. Jeżeli istnieje taka potrzeba, bo np. pojawiło się dużo błędów, można rozdać paski ponownie. Ale oceniamy tylko informacje w zdaniu, pomijamy błędy.

Lekcje według powyższego scenariusza przeprowadziłyśmy już kilkakrotnie w różnych klasach. Za każdym razem wzbudza tyle samo emocji i bardzo się podoba. Jeszcze po kilku tygodniach,

a nawet po roku uczniowie pamiętali swoje zdanie i niektóre zdania kolegów.

Zadanie domowe: (tylko jeżeli jeżeli przeprowadzamy lekcję w klasie, w której uczymy, i będziemy mogli je sprawdzić)

- pisemne (do wyboru przez ucznia):
 1. Ułożyć pytania do zdań.
 2. Napisać list do kolegi i zaprezentować mu Austrię.
 3. Ułożyć krótki tekst reklamujący Austrię.
 4. Ułożyć krzyżówkę o Austrii.
- ustne (obligatoryjnie): opanować słownictwo, umieć powiedzieć kilka zdań o Austrii.

■ Lekcja szósta

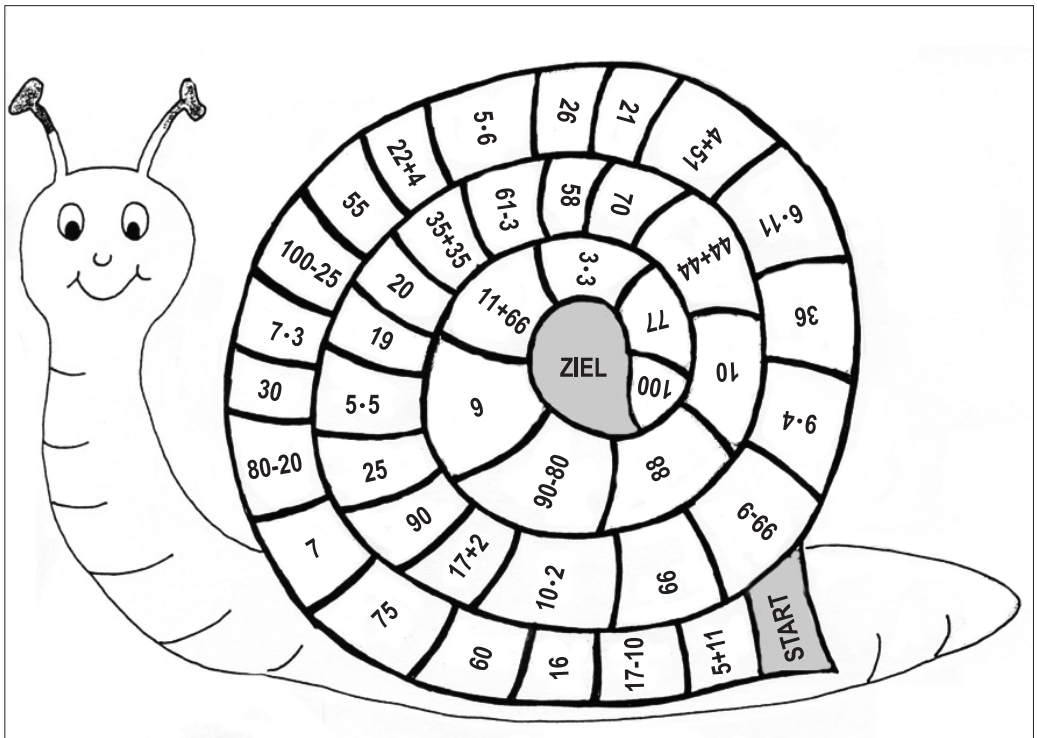
Innym ciekawym pomysłem na lekcję zastępczą są gry planszowe. Na przykład planszę *Ślimak* można wykorzystać przy utrwaleniu liczebników (rys. 1), podstawowych form czasowników nieregularnych (rys. 2), stopniowania przymiotników (rys. 3) i innych zagadnień według własnych pomysłów. Potrzebne są do tego wcześniej przygo-

towane plansze, kostki do gry i pionki. Klasę należy podzielić na grupy. Uczniowie za każdą poprawną odpowiedź otrzymują punkt. Pod koniec lekcji uczniów, którzy otrzymali największą liczbę punktów, warto nagrodzić.

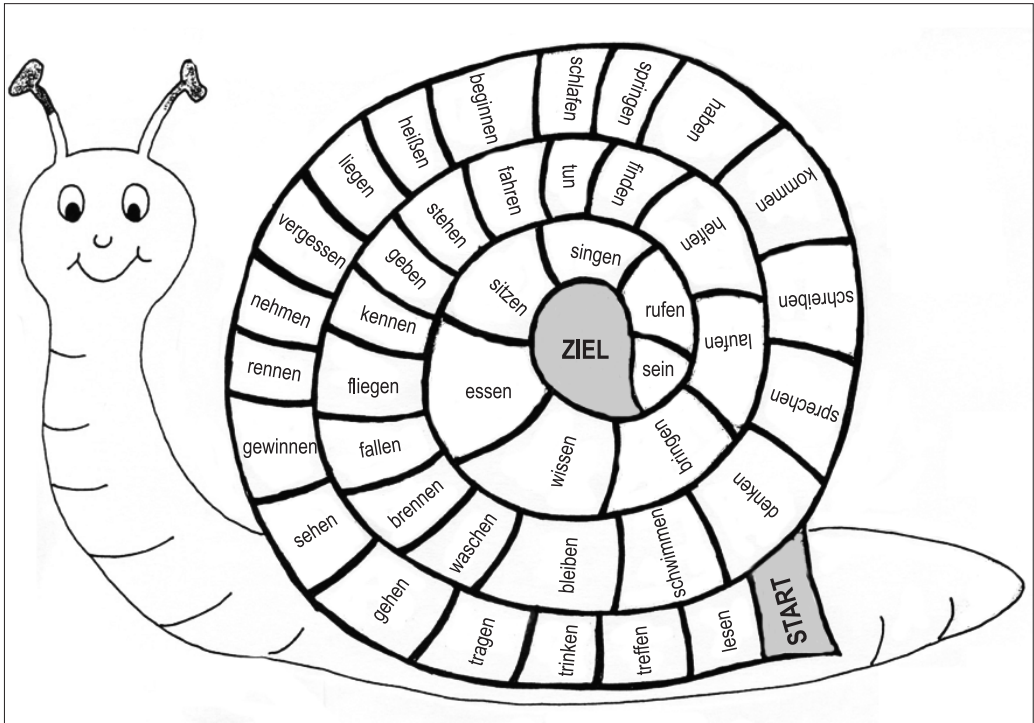
■ Lekcja siódma

Ostatnia propozycja lekcji zastępczej to wykorzystanie planszy *Die Gegensätze* z przymiotnikami lub przysłówkami przeciwstawnymi. Taką planszę można wykonać samemu lub zlecić jej wykonanie chętnym uczniom uzdolnionym plastycznie.

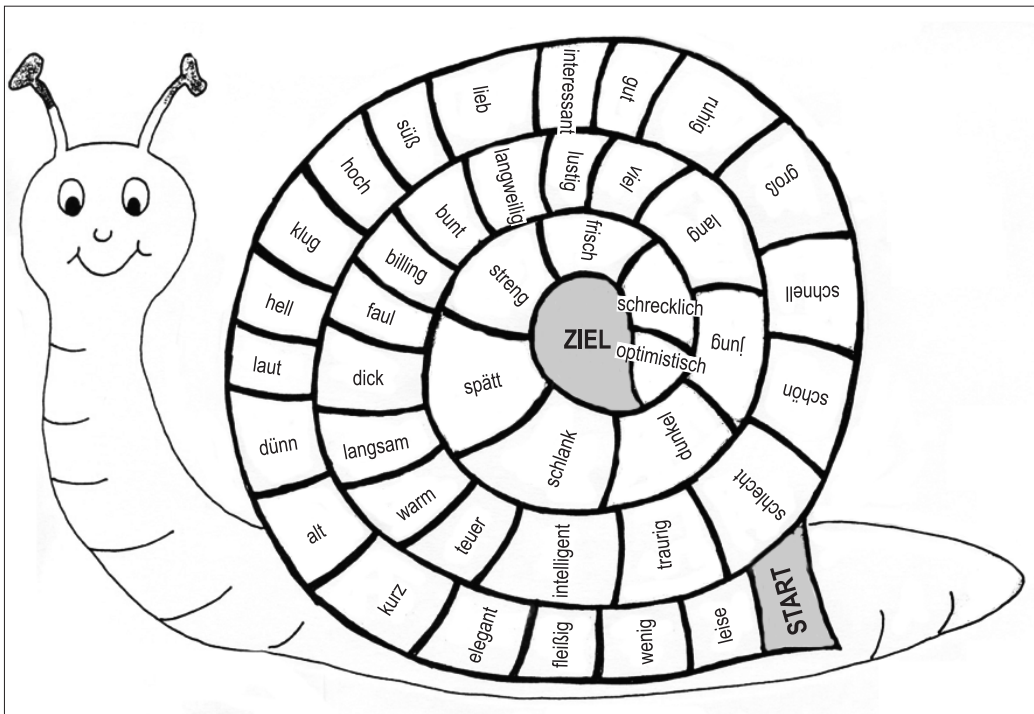
Najpierw uczniowie przepisują wyrazy przeciwstawne do zeszytów. Następnie w grupach układają zdania z wyrazami z planszy. Mimo że oryginalna plansza jest w języku niemieckim, to można wykorzystać ją w grupie angielskiej. Na podstawie ilustracji uczniowie mogą się domyślić znaczenia przymiotników i przysłówków z planszy. Oczywiście i na tej lekcji niezbędne są odpowiednie słowniki. Jeśli pracujemy z planszą w grupie angielskiej, to potrzebna jest współpraca



Rys. 1



Rys. 2



Rys. 3

z nauczycielem języka angielskiego, gdyż każde zadanie powinno być sprawdzone, poprawione, a najaktywniejszych uczniów należy ocenić.

Oto wyrazy przeciwstawne występujące na planszy:

dick ≠ dünn	voll ≠ leer
langsam ≠ schnell	alt ≠ neu
heiter ≠ traurig	gut ≠ schlecht
leicht ≠ schwer	groß ≠ klein
weich ≠ hart	schmutzig ≠ sauber
nass ≠ trocken	zu ≠ auf
lang ≠ kurz	schön ≠ hässlich
gleich ≠ verschieden	Erster ≠ Letzter
kalt ≠ warm	wenige (wenig) ≠ viele (viel)

Mamy nadzieję, że z propozycji naszych lekcji zastępczych skorzystają nauczyciele języków obcych. Podobały się one naszym uczniom i na pewno czegoś się na nich nauczyli. Ważne jest tylko, aby mieli możliwość korzystania z odpowiednich słowników.

Bibliografia:

- Funk H., Koenig M., Scherling T., (1997), *Sowieso*, cz. 3, Berlin: Langenscheidt.
 Müller M., Rusch B., Scherling T., Weiler E., Wertenschlag L. (1997), *Moment mall*, cz. 2, Langenscheidt KG.
 Plansza *Die Gegensätze*, LektorKlett.
Słownik polsko-niemiecki niemiecko-polski (2002), opracowanie S. Walewski po red. Zespołu Redakcyjnego Langenscheidta, Wydawnictwo Langenscheidt.
 Słowniki niemieckojęzyczne:
Deutsches Wörterbuch Wahrig (1994), Wydawnictwo Bertelsmann Lexikon Verlag.
Das einsprachige Lernerwörterbuch Pons (1999), Ernst Klett Verlag.

(listopad 2007)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Katarzyna Czubała¹
 Chełm



Nieplanowane zastępstwo

Zastępstwo – zajęcia, które powinny być dobrze zorganizowane i wykorzystane. To brzmi jak prawdziwe wyzwanie dla nauczycieli i uczniów. Jak się zachować i co zrobić, by pozostawić trwały ślad nie tylko w dzienniku lekcyjnym?

Oczywistym jest, że inaczej wygląda lekcja, do której się solidnie przygotowujemy, mając czas na zaplanowanie jej kolejnych etapów. Wychodzi jednak z założenia, że zastępstwo (nawet to

niepłatne i spontaniczne, o którym dowiadujemy się tuż przed dzwonkiem) powinno być potraktowane jako zajęcia, których nie można spędzić beczynnie. Oprócz nauczania ważne jest też przecież stworzenie swojego pozytywnego wizerunku w oczach uczniów. W takim momencie nauczyciel musi uruchomić wyobraźnię, wykazać się kreatywnością oraz umiejętnością szybkiego zorganizowania pracy. Powinno mu też zależeć na autorytecie

¹ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcącym oraz w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

wśród uczniów, zrobieniu na nich dobrego wrażenia, zmotywowaniu do nauki oraz rozbudzeniu ich zainteresowań i aktywności.

Czujemy się komfortowo, jesteśmy w swoim żywiole, gdy zastępujemy nauczyciela uczącego tych samych bądź pokrewnych przedmiotów. Możemy wówczas w miarę ciekawie zorganizować czas uczniom, realizując kolejne tematy lekcji. Zdarza się jednak często tak, że nauczyciele języków obcych są proszeni o zastąpienie nieobecnego matematyka, fizyka lub nauczyciela przedmiotów zawodowych. Miałam wiele zastępstw, w czasie których realizowałam tematy z różnych przedmiotów. Najczęściej były to jednak lekcje poświęcone nauce języków obcych, uczyłam wtedy przysłów i piosenek niemieckich oraz rosyjskich, organizowałam minikonkursy o Rosji i Niemczech, wspólnie z uczniami czytałam rosyjskie bajki i niemieckie sagi, opowiadałam o prawosławiu i cerkwiach rosyjskich, o górach Harzu w Niemczech. Moje zajęcia miały na celu zachęcenie uczniów do nauki języków obcych, podróżowania, poznawania nowych ludzi, ich tradycji i kultury.

Szczególnie utkwilo mi w pamięci spontaniczne, nieplanowane wcześniej zastępstwo w jednej z klas pierwszych liceum. Tuż przed dzwonkiem na lekcję dowiedziałam się, że młodzież uczy się języka angielskiego i niemieckiego, lecz w tym dniu nie ma zeszytów ani podręczników, gdyż w planie zajęć nie ma tych przedmiotów. Moja decyzja była szybka i jednoznaczna: nie zmarnuję tych zajęć, poświęcę je nauce języka niemieckiego. Wzięłam ze sobą gitarę, słowniki niemiecko-polskie oraz książkę *Das Liederbuch*² wraz z dwiema płytami CD. Celem zajęć było zapoznanie uczniów z leksyką dotyczącą wiosny i życia na wsi, umiejętność tłumaczenia zdań na język polski oraz nauka piosenki niemieckiej. Na moje punktualne pojawienie się na zajęciach uczniowie zareagowali pozytywnie. Nie znali mnie, postanowiłam powitać ich i przedstawić się po niemiecku: „Guten Tag! Ich heiße... Ich bin Russisch – und Deutschlehrerin”. Zadałam kilka wstępnych pytań, by przełamać pierwsze bariery: „Welche Fremdsprachen lernt ihr?, Wann habt ihr Deutsch?, Wie ist das Wetter heute?,

Was für eine Jahreszeit beginnt am 21. März? Chętni uczniowie udzielili mi odpowiedzi.

Po sprawdzeniu listy obecności i zapoznaniu młodzieży z celami lekcji włączyłam płytę CD z piosenką niemiecką: *Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald*. Po wysłuchaniu utworu uczniowie przypomnieli mi niemieckie nazwy pór roku i miesięcy. Następnie zapisali na tablicy swoje skojarzenia z wyrazem *Frühling*: *Sonne, Blume, Vogel, Gras, warm, Regen, Nebel, Ostern, grün, blühen, blitzen, donnern*. Zapisałam na tablicy temat zajęć: „*Der Frühling ist da – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne*” i podzieliłam młodzież na cztery 6–7-osobowe grupy o nazwach: *Sonne, Blume, Vogel, Gras* (według kolejno podawanych przez nich skojarzeń z wyrazem *Frühling*), by móc przeprowadzić minikonkurs pod hasłem: „*Kto pierwszy i kto poprawnie?*”. Ćwiczeniem pierwszym przeznaczonym dla wszystkich grup było tłumaczenie zdań o wiosnie z języka niemieckiego na polski. Uczniowie mieli możliwość korzystania ze słowników niemiecko-polskich. Zapisałam na tablicy 10 zdań i głośno je przeczytałam:

1. *Bäume und Blumen blühen im Garten, in den Wäldern.*
2. *Der Kuckuck schreit im Nest.*
3. *Die Vögel (z.B. Lerche, Nachtigall) singen schön.*
4. *Der Nebel schwebt über der Wiese, manchmal regnet es.*
5. *Der Storch fängt die Frösche.*
6. *Im Mai blühen Maiglöckchen.*
7. *Auf der Wiese wachsen viele Gänseblümchen.*
8. *Es gibt Fliegen, Mücken und Zecken.*
9. *Die Bienen summen, die Ameisen arbeiten fleißig und bauen Ameisenhaufen.*
10. *Die Bauer säen Getreide: Weizen und Gerste.*

Za poprawne tłumaczenie drużyna mogła otrzymać maksymalnie 20 punktów. Uczniowie musieli wybrać lidera grupy i podzielić się pracą w taki sposób, by szybciej i dokładniej wykonać ćwiczenie. Po zakończeniu zadania czterech liderów przyniosło mi pisemne prace swoich grup. Oceeniłam je, przyznając dwa punkty za prawidłowe tłumaczenie zdania. Następnie wybrani przeze

² E. Kutter (2004), *Das Liederbuch*, Frankfurt am Main: Fischer Schatzinsel.

mnie uczniowie czytali głośno po jednym zdaniu, zwracając uwagę na prawidłową wymowę.

Kolejne ćwiczenie polegało na odmianie czasowników *schreien, singen, geben, wachsen, arbeiten* przez osoby w czasie Präsens i Präteritum oraz utworzeniu trybu rozkazującego (2. Person Sg i Pl). Podczas wykonywania tego zadania obowiązywały takie same zasady jak poprzednio. Sprawdziłam prace i nagrodziłam poszczególne grupy odpowiednią liczbą punktów.

Po ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych jedna z uczennic zaproponowała naukę niemieckiej piosenki o kukułce. Zaakceptowałam ten pomysł. Miałam ze sobą gitarę i stwierdziłam, że śpiew uczniów połączony z dźwiękiem instrumentu uatrakcyjnią zajęcia i przyczynią się do nauki poprawnej wymowy niemieckiej. Zapisałam słowa piosenki na tablicy:

*Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald.
Lasset uns singen, tanzen und springen!
Frühling, Frühling wird es schon bald.*

*Kuckuck, Kuckuck lässt nicht sein Schrein:
„Komm in die Felder, Wiesen und Wälder!
Frühling, Frühling, stelle dich ein!“*

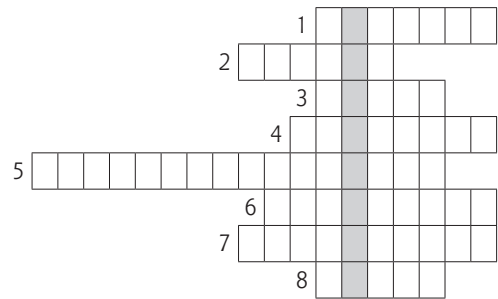
*Kuckuck, Kuckuck, trefflicher Held!
Was du gesungen, ist dir gelungen:
Winter, Winter räume das Feld!*

Zarówno słowa, jak i melodia utworu okazały się proste i łatwe do zaśpiewania. Po kilku minutach wszyscy śpiewaliśmy przy akompaniamencie gitary. Następnie każda z grup samodzielnie wykonała ten krótki utwór, a ja oceniałam ich niemiecką wymowę i melodię.

Ostatnie ćwiczenie polegało na podpisaniu po niemiecku rysunków wykonanych przeze mnie na tablicy: *chmura, wiatr, drzewo, kwiat, ślimak, motyl, biedronka, bocian*. Chętni uczniowie zgłaszali się i w myśl hasła konkursowego „*Kto pierwszy i kto poprawnie?*” podpisywali na tablicy obrazki, zbierając punkty dla swojej grupy. Zwyciężyła drużyna, która zgromadziła największą liczbę punktów.

Pod koniec zajęć zadałam pracę domową, którą wymyśliłam spontanicznie, gdy uczniowie byli zajęci wykonywaniem zadań w grupach.

- **dla wszystkich:** *Kreuzworträtsel* – krzyżówka (wpisz odpowiednie wyrazy, tłumacząc je na język niemiecki):



- | | |
|--------------|---------------------------------------|
| 1. orać | 5. kaczeniec |
| 2. Wielkanoc | 6. burza |
| 3. komar | 7. tęcza |
| 4. jaskółka | 8. bronować (hasło: <i>Frühling</i>) |

- **dla chętnych:** napisz list do koleżanki z Niemiec na temat: *Frühling auf dem polnischen Lande*.

Z pewnością nie były to zmarnowane zajęcia. Rozszerzyły uczniom zasób leksyki związanej z wiosną, przyrodą i życiem na wsi. Chętnie zapisywali sobie nowe słówka, tłumaczyli zdania i śpiewali piosenkę. Minikonkurs zachęcił ich do aktywności na lekcji, rozbudził w nich wolę zdrowej rywalizacji i zainteresowanie językiem niemieckim. Po zakończonych zajęciach kilka uczennic zaproponowało mi prowadzenie dla nich koła języka niemieckiego w przyszłym roku i zadeklarowało aktywny udział. Postanowiłam wziąć pod uwagę ich pomysł podczas planowania swoich przyszłych (niepłatnych, dodatkowych) zajęć w szkole.

Reasumując, chciałabym dodać, że niezwykle ważną kwestią jest pozytywne nastawienie nauczyciela do proponowanego mu zastępstwa. Tego typu lekcje na pewno nie będą straconym czasem, gdy tylko zechcemy wykazać się kreatywnością i spontanicznością w wyborze tematu zajęć, pomocy dydaktycznych, form i metod pracy. Dotyczy to szczególnie nieplanowanych zastępstw, do których nie ma możliwości przygotowania się.

Istnieje wiele ciekawych zagadnień, problemów, tematów, które możemy poruszyć podczas zastępstwa, by nie marnować czasu uczniów. Każdemu nauczycielowi powinno zależeć na tym, by uczeń w ciągu tych 45 minut dowiedział się bądź nauczył czegoś nowego, utrwalił materiał lub zainteresował się czymś pozytywnym.

(listopad 2007)

Anna Paplińska¹
Radom

D Zainteresować ucznia

Każdy nauczyciel, także ten uczący języka obcego, może zostać poproszony o zastępstwo za nieobecnego kolegę lub koleżankę. Co zrobić, aby lekcja nie zamieniła się tylko w pilnowanie rozmawiających ze sobą lub odrabiających pracę domową uczniów? Co zrobić, aby tej lekcji nie zmarnować?

Jeśli jest to grupa młodzieży, którą uczymy, możemy po prostu zrealizować kolejny temat wynikający z naszego rozkładu materiału albo zająć się powtórzeniem i utrwaleniem znanych już zagadnień. Jeżeli nie znamy tej klasy, ale uczy się ona nauczanego przez nas języka, możemy także przeprowadzić lekcję powtórzeniową lub zapytać uczniów, co sprawia im trudności, czego nie rozumieją. Niektóre osoby wstydzą się prosić o wyjaśnienia swojego nauczyciela, natomiast przed pedagogiem na zastępstwie mogą nabrać odwagi i być bardziej otwarci.

Możemy także stanąć przed klasą, która nie zna nauczanego przez nas języka. W takiej sytuacji rodzi się czasem pokusa, aby po prostu porozmawiać z młodzieżą lub pozwolić jej zająć się swoimi sprawami. Jednakże dużo lepiej jest wykorzystać ten czas na zainteresowanie uczniów nauczany przez nas przedmiotem.

D Zastępstwo w klasie, która nie uczy się nauczanego przez nas języka

Jak zainteresować ucznia językiem obcym, którego nie uczy się on w szkole? Młodzież może nie chcieć brać udziału w proponowanych przez nas zajęciach, gdyż wie, że później ta wiedza nie zostanie wyegzekwowana. Warto jednak spróbować, pokazując, że nauka kolejnego języka może być przyjemna, prosta i przydatna.

Motywacja do nauki – Gdy jestem proszona o zastępstwo w klasie, która nie uczy się języka francuskiego, zaraz po przedstawieniu się uczniom pytam, czy i dlaczego według nich warto jest uczyć się tego języka. Skłania ich to do refleksji i w rezultacie zauważają, że język francuski może być przydatny. Oto najczęstsze odpowiedzi:

- Język francuski jest piękny.
- Wyjeżdżając do Francji, warto znać chociaż podstawy tego języka, aby móc porozmawiać z rówieśnikami albo porozumieć się w różnych sytuacjach.
- Znając kolejny język obcy, mamy większe szanse na zatrudnienie.
- Przedsiębiorstwa francuskie chętniej zatrudniają osoby znające ten język.
- Można zaimponować kolegom, sympatii.
- Łatwiej zrozumieć teksty francuskich piosenek, wiersze, strony internetowe, oglądać francuskie filmy w oryginalnej wersji.
- Jest to jeden z najważniejszych języków w strukturach Unii Europejskiej.

Śluchając wypowiedzi kolegów i szukając własnych argumentów, uczeń motywuje się do nauki.

Język obcy – nie całkiem obcy – Warto zapytać uczniów, jakie znają francuskie słowa. Zazwyczaj wiedzą, jak powiedzieć w tym języku dzień dobry, do widzenia, dziękuję, Kocham cię. Inne słowa mogą kojarzyć ze słuchanych piosenek, oglądanych filmów i reklam, nazw kosmetyków i produktów spożywczych.

Ciekawe jest też poszukiwanie wraz z uczniami śladów języka francuskiego w języku polskim. Każdy słyszał przecież określenia *savoir-vivre*, *bon ton*. W naszym języku mamy wiele słów pochodzenia francuskiego, na przykład

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

abażur, makijaż, biuro. Przy tej okazji możemy zapisać wersję francuską podanych słów (*abat-jour, maquillage, bureau*), dzięki czemu uczniowie poznają różnice w pisowni i wymowie języka francuskiego.

Porozmawiajmy po francusku – Warto nauczyć naszych uczniów kilku podstawowych zwrotów w języku francuskim: powitania, pytania o samopoczucie rozmówcy, przedstawianie się. Dzięki temu w bardzo krótkim czasie uczniowie potrafią przeprowadzić krótkie dialogi. Daje im to dużo radości, satysfakcję, że potrafią coś powiedzieć w nowym języku, i poczucie, że nie taki trudny ten francuski, jak sądzili wcześniej.

Pobawmy się razem – Jak wiadomo, najlepsze efekty daje łączenie przyjemnego z pożytecznym. Podajemy uczniom kilka słów związanych z salą lekcyjną, np. stół, krzesło, tablica, okno. Wielokrotnie wymawiamy te słowa, wskazując na odpowiednią rzecz i zachęcając młodzież do powtarzania. Zadaniem uczniów jest następnie nazwanie w języku francuskim wskazywanego przez nauczyciela obiektu. Zabawie tej towarzyszy zazwyczaj dużo śmiechu i poczucie rywalizacji.

Czy znacie Francję? – Dobrze jest przygotować sobie wcześniej garść ciekawych informacji dotyczących Francji i jej kultury, i przedstawić je uczniom. Najczęściej interesują ich zwyczaje związane ze świętami, kuchnia narodowa, nazwiska popularnych piosenkarzy i aktorów. Możemy także przeprowadzić kwiz wiedzy o Francji, dotyczący jej historii, geografii i kultury.

A teraz zaśpiewajmy! – Często proponuję uczniom mającym po raz pierwszy kontakt z językiem francuskim naukę popularnej piosenki *Frère Jacques*:

Frère Jacques (bis)
Dormez-vous? (bis)
Sonnez les matines! (bis)
Dig, ding, dong! (bis)

Już po kilku próbach młodzież z radością śpiewa ten krótki utwór, a niekiedy udaje się go nawet wykonać na trzy lub cztery głosy.

Na zakończenie zajęć należałoby zapytać uczniów, jakie odnoszą wrażenia po tym pierwszym kontakcie z językiem francuskim. U niektórych z pewnością została rozbudzona ciekawość tym językiem i warto im wspomnieć np. o prowadzonym przez siebie kole językowym lub zachęcić do opieki nad gablotą lub gazetką ścienną dotyczącą Francji.

Uczniom, którzy szczególnie zaangażowali się w prowadzone przez nas zajęcia, możemy rozdać przygotowane wcześniej nagrody, np. widokówki z Paryża.

▣ Zastępstwo w klasie uczącej się języka francuskiego

Idąc na zastępstwo w klasie uczącej się języka francuskiego, mamy możliwość przeprowadzenia bardziej różnorodnych zajęć. Mogą to być lekcje powtórzeniowe lub wprowadzające nowy materiał. Możemy też poświęcić ten czas na rozwianie wątpliwości uczniów dotyczących nauczanego przez nas języka. Ważne, aby przygotować sobie wcześniej interesujący materiał.

Piosenka francuska – Młodzież bardzo lubi muzykę, warto zatem zapoznać uczniów z francuskimi piosenkami. Może być to utwór starszy, np. *Les Champs-Élysées*, możemy też sięgnąć po najnowsze piosenki, znane młodym ludziom z radia, telewizji lub Internetu. Jednocześnie możemy dzięki piosence przećwiczyć wiele zagadnień leksykalnych lub gramatycznych.

Ćwiczenia leksykalne

Przygotowujemy kserokopie. Zaoszczędzimy dzięki temu dużo czasu, uczniowie nie będą musieli przepisywać z tablicy. W zależności od materiału, który chcielibyśmy przećwiczyć, warto odpowiednio spreparować tekst piosenki. Najczęściej wybieram w takim przypadku ćwiczenie z lukami, polegające na uzupełnianiu brakujących słów. Słuchając piosenki, uczniowie uzupełniają tekst odpowiednim wyrazem. W zależności od poziomu zaawansowania grupy możemy to słownictwo podać w osobnej tabeli lub poprosić słuchaczy, by wpisali je samodzielnie tylko na podstawie słuchanej piosenki.

Przykład: Wstaw brakujące słowa, korzystając z tabelki.

Garou – Belle

Belle
C'est qu'on dirait inventé pour elle
Quand elle danse et qu'elle met son corps à jour
Tel qui étend ses ailes pour s'envoler
Alors je sens s'ouvrir sous mes pieds
J'ai posé mes yeux sous sa robe de gitane
A quoi me sert encore de prier Notre-Dame
Quel est celui qui lui jettera
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre
Ô Lucifer oh laisse-moi rien qu'une fois
Glisser mes doigts dans d'Esmeralda

Belle
Est-ce qui s'est incarné en elle
Pour détourner mes yeux du Dieu éternel
Qui a mis dans mon être ce désir charnel
Pour m'empêcher de regarder vers.....
Elle porte en elle originel
La désirer fait-il de moi un criminel
Celle qu'on prenait pour de joie, une fille de rien
Semble soudain porter..... du genre humain
Ô Notre-Dame oh laisse-moi rien qu'une fois
Pousser du jardin d'Esmeralda

Belle
Malgré ses grands yeux noirs qui vous ensorcellent
..... serait-elle encore pucelle
Quand ses mouvements me font voir monts et merveilles
Sous son jupon aux couleurs de
Ma dulcinée laissez-moi vous être infidèle
Avant de vous avoir menée jusqu'à
Quel est..... qui détournerait son regard d'elle
Sous peine d'être changé en statue de sel
Ô Fleur-de-Lys, je ne suis pas homme de foi
J'irai cueillir..... d'amour d'Esmeralda

l'autel	un oiseau	l'arc-en-ciel
l'enfer	la fleur	une fille
l'homme	la porte	un mot
la demoiselle	les cheveux	le ciel
le péché	le diable	-----
la croix	la première pierre	-----

Ćwiczenia gramatyczne

Możemy zmodyfikować nieco to zadanie, zastępując np. formy czasownika bezokolicznikami.

Uczniowie mają po usłyszeniu piosenki odnaleźć te formy, w podanym przykładzie ćwiczymy czas *imparfait*.

Przykład: Zastąp bezokoliczniki w nawiasach odpowiednią formą czasownika.

Gilbert Bécaud – Nathalie

La place Rouge (être) vide
Devant moi (marcher) Nathalie
Il (avoir) un joli nom, mon guide
Nathalie

La place Rouge (être) blanche
La neige (faire) un tapis
Et je (suivre) par ce froid dimanche
Nathalie

Elle (parler) en phrases sobres
De la révolution d'octobre
Je (penser) déjà
Qu'après le tombeau de Lénine
On irait au cafe Pouchkine
Boire un chocolat

La place Rouge (être) vide
J'ai pris son bras, elle a souri
Il (avoir) des cheveux blonds, mon guide
Nathalie, Nathalie...

Dans sa chambre à l'université
Une bande d'étudiants
L'(attendre) impatientement
On a ri, on a beaucoup parlé
Ils (vouloir) tout savoir
Nathalie (traduire)

Moscou, les plaines d'Ukraine
Et les Champs-Élysées
On a tout mélangé
Et l'on a chanté

Et puis ils ont débouché
En riant à l'avance
Du champagne de France
Et l'on à dansé

Et quand la chambre fut vide
Tous les amis étaient partis
Je suis resté seul avec mon guide
Nathalie

Plus question de phrases sobres
Ni de révolution d'octobre
On n'en (être) plus là
Fini le tombeau de Lenine
Le chocolat de chez Pouchkine
C'est, c'(être) loin déjà

Que ma vie me semble vide
 Mais je sais qu'un jour à Paris
 C'est moi qui lui servirai de guide
 Nathalie, Nathalie

Wprowadzanie i utrwalanie nowego materiału – Jeżeli chcemy na zastępstwie wprowadzić i utrwalić nowe słownictwo, warto zrobić to w interesujący dla uczniów sposób. Oto kilka moich pomysłów:

Memory

Na jednej kartce wypisujemy nowe słownictwo w języku obcym. Na drugiej polskie odpowiedniki. Odczytujemy nowe słowa, następnie robią to uczniowie, mając przed oczami również polską wersję. Zadajemy uczniom pytania, co znaczą poszczególne słowa, najpierw pytając o znaczenie polskie, a potem wskazując na wyraz w języku ojczystym. Zadajemy pytanie o francuski odpowiednik. Później chowamy jedną z kartek i uczniowie mają podać znaczenie – polskie lub francuskie (w zależności od tego, czego brakuje) – wskazanych słów.

Z moich doświadczeń wynika, że młodzież bardzo lubi tę formę pracy, jest przy niej dużo śmiechu i element rywalizacji, kto szybciej odgadnie znaczenie słowa. Często uczniowie stwierdzali, że słownictwo podane w ten sposób na dłużej zapada im w pamięć.

Przykładowe plansze ze słownictwem do tematu: *Les moyens de transport* (Środki transportu):

le vélo	rower
la voiture	samochód
le train	pociąg
le bus	autobus
le bateau	statek
l'avion	samolot

Domino językowe

Rozdajemy uczniom przygotowane przez nas domino, czyli komplety wyciętych z papieru małych karteczek papieru z parami wyrazów: francuskim i polskim, które nie są swoimi odpowiednikami. Zadaniem uczniów pracujących dwójkami lub grupami jest ułożenie domina. Oto przykład:

le vélo	samochód
la voiture	statek
le bateau	samolot

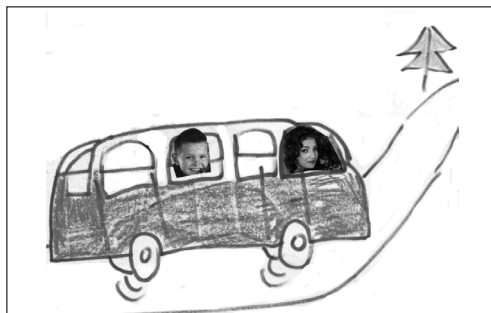
Jeżeli nie chcemy używać w tej grze języka ojczystego, polskie odpowiedniki możemy zastąpić rysunkami lub zdjęciami.

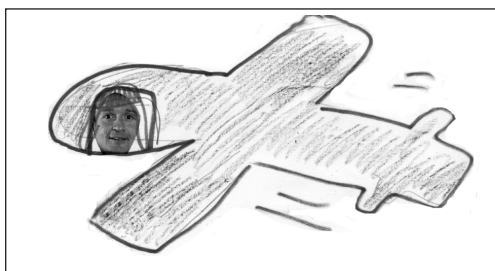
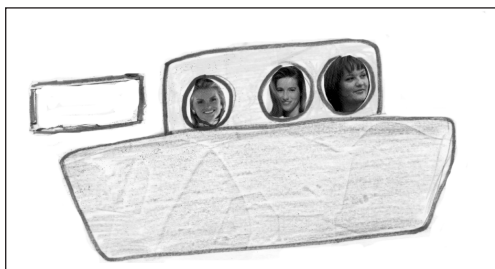
Pytania i odpowiedzi na podstawie ilustracji

Przygotowujemy ilustracje związane z wybraną tematyką. Zadajemy uczniom pytania: *Co to jest?*, *Czym podróżuje ten pan/ta dziewczyna?*, *Czy lubisz ten środek transportu i dlaczego?*

Do wykonania plansz można wykorzystać kolorowe fotografie z czasopism, samemu narysować obrazki albo połączyć kilka technik plastycznych. Istotne jest, by przyciągnąć uwagę ucznia, dzięki temu lepiej zapamięta materiał związany z ilustracją.

Poniżej zamieszczam kilka przygotowanych przeze mnie ilustracji do tematu związanego ze środkami transportu. Z relacji uczniów wiem, że bardzo umilają im one naukę.





Opowiadanie

Uczniowie po zapoznaniu się z nowym słownictwem mają w grupach lub parach napisać opowiadanie, w którym znajdzie się jak najwięcej wprowadzonych właśnie słów. Jest to świetne ćwiczenie w tworzeniu tekstu pisanego, a także dobra zabawa scalająca grupę oraz stymulująca wyobraźnię.

Gry i zabawy językowe

Wprowadzając nowy materiał i utrwalając go, pamiętajmy, zwłaszcza na zastępstwie, że warto sięgnąć po formę zabawy. Młodzież lubi zagadki, rebusy, krzyżówki i mapy skojarzeń. W swojej biblioteczkę mam kilka ciekawych książek, z których czerpię ćwiczenia i pomysły nie tylko na zastępstwa².

Ćwiczenia wymowy – Ćwiczeń wymowy w języku obcym nigdy za wiele, dlatego dobrze jest wprowadzić ich elementy także na zastępstwie. Najważniejsze, aby były one atrakcyjne.

Dialogi aktorskie

Rozdajemy słuchaczom teksty dialogów lub jeden dialog, w którym występuje więcej postaci.

Po wysłuchaniu dialogu z taśmy lub płyty albo czytanego przez nauczyciela, uczniowie czytają swoją rolę, starając się jednocześnie oddać temperament i stany emocjonalne postaci.

Łamańce językowe

Dużo radości sprawiają uczniom francuskie łamańce językowe. Nie są one oczywiście łatwe do powtórzenia, a nawet odczytania, dlatego ważne jest, aby pomyśleć wcześniej o drobnych nagrodach dla osób, którym uda się wymówić tak skomplikowane zdania bez pomyłki.

Kilka przykładów łamańców językowych³:

Un chasseur qui chassait fit sécher ses chaussettes sur une souche sèche.

Didon dina, dit-on, du dos d'un dodu dindon, don dû d'un don, à qui Didon dit: Donne, donc, don, du dos d'un dindon dodu.

La sole a salé son lit mais la mer a lavé le lit que la sole a salé et la sole rissole dans la casserole.

Fruits frais, fruits frits, fruits cuits, fruits crus.

Si ces six cent six sangsues sont sans sucer son sang, ces six cent six sangsues sont sans succès.

J'ai vu six sots suçant six cent six saucisses, six en sauce et six cents sans sauce.

Projekcja filmu – Zaprezentowanie młodzieży filmu francuskiego jest według mnie dobrym pomysłem na zastępstwo zarówno w klasie uczącej się tego języka, jak i w każdej innej. Bardzo dobrze, jeżeli jest to ekranizacja francuskiego utworu literackiego, np. *Dama Kameliowa*, *Muszkietier*, choć ciekawe są też filmy obyczajowe lub komedie. Jest to bowiem zawsze zetknięcie się z językiem i kulturą Francji. Warto też pokazywać młodzieży filmy prezentujące francuskie zabytki lub regiony, na przykład Prowansję. Często zachwyty nad pięknem kraju rodzi miłość do jego języka.

Wskazane byłoby wybranie filmu bez lektora, lecz z polskimi napisami. Wówczas uczniowie mają możliwość osłuchania się z językiem. Dla klasy uczącej się już języka francuskiego możemy

² Na przykład: A. Ziółkowska (2002), *A vous de jouer* – zestaw ćwiczeń, rebusów, krzyżówek, Łódź: Wyd. Piątek Trzynastego; *Le français? Oui, merci. Cześć 1 i 2*, (1995), Recanati: Wydawnictwo ELI; B. Burchet-Perlińska, H. Filawska, B. Hogan, W. Szylnalak (1996), *Le français sans s'ennuyer*, Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Hogan Books.

³ Źródło: <http://membres.lycos.fr/dragon8/virelangues.html>.

wybierać także nagrania z telewizji francuskiej, np. programy młodzieżowe, prognozę pogody, wiadomości. Po zatrzymaniu na chwilę oglądanej emisji, uczniowie mogą opisać, kogo widzieli, co się wydarzyło, o czym mówiono. Jeżeli zaprezentujemy im nagranie teleturnieju, mogą próbować samodzielnie udzielać odpowiedzi na zadawane pytania.

Wykorzystanie scenerii sali lekcyjnej – Idąc na zastępstwo, zazwyczaj zmierzamy do innej niż językowa pracowni. Warto się pokusić, aby nasze zajęcia w całości lub częściowo nawiązywały do scenerii sali lekcyjnej. Oto kilka pomysłów.

Pracownia technologii żywienia

Nauczyciel języka obcego ma tutaj dużo możliwości, zwłaszcza w zakresie wprowadzenia i utrwalenia słownictwa dotyczącego zastawy stołowej, sztuczków, wyposażenia kuchennego oraz żywności.

Sala historyczna

Możemy przedstawić uczniom kilka postaci i wydarzeń historycznych związanych z Francją. Warto na przykład przeprowadzić wśród słuchaczy konkurs: *Kto to był Napoleon, Joanna D'Arc, Charles de Gaulle, Robespierre, Karol Wielki? Z czym kojarzy ci się: Noc świętego Bartłomieja, Fronda. Co się wydarzyło 14 lipca 1789?*

Pracownia geograficzna

Mając dostęp do map fizycznych świata, Europy i Francji, możemy przeprowadzić szereg ćwiczeń dotyczących kierunków geograficznych, określania położenia miast lub krajów względem siebie. Ważne jest zapoznanie uczniów z francuskimi nazwami krajów i ich mieszkańców. Oto przykładowe ćwiczenia.

Ćwiczenie 1. Połącz nazwę kraju z określeniem mieszkańca tego państwa w rodzaju męskim. Zgodnie ze znanymi zasadami, utwórz rodzaj żeński.

La France	allemand	
La Pologne	russe	
La Russie	belge	
L'Allemagne	espagnol	
La Belgique	polonais	
L'Espagne	français	

Ćwiczenie 2. Organizujesz wycieczkę objazdową po Europie. Wyruszasz z Paryża. Napisz po francusku, przez jakie kraje będzie prowadzić trasa (przyda się mapa lub atlas).

Pracownia matematyczna

W sali matematycznej możemy nauczyć uczniów lub powtórzyć liczebniki, wprowadzić słownictwo dotyczące kształtów. Możemy też przeprowadzać ćwiczenia rachunkowe po francusku. Oto przykład:

Ćwiczenie. Wpisz słownie wynik poniższych działań matematycznych:

Quarante-cinq + dix-huit =

Soixante – neuf – trente-six =

Douze x cinquante =

Cent vingt : quatre =

Sala biologiczna

Pracownia biologiczna to skarbiec dla nauczyciela języka obcego: tablice anatomiczne możemy wykorzystać do powtórzenia słownictwa związanego z ludzkim ciałem i samopoczuciem. Plansze ze zwierzętami lub roślinami pozwolą nam wprowadzić lub powtórzyć tę tematykę.

Sala informatyczna

Zajęcia w pracowni informatycznej często pozostają jedynie w sferze marzeń nauczyciela języka obcego, zwłaszcza jeżeli jest ona ciągle zajęta. Dlatego zastępstwo w klasie, która według planu zajmuje taką właśnie salę, warto należycie wykorzystać. Pomysły można mnożyć, oto kilka przykładowych:

Zajęcia z wykorzystaniem programów edukacyjnych na płytach CD-ROM

Jeżeli mamy do dyspozycji programy edukacyjne do nauki języka francuskiego na płytach CD-ROM, możemy zaprezentować uczniom różnego typu ćwiczenia interakcyjne.

Zajęcia z wykorzystaniem Internetu

- Piszemy e-maile po francusku – zadaniem ucznia jest napisanie e-maila w języku francuskim na dany temat, np. krótka recenzja obejrzanego w telewizji filmu, i przesłanie jej na konto pocztowe kolegi.
- Francuski czat – nasi uczniowie mogą porozmawiać ze swoimi francuskojęzycznymi kolegami. To, że rozumieją, co napisali inni i że

sami są rozumiani przez nich da im wiele satysfakcji. Oto link do czatów po francusku: <http://www.francofun.com/>

- Ćwiczenia gramatyczne w sieci internetowej – na stronie <http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr29.htm> mamy do wyboru wiele ćwiczeń gramatycznych. Najczęściej polegają one na wpisaniu odpowiedzi i potwierdzeniu jej. Następnie zostaje pokazana poprawna wersja.

Jak widać, wiele jest sposobów dobrego wykorzystania czasu na zastępstwie i to bez względu na to, czy dana klasa ma w swoim rozkładzie zajęć

nauczany przez nas język obcy, czy nie. Najważniejsze, żeby przygotować interesujący materiał i sięgnąć po ciekawe metody i formy pracy z grupą. Wszystko po to, aby zmobilizować uczniów mających już styczność z tym językiem do dalszej pracy, a tych, którzy po raz pierwszy mają z nim do czynienia, skłonić do refleksji, że być może warto rozpocząć jego naukę.

Pamiętajmy, że zastępstwo to lekcja, której nie wolno zmarnować. Trzeba ten czas spędzić przyjemnie i pożytecznie, przybliżając uczniom bogaty i piękny świat języka obcego, którego nauczamy.

(listopad 2007)

Ewa Moszczyńska¹
Toruń

Liczy się pomysł

Nigdy nie miałam zastępstwa. A mimo to ośmielałam się coś na ten temat napisać. Odwagę czerpię z tego, że zastępstwo to lekcja szczególna, wyjątkowa w swej istocie, bo niepowtarzalna, najczęściej nieplanowana i z nieznanymi uczniami. Nie musi to wcale determinować, że będzie ona nieudana, nudna, chaotyczna, jednym słowem niepotrzebna. Kluczem do sukcesu jest pomysł. Zanim jednak przejdę do przedstawienia kilku z nich, rozważmy sytuację hipotetycznie z punktu widzenia nauczyciela języka obcego.

Zastępstwo może mieć on z grupą uczniów, których zna (bo uczy ich języka obcego i to jest sytuacja z jego punktu widzenia najbardziej komfortowa) lub których nie zna. W tym drugim przypadku uczniowie mogą uczyć się języka obcego, którego naucza nauczyciel na zastępstwie (tylko z innym nauczycielem) albo nie uczą się go w ogóle (jeszcze nie lub dlatego, że uczą się innego języka obcego). Na każdą z powyższych

sytuacji chciałabym przedstawić kilka pomysłów w większości (z wyjątkiem pomysłu nr 2) zaczerpniętych z książki R. Millera *99 Vetretungsstunden ohne Vorbereitung*², która – jak już sam tytuł wskazuje – zawiera 99 pomysłów na nieplanowane lekcje zastępstwa.

Pomysł nr 1 – *Od litery do słowa*

Cel: zabawa z językiem

Prosimy uczniów, żeby pionowo, dużymi, tłustymi literami napisali wybrane słowo. Może to być ich imię, nazwisko, pora roku, przedmiot szkolny, np. ten, na którym odbywa się lekcja-zastępstwo. Pokazujemy przykład:

D
E
U
T
S
C
H

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

² R. Miller (1999), *99 Vetretungsstunden ohne Vorbereitung*, Weimund Basel: Beltz Verlag.

Zadanie uczniów polega na tym, żeby każda literka, z której składa się dany wyraz, stanowiła pierwszą literę nowego słowa, fragmentu zdania, zdania. Mogą to być np. nazwy niemieckich miast:

Dresden
Essen
Ulm
Tübingen
Schwerin
Cottbus
Hamburg

Punktem wyjścia, jak w poniższym przykładzie, może być własne imię, którego litery stanowią punkt wyjścia do opisu własnej osoby, np.

Kreativ
Am
Tag
Ruhig
In der
Nacht

lub pełnymi zdaniami:

Elly	Sven
Never	Angelte
Goes to	Tausend
London	Zierfische
In her	
Summer	
Holidays	

Na zakończenie uczniowie mogą jeszcze graficznie ozdobić swoje dzieła.

Pomysł nr 2

Cel: uświadomienie zasad powstawania plotki oraz konieczności zdobywania informacji u źródła

W zabawie tej czynnie uczestniczy tylko 4-5 uczniów, reszta gra rolę obserwatorów, do których należy wyciągnięcie wniosków z obserwowanej sytuacji. Grupę prosimy o opuszczenie na kilka, kilkanaście minut sali, po czym zapoznajemy wszystkich pozostałych z dowolnym tekstem średniej długości. Najlepiej, żeby była to historyjka, notatka prasowa lub policyjna z jakiegoś wydarzenia. Ważne jest, by tekst zawierał kilka szczegółów. Pożądane są też (choć w niewielkiej liczbie) wyrazy trudne, obcego pochodzenia. Za-

daniem jednej osoby jest dokładne zapoznanie się z tekstem, a następnie przekazanie (z pamięci) jego treści pierwszej osobie, która weszła do sali. Zadaniem drugiej osoby, która usłyszała właśnie historyjkę, jest przekazanie treści następnemu uczniowi, który został poproszony do sali. I tak dalej. Na koniec okazuje się najczęściej, że wersja ostatniej osoby bardzo różni się od tekstu wyjściowego. Jeśli w tekście pierwotnym wystąpiły wyrazy trudne, zostają one najczęściej poprzekęcane, zmieniając sens i przesłanie zasadnicze, bądź znikają całkowicie. Mówiąc krótko, wersja końcowa ma z pierwotną najczęściej bardzo mało wspólnego. Ćwiczenie to wypróbowałam już kilkakrotnie na swoich zajęciach i za każdym razem nie żałowałam. Najczęściej bowiem jest przy okazji bardzo dużo śmiechu (ze strony obserwującej większości). Uczniowie mają okazję przekonać się na własne oczy, jak powstają przekłamania (i to nie z winy osób przekazujących informacje) lub plotki.

Pomysł nr 3

Cel: rozwijanie kreatywności uczniów przy wykorzystaniu newsów prasowych

Nauczyciel przed lekcją kseruje wybrany artykuł, notatkę prasową z porannego wydania dowolnego dziennika, który najlepiej jego zdaniem nadaje się dla danej klasy, lekcji, przedmiotu. Na lekcji zastępstwie uczniowie tworzą tandemy bądź grupy, których zadanie polega na przerobieniu otrzymanego tekstu na:

- pamiętnik, w którym mają napisać, co im się podoba, a co nie podoba się w tym tekście, co ich poruszyło, co jest dla nich niejasne, jakie zdanie mają w danej kwestii,
- wiersz rymowany bądź nie.

Na zakończenie lekcji następuje prezentacja prac na forum.

Pomysł nr 4

Cel: przedstawienie uczniom alternatywnej formy robienia notatek, tzw. ulicy zapamiętywania (niem. *Merkstraße*).

Uczniowie poznają inną, graficzną formę zapisywania, a następnie zapamiętywania dat i związanych z nimi wydarzeń. Forma ta szczególnie

dobrze sprawdza się przy zapisie życiorysów (nawiązuje do metafory życia jako drogi), wydarzeń historycznych i ich chronologii. Każdy uczeń wybiera sobie dowolne treści, (które zamierza sobie przyswoić) z ostatnio przerabianych i podkreśla każdą informację, którą pragnie zapamiętać (nazwiska, daty, miejsca). Następnie rysuje na dużej kartce drogę z rozmieszczonymi po prawej i po lewej stronie szkicami oznaczającymi symbolicznie dane wydarzenie (np. urodziny symbolizuje kołyska, śmierć krzyż, wyjazd za granicę ulica boczna wychodząca od drogi głównej, edukację budynek szkolny). Każda ze stacji powinna być podpisana, ale niekoniecznie pełnym zdaniem, raczej powinno być to hasło, równoważnik zdania lub data. Każda ulica powinna mieć swoją nazwę odpowiadającą treściom na niej się znajdującym, np. moja ulica Słowackiego. Na koniec lekcji wiedza zostaje jeszcze raz utrwalona w pracy w parach. Uczniowie zadają sobie wzajemnie pytania i udzielają na nie odpowiedzi.

Pomysł nr 5

Cel: powtórzenie materiału z dowolnego przedmiotu

Przed przystąpieniem do pracy należy uzmysłowić lub tylko przypomnieć uczniom, jak wielką rolę odgrywa powtarzanie w procesie uczenia się. Uczniowie pracujący w grupach są proszeni o sformułowanie pytań z partii materiału, z której w najbliższym czasie spodziewają się pracy klasowej. Każde pytanie jest zapisywane na oddzielnej karteczce, na której rewersie znajduje się właściwa odpowiedź na nie. Następnie wszyscy przygotowują jedną wspólną dla wszystkich planszę do gry, na której w czterech miejscach (jeśli uczniowie pracowali w czterech grupach) znajdują się duże pola przeznaczone na ułożenie na nich pytań zapisanych na karteczkach. Między tymi czterema dużymi polami znajdują się mniejsze pola (minimalna ich liczba prowadząca do następnych pytań wynosi siedem, tak ażeby przynajmniej dwa razy trzeba było rzucić kostką, aby dostać się do następnych pytań). Każdy gracz rozpoczyna od miejsca, gdzie znajdują się pytania przez niego sformułowane i rusza w przeciwnym kierunku. Kiedy dojdzie do nie

swoich pytań, czyta pierwsze pytanie znajdujące się na pierwszej kartce i udziela odpowiedzi. Jeżeli jest poprawna, zachowuje kartę dla siebie. Wygrywa ten, kto zbiera najwięcej kartek z pytaniami.

Pomysł nr 6

Cel: test pamięci, uzyskiwanie informacji na temat funkcjonowania pamięci i jej rodzajów

Na początku uczniowie zostają poinformowani, że zostaną poddani testowi obrazującemu funkcjonowanie pamięci w kontekście elementów ją zakłócających. Test składa się z trzech części, do których potrzebne są trzy kartki. Muszą one po zakończeniu każdej części testu zostać odłożone na bok, żeby uczeń nie miał wglądu w to, co zanotował wcześniej.

Test 1: Nauczyciel czyta wolno pięć dowolnych, przypadkowo wybranych wyrazów. Uczniowie na sygnał dany przez nauczyciela zapisują je. Mają na to 30 sekund. Mogą to być wyrazy takie jak: *ratusz, krowa, wazon, butelka, samochód*. Na zakończenie testu nr 1 uczniowie zapisują swój wynik, tj. liczbę wyrazów, które zdołali zapamiętać.

Test 2: Tym razem nauczyciel czyta pięć wyrazów. Po każdorazowym przeczytaniu jednego z nich razem z uczniami wymienia kolejnych pięć nieparzystych cyfr (licząc od tyłu), po czym informuje, że dopiero po zakończeniu czytania powie uczniom, co mają zanotować. Mogą to być na przykład: *ser 75-73-71-69-67, skrzypce 21-19-17-15-13, dom 31-29-27-25-23, dziewczyna 67-65-63-61-59, gospoda 99-97-95-93-91*. Uczniowie mają 30 sekund, ażeby zanotować nowe wyrazy. Potem zapisują swoje wyniki.

Następnie nauczyciel rozmawia z uczniami na temat tego, jak znacząco zmniejsza się ilość zapamiętanego materiału, kiedy zostaje zakłócone przejście materiału z pamięci ultrakrótkiej do krótkoterminowej.

Test 3: Polega na zapisaniu w ciągu 30 sekund tych samych słów, które pojawiły się w teście nr 1. Uczniowie zapisują liczbę słów, jaką zdołali sobie przypomnieć. Potem nauczyciel rozmawia z uczniami na temat spadku zdolności przyswajania nowego materiału, kiedy zakłócone jest przejście

z pamięci krótkoterminowej do długoterminowej. Szczególnie ujemnie wpływa:

- nieustanne wprowadzanie nowego materiału,
- rezygnacja z powtórzeń, ćwiczeń, zgłębiania i praktycznego stosowania nowych treści,
- przyswajanie naraz dużych partii materiału,
- uczenie się z wykorzystaniem tylko jednego zmysłu (rezygnacja z wielu zakorzenień materiału).

Wszystkie z przedstawionych pomysłów można urzeczywistnić, prowadząc zajęcia w języku ojczystym uczniów, jak również – jeżeli umożliwi to ich poziom rozwoju językowego – w języku obcym. Przedstawiając je tu, mam nadzieję, że przynajmniej niektóre z nich przypadną do gustu nauczycielom czytającym to czasopismo i jak nadarzy się taka okazja, zrobią z nich dobry użytek.

(listopad 2007)

Agnieszka Kurowska¹
Strumień

Kilka pomysłów

Zastępstwa należą do lekcji nie lubianych zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Chcąc zwrócić na siebie uwagę, musimy przez całe 45 min motywować uczniów do pracy. Jest to zadanie bardzo trudne, szczególnie gdy nie znamy uczniów. Często nie mają oni podręczników i nie są chętni do współpracy. Najchętniej w tym czasie rozmawialiby z rówieśnikami lub uczyli się innych przedmiotów. Jeśli zależy nam na maksymalnym wykorzystaniu czasu uczniów, każde zastępstwo powinno być przeprowadzone w sposób dla nich atrakcyjny, co najczęściej oznacza, że lekcja powinna być wcześniej zaplanowana i przygotowana.

Propozycje ćwiczeń, które przedstawiam poniżej, często wykorzystuję na lekcjach-zastępstwach.

Gra planszowa – Bardzo dobrze sprawdzają się gry planszowe, które możemy przeprowadzić nawet w klasach, w których uczniowie dopiero rozpoczęli naukę języka. Nauczyciel musi przygotować plansze i kostki do gry. Przedstawiona na następnej stronie gra jest jedną z najbardziej

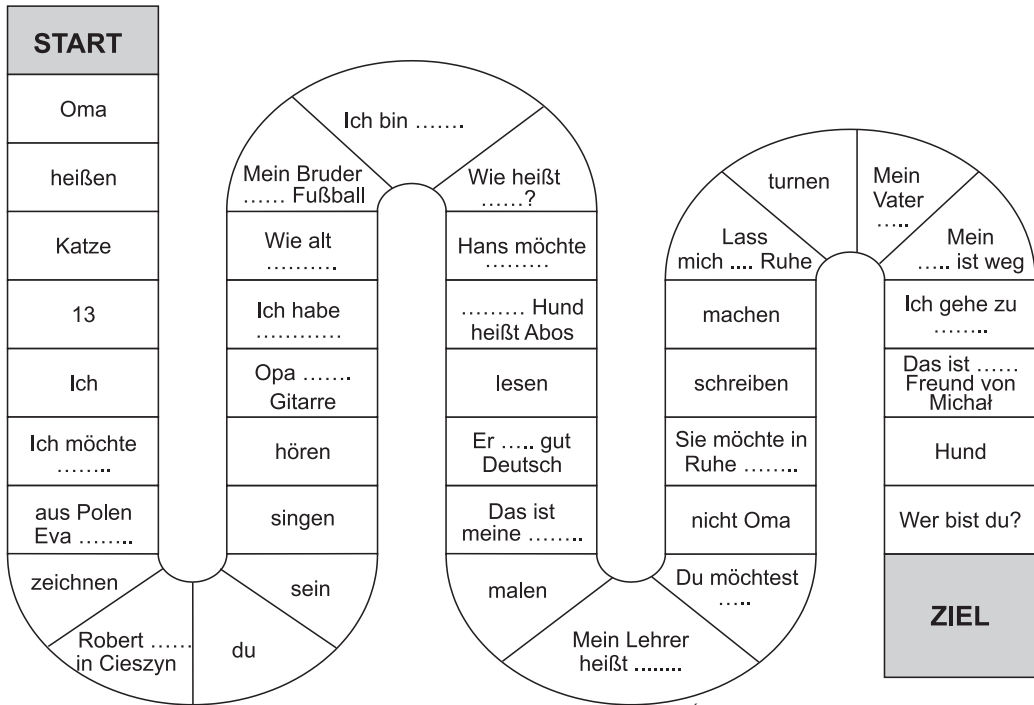
lubianych przez moich uczniów. Jest przeznaczona dla poziomu początkującego, a jej zasady są bardzo proste:

- Dzielimy uczniów na czteroosobowe grupy. Uczniowie ustawiają pionki (mogą to być monety, gumki, guziki) na starcie.
- Każdy gracz rzuca kostką sześcienną, przesuwając swój pionek na odpowiednie pole i układa zdanie z podanym słowem lub kończy zdanie przyporządkowane temu polu.
- Jeżeli gracz nie potrafi rozwiązać zadania, cofa się o dwa pola.

Piosenki – Piosenki są zawsze dla uczniów zachętą do pracy. Stosuję je na każdym poziomie nauczania, dopasowując tylko tekst piosenki i zadania do niej do poziomu językowego moich uczniów. Uwzględniając różne poziomy zaawansowania, zazwyczaj mam w zapasie przygotowane trzy piosenki.

Jedną z nich to piosenka zespołu Münchner Freiheit *Verlieben, verlieren...* dla uczniów z poziomu średnio zaawansowanego. Zaczynam od zadań przed wysłuchaniem piosenki – na podsta-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomiczno-Gastronomicznych im. Macierzy Ziemi Cieszyńskiej w Cieszyźnie. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.



Źródło: Plansza według pomysłu autorki.

wie przedstawionych obrazków uczniowie opowiadają treść piosenki.



verlieben verlassen verzeihen

Źródło: www.fotosearch.de

Podczas słuchania uczniowie otrzymują tekst z lukami – czasem, gdy tekst piosenki jest trudny, przyczepiam na tablicy słowa-klucze. Uczniowie w trakcie słuchania uzupełniają na karcie pracy tekst piosenki.

Du weißt immer dass ich bei dir bin ganz egal wo-
hin ich auch geh
du kennst jeden von mir
ich weiß immer was du sagen willst ohne deine
..... zu hörn
deine verraten es mir

du kannst in mir lesen wie in einem
und weißt immer wann ich such
würdest alles für mich tun

Verlieben vergessen verzeihn
gehören zerstören und doch keine.....
allein
keine bereuen keine Sekunde be-
reuen
verlieben verlieren v..... verzeihn
sich hassen verlassen und doch unzertrennlich
sein
nicht eine allein keine Sekunde bereuen

Du jeden Gedanken von mir
ich könnte nicht wenn ich dir ver-
lier
du warst immer schon ein von mir
ich würd alles für dich tun
Źródło: www.magistrx.de

Do tej piosenki podałam słowa-klucze:

Sekunde, Worte, Teil, kennst, Buch,
verlieren, Gedanken, Augen, Hilfe, Minute,
leben, Nacht, vergessen

Często stosujemy słowne lub niewerbalne skojarzenia, tzn. uczniowie przedstawiają piosenkę graficznie.

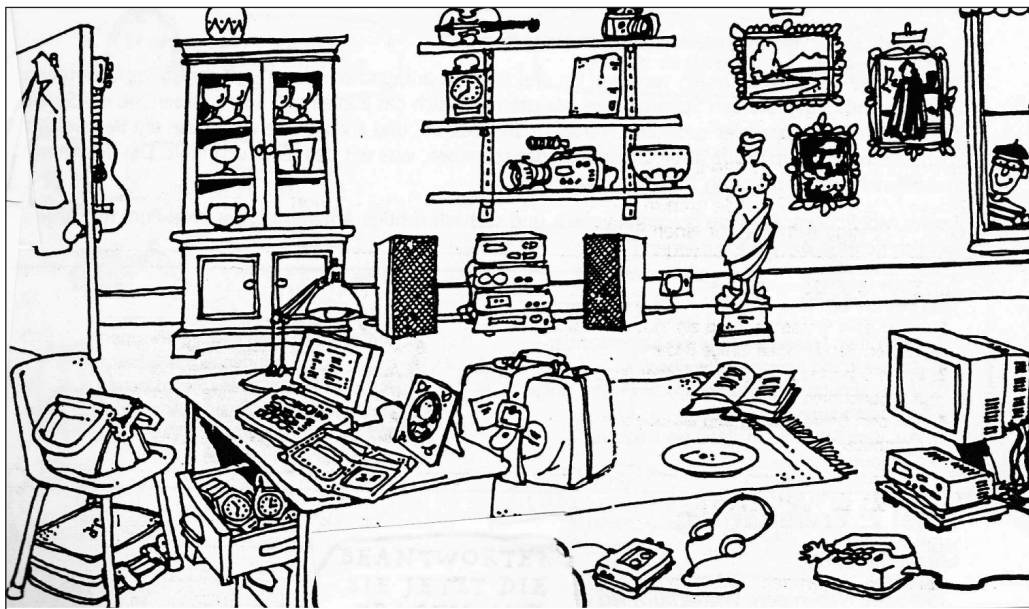
Po wysłuchaniu piosenki uczniowie wykonują różne zadania:

- Dyskusja na temat treści (*Wie findest du das Lied?*).
- Uczniowie mogą dopisać własne zakończenie piosenki (nauczyciel może wystawić ocenę).
- Uczniowie mogą napisać e-mail do zespołu, zadając pytania dotyczące zespołu, płyt lub tekstu piosenki.
- Na koniec można wspólnie zaśpiewać.

Ćwiczenia są może mało innowacyjne, ale sama piosenka jest zazwyczaj dla uczniów atrakcją. Z zapalem wykonują każde ćwiczenie, zadowoleni, że są w stanie zrozumieć tekst.

Gra w zapamiętywanie – nie wymaga ona wcześniejszego przygotowania. Parę minut przed nagłym zastępstwem można wybrać z książki lub czasopisma odpowiedni obrazek.

- Dzielimy klasę na czteroosobowe grupy.
- Nauczyciel pokazuje przez 2-3 minuty obrazek, na którym są różne przedmioty, a następnie odkłada go.
- Zadaniem uczniów jest wypisanie wszystkich zapamiętanych przedmiotów, które znajdowały się na obrazku.
- Zwycięża drużyna, która wypisała najwięcej szczegółów.
- Gdy słownictwo jest nieznanne, można pracować ze słownikiem (podwójna korzyść – uczniowie uczą się również korzystać ze słownika).



Źródło: *Grammatik ganz einfach! 1. Grammatikspiele fotokopierbar*, Heinemann 1997.

Gra w państwa i miasta – To dobrze znana uczniom gra z dzieciństwa, rozgrywana w języku obcym okazuje się jednak bardzo trudna. Modyfikujemy ją w zależności od poziomu uczniów. Uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach lub w małych grupach. W zależności od poziomu zaawansowania można podać różne kategorie, np. państwa, miasta, nazwy zwierząt, zawody, meble, jedzenie. Gra okazuje się bar-

dzo dobrym sprawdzianem znajomości słownictwa i doskonałą okazją do jego utrwalenia i rozszerzenia.

Poprawność rozwiązywania poszczególnych zadań kontroluje nauczyciel. Po zakończeniu zajęć zwycięskie grupy powinny otrzymać plusy z aktywności, za wyjątkiem zaproponowanego przede mnie ćwiczenia z piosenką, za które uczniowie mogą otrzymać ocenę.

Nie zawsze wymienione ćwiczenia wypełniają 45 minut lekcji. Na lekcji-zastępstwie musi być jednak czas na luźne rozmowy z uczniami, które

mogą być dla nauczyciela inspiracją do przygotowania innych ćwiczeń. Ten zapas na zastępstwa trzeba bowiem stale uaktualniać.

(listopad 2007)

Anna Bąblewska-Pastuszka¹
Kielce

Lekko, łatwo i przyjemnie

Na zastępstwach trudno jest zmusić uczniów do większego wysiłku, dlatego przygotowane przeze mnie materiały (dla klas licealnych 1-3 – poziom pre-intermediate – intermediate) są lekkie, łatwe i przyjemne, a także ćwiczą poszczególne sprawności językowe w zabawie. Uczniowie chętniej uczestniczą w zajęciach, wiedząc, że ich wysiłek zostanie nagrodzony, dlatego dodatkowo motywuję uczniów do pracy, stawiając im oceny z aktywności.

Lekcja pierwsza

Temat: *Time after time* – słuchanie i pisanie scenariusza do teledysku

Celem lekcji, oprócz ćwiczenia sprawności językowych: słuchania, mówienia, pisania i czytania, jest poszerzenie słownictwa oraz zapoznanie uczniów z pięknym utworem muzycznym.

Materiały: Nagranie *Time after time* w wykonaniu Ewy Cassidy i kopie tekstu piosenki

Przebieg lekcji: Uczniowie otrzymują tekst piosenki, w którym poszczególne wersy zostały pomieszane. Nauczyciel puszcza nagranie, uczniowie czytają tekst, słuchają i starają się samodzielnie ułożyć wersy we właściwej kolejności.

Eva Cassidy *Time after time*

Almost left behind
Suitcases of memories,
Turning in circles
Confusion is nothing new
Flashback to warm nights
Lying in my bed I hear the clock tick,

And think of you
Time after
I'm walking too far ahead
I fall behind
The second hand unwinds
I can't hear what you've said
Sometimes you picture me
Then you say – go slow –
You're calling to me,

Chorus:

If you're lost you can look and you will find me
Time after time
If you fall I will catch you I'll be waiting
Time after time

I'm wondering
Watching through windows
After your picture fades
If you're OK
The drum beats out of time- –
You say – go slow –
And darkness has turned to gray
I fall behind

Chorus:

If you're lost

Nauczyciel sprawdza poprawność wykonania zadania. Uczniowie czytają poprawiony tekst. W razie konieczności nauczyciel wyjaśnia niezrozumiałe fragmenty.

Eva Cassidy *Time after time*

Lying in my bed I hear the clock tick,
And think of you

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. C.K. Norwida w Kielcach. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

Turning in circles
 Confusion is nothing new
 Flashback to warm nights
 Almost left behind
 Suitcases of memories,
 Time after

Sometimes you picture me
 I'm walking too far ahead
 You're calling to me,
 I can't hear what you've said
 Then you say – go slow –
 I fall behind
 The second hand unwinds

Chorus:
 If you're lost you can look and you will find me
 Time after time
 If you fall I will catch you I'll be waiting
 Time after time

After your picture fades
 And darkness has turned to gray
 Watching through windows
 I'm wondering
 If you're OK
 You say – go slow –
 I fall behind
 The drum beats out of time –

Chorus:
 If you're lost

Uczniowie w grupach wymyślają scenariusz do teledysku i zapisują swoje pomysły. Nauczyciel kontroluje ich pracę, poprawia zdania, podpowiada słówka. Następnie reprezentanci poszczególnych grup czytają na głos swoje scenariusze. W miarę możliwości, można dla porównania pokazać uczniom oryginalny teledysk dostępny w zasobach Internetu.

▣ Lekcja druga

Temat: *The one when Eddie moves in* – rozumienie ze słuchu i mówienie

Celem lekcji jest ćwiczenie rozumienia ze słuchu, mówienia, poszerzenie słownictwa oraz zapoznanie uczniów z popularnym amerykańskim serialem komediowym *Friends*.

Materiały: DVD *The best of Joey*, odcinek *The one when Eddie moves in*

Przebieg lekcji: Nauczyciel pyta uczniów, czy znają i oglądają serial *Friends*. Jeśli tak, zadaje ogólne pytania dotyczące serialu, aktorów, jeśli nie, sam przedstawia temat. Następnie wprowadza dowolną techniką słówka (*hood, slippers, oven timer, roommate, take a nap, moose, spare room, a pound*), na które uczniowie mają zwrócić uwagę, oglądając film. Zapisuje na tablicy pytania dotyczące treści filmu:

1. What is Joey's apartment like?
2. What is Rachel's job?
3. What's the title of Phoebe's song?
4. What's the series that Joey and Chandler both like?
5. What are Joey and Chandler quarelling about?
6. What are Monica and Ross quarelling about?

Uczniowie oglądają film, potem odpowiadają na pytania, wyjaśniają, w jakim kontekście pojawiają się podane wcześniej słówka. Dodatkowo, jeśli wystarczy czasu, mogą napisać z nimi zdania.

▣ Lekcja trzecia

Temat: *Limericks*

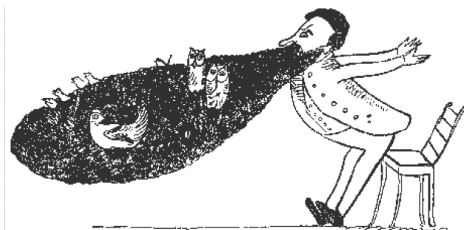
Celem lekcji jest zapoznanie uczniów z formą wypowiedzi literackiej, jaką jest limeryk, pokazanie sposobu tłumaczenia poezji w języku obcym oraz rozbudzenie inwencji twórczej.

Materiały: kserokopie zadań

Przebieg lekcji: Nauczyciel wprowadza temat limeryków. Daje uczniom kserokopie zadań, przedstawia przykład, wskazuje na liczbę wersów i rym w limeryku.

1. *Look at the example of Edward Lear's limeric from "A Book of Nonsense"*

There was an Old Man with a beard,
 Who said, 'It is just as I feared!
 Two Owls and a Hen,
 Four Larks and a Wren,
 Have all built their nests in my beard!'



2. *Rearrange the words in each line to get a limerick.*

old New York of an was there man
 fork himself murdered a with who
 cried though died soon but very nobody he
 New York silly for man of that old

3. *Look the example of translation.*

There was an old man of West Maeth
 Who sat on a set of false teeth.
 He jumped from his chair
 And cried in despair,
 "I've bitten myself underneath!"

Mieszkał raz starszy pan w Ostrołęce,
 Który kiedyś na sztucznej siadł szczęce.
 Skoczył z krzesła jak żrebię:
 „Ach, ugryzłem sam siebie,
 Lecz w pośladki!” – zawołał w udręce.

4. *Translate the following limerick.*

I once knew a guy called Terry,
 Who had an enormous belly.
 One day after lunch
 He still wanted to munch,
 And proceeded to swallow the telly.

5. *How about writing your own limerick?*

Uczniowie wykonują polecenia zawarte w rozdanych im zadaniach – układają limeryk z rzypanych wyrazów. Następnie nauczyciel pokazuje na przykładzie sposób tłumaczenia wierszy. Uczniowie próbują przetłumaczyć podany limeryk, następnie odczytują swoje wersje i wybierają najlepszą. Jeśli czas pozwoli, piszą swój limeryk w języku angielskim.

Odpowiedzi:

2. There was an old man of New York
 Who murdered himself with a fork
 But nobody cried
 Though he very soon died
 For that silly old man of New York
4. W Kielcach mieszkał wszystkim znany
 Facet z brzuchem okazałym
 Dnia pewnego po obiedzie
 By pocieszyć wszystkich w biedzie
 Telewizor połknął cały

Powyższe materiały to tylko przykłady, jak można dobrze się bawić razem z uczniami na lekcjach języka angielskiego. Wykorzystując utwory muzyczne, filmy, Internet, można zaplanować ciekawe zajęcia, w których uczniowie będą chętnie i aktywnie uczestniczyć.

(listopad 2007)

Agnieszka Tarabula¹
 Sieradz

Korzystamy z Internetu – piszemy opowiadania, tworzymy filmy i komiksy

Obserwujemy często, że przeciążeni liczbą zajęć uczniowie niechętnie podejmują na nich pracę. Aby ich zaangażować na lekcji, która jest zastępstwem, propozycje muszą być podwójnie atrakcyjne. Jeśli wiem o zastępstwie wcześniej, staram się przygotować gry i zabawy zespołowe (współzawodnictwo działa motywująco), czasem jakiś film dydaktyczny. Nie zawsze jednak mam przy sobie stosowne materiały. Wtedy staram

się uzyskać dostęp do pracowni komputerowej lub przynajmniej do centrum multimedialnego w naszej bibliotece.

Dzięki wysiłkom dyrekcji i nauczycieli informatyków mamy w szkole dużo komputerów, ale wszyscy musimy dbać o to, aby wykorzystać tę szansę dla dobra uczniów.

Jeszcze nie zdarzyło mi się, aby jakaś grupa wyrażała niechęć, jeśli proponowałam zajęcia

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Sieradzu. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarować*.

z użyciem Internetu. Nawet uczniowie nastawieni na przepisywanie zadań domowych w czasie zastępstwa unosili z zainteresowaniem głowy. Niestety, często zainteresowanie to wynikało z faktu, że mieli nadzieję wysłać parę SMS-ów, obejrzeć galerię zdjęć z ostatniej dyskoteki lub sprawdzić wyniki sportowe. I rzeczywiście, w szkole lub w domu uczniowie wykorzystują komputery do celów mało dydaktycznych.

Chciałabym opisać kilka ćwiczeń, które wciągnęły uczniów na tyle, że nie wchodzili w inne programy, gdy tylko oddaliłam się od ich ekranu.

Piszemy opowiadania – Pierwsze to ćwiczenie ze strony *English Zone* (<http://english-zone.com/writing/story.html>). Na początek uczniowie muszą przeczytać ze zrozumieniem ok. 20 pytań i udzielić na nie odpowiedzi. Nie są to trudne pytania, np.: *jak masz na imię, jakie zwierzę lubisz, nazwij mebel, za którym można się schować* itd. Następnie wprowadzamy te informacje, a komputer tworzy z nich historię. Tytuł tej historii to *Moje nowe zwierzę*. Pojawia się też informacja, że autorem tekstu jest siedzący przed komputerem uczeń. Mimo że opowiadanie jest napisane przy użyciu struktur i słownictwa z poziomu średnio zaawansowanego, nawet mniej wprawni uczniowie zadają sobie dużo trudu, aby zrozumieć tekst zawierający imiona ich rodziców i wiele innych, wprowadzonych przez nich treści.

W podobny sposób mogą się również stać twórcami anglojęzycznych stron internetowych. Pytają zawsze, czy komputer potrafi również pisać zadania domowe, ale na szczęście – nie.

Tworzenie filmów – Kolejnym zadaniem, które sprawia młodzieży mnóstwo radości, jest tworzenie filmów pod adresem <http://www.dfilm.com/live/moviemaker.html>. Mamy tam do wyboru gatunek filmu, scenerię, bohaterów, muzykę, format tytułu i oczywiście miejsce do wpisania dialogów. Znowu należy się trochę pogłowić, przetłumaczyć sobie parę pojęć, które dzięki ciekawemu kontekstowi na dłużej zapadną w pamięć. Potem wymyślić historię, ułożyć ciekawe dialogi, wpisać adres nauczyciela i wysłać gotową pracę. Muszę przyznać, że mam nawet osobne konto, które podaję uczniom, aby przysyłali mi tego

typu zadania. Stopień trudności nie jest zbyt wysoki, a satysfakcji – niewspółmiernie wyższy, gdyż uczniowie mogą się wykazać swoją niewyczerpaną pomysłowością. Linki do filmów wysyłają nie tylko na mój adres, ale sobie nawzajem, co jest kolejną okazją do radosnego kontaktu z językiem obcym. Oczywiście powstające filmy to przeważnie różne romanse.

Tworzenie komiksów – Gdy znudzą im się filmy tworzone z gotowych elementów, proszę ich o stworzenie komiksu i umieszczenie na stronie www.kodakgallery.com. Oczywiście nie zrobią tego na jednej lekcji, ale zastępstwo może stać się okazją do omówienia zadania i zaprezentowania przykładu.

Mam własne konto na wspomnianej stronie, gdzie umieszczam zdjęcia z wycieczek i praktyk. Wysłałam potem wybranym osobom (uczestnikom danej imprezy) zaproszenia do obejrzenia danego albumu. Odwiedzający mogą dopisać swoje komentarze, a ja zawsze wiem, kto zobaczył stronę i co napisał. Oczywiście piszę po angielsku i do tego zachęcam uczniów. Lubią oglądać swoje zdjęcia i zapoznają się z użytecznym słownictwem. Na zastępstwach zachęcam ich do zrobienia podobnej galerii zdjęć, ale opowiadających jakąś historię fabularną. Dzielę ich na grupy, które losują gatunek: kryminał, romans, komedię, horror. Ich zadaniem jest wymyślić fabułę i co najmniej 10 scen z podpisami lub dialogami. W ramach zadania domowego należy wykonać fotografie, wprowadzić je na stronę Kodaka, podpisać i przesłać mi zaproszenie. Poza nagrodami w formie dobrych ocen otrzymanych ode mnie uczniowie zyskują wiele od strony językowej, uczą się współpracy i oczywiście świetnie bawią.

Wydaje mi się, że kluczem do sukcesu na zastępstwie jest zaproponowanie uczniom zadań, które chętnie wykonaliby w języku polskim i podsuniecie im tych zadań w wersji angielskiej. Mam nadzieję, że gdy umiejętnie wprowadzi się ich w świat anglojęzycznego Internetu, to ich wielogodzinne przesiadywanie przed ekranem komputera może zaowocować wzrostem sprawności językowych.

(listopad 2007)

Darius Langhoff¹
Rybnik



Drogą największego oporu

Podobno miarą inteligencji jest umiejętność zachowania się w nieoczekiwanej sytuacji. Takim sprawdzianem może być także zastępstwo, gdy nauczyciel (języka obcego) spędza niezaplansowane 45 minut z nieznaną sobie klasą. Oto więc staje nauczyciel języka obcego przed obcą klasą i stwarza sobie problem do rozwiązania lub go eliminuje. Eliminacja jest prosta: poprosić uczniów o otwarcie książek i przygotowanie się do następnej lekcji, a samemu zająć się nadrobieniem zaległości w czytaniu prasy. Można też wykazać pogardę dla własnego komfortu i zaimprovizować przeszkodę do pokonania w przeciągu trzech kwadransów. Klasa uczy się języka obcego, poziom może być początkujący lub mniej albo bardziej zaawansowany. Dostosowanie się do danego poziomu nie powinno stwarzać problemów. Ważniejszy jest wybór podsystemu i formy języka, które mają być treścią lekcji zastępczej. Czy należy skoncentrować się na komunikacji, słuchaniu i mówieniu – raczej nie. Nauczyciel tego języka, do którego klasa jest przyzwyczajona, posługuje się innym idiolektem i prawdopodobnie mniej lub bardziej odmiennym akcentem. Pojedyncza lekcja nie jest wystarczającym czasem na adaptację w tym zakresie. Lepszym pomysłem jest wykorzystanie takiej lekcji na pracę z bardziej stabilną formą, czyli językiem pisanym.

☐ **Pisanie sterowane** (*Controlled writing*)

Niżej przedstawione zadanie jest skierowane do uczniów początkujących, jednak można je także przeznaczyć dla zaawansowanych, poszerzając zakres słownictwa i komplikując strukturę grama-

tyczną. Zadanie polega na dokonaniu transformacji gramatycznej, co jest typowe dla ćwiczeń sterowanych. Lecz testowanie stopnia opanowania gramatyki nie jest tu celem samym w sobie – chodzi o wstęp do rozwinięcia umiejętności pisania w drugim języku (Sharwood-Smith 1977).

Model wyjściowy

Each morning I wake up at six. I have a roll and a glass of milk. Next, I go to the bus stop and wait for the 216. It usually comes punctually. My trip to school takes 15 minutes. The first lesson on Monday starts at 7:10. It is Spanish. I always find it difficult to speak a foreign language so early in the morning.

Powyższy tekst, ze względu na krótką formę, wystarczy napisać na tablicy. Nauczyciel może ułożyć podobny tekst samodzielnie lub zaczerpnąć go z odpowiedniej książki. Instrukcja po jego przedstawieniu jest następująca:

Instrukcja: *Przepisz tekst, rozpoczynając od słów:*

- a) Each morning my sister and I...
- b) Each morning Lisa...
- c) Next Monday I will get up...
- d) Last Monday I got up...

Zadaniem uczniów jest przekształcić model drogą: (a) zmiany liczby pojedynczej na mnogą, (b) zmiany osoby, (c) i (d) zmiany czasu. Uczniowie nie muszą niczego dodawać od siebie. Trzeba pamiętać jednak, że podana instrukcja pozostawia pole do interpretacji, a w zadaniu ściśle sterowanym uczniowie nie powinni mieć wątpliwości, co mają wykonać. Dlatego nauczyciel musi precyzyjnie wyjaśnić instrukcję ustnie w języku ojczystym (dla początkujących) lub pokazać graficznie na innym przykładzie, na czym ma polegać wykonanie ćwiczenia. Pomimo tych

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej Radius w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

dotychczasowych, ale niezbędnych, kroków dydaktycznych, przy zachowaniu krótkiej formy tekstu wzorcowego wykonanie zadania z łatwością mieści się w ramach pojedynczej lekcji.

Konsekwentne użycie techniki całkowitej kontroli (sterowania) wymaga nauczania tylko jednego elementu gramatyki na raz (Sharwood-Smith 1977). Gdy zechcemy na przykład, aby uczniowie przyswoili sobie zasady stosowania przedimka

nieokreślonego, przykładowe proste ćwiczenie może wyglądać następująco:

Instrukcja: Wstaw przedimek *a, an, tam, gdzie to konieczne*.

Tom is ... student and lives in ... bed-sitter. He never watches television. He doesn't have ... television set. He also doesn't have ... stereo or ... records. But he often listens to the radio. Sometimes he reads ... books, too. Tom isn't ... very good student (itp.).

Sprawdzenie znajomości czasu przeszłego może wyglądać tak:

Instrukcja: Zastosuj czasowniki w nawiasach w formie przeszłej.

Once upon a time a big, fat frog (live) in a small pond. He (know) every plant and stone in it, and (can) swim across it easily. He (be) the biggest creature in the pond, so he (be) very important. When he (croak), the water-snails (listen) politely.

Podobny (względnie ten sam) tekst można użyć do nauczania interpunkcji. Wystarczy go przepisać, usuwając znaki przestankowe i rozpoczynając wszystkie wyrazy od małej litery:

once upon a time a big fat frog live in a small pond he new every plant and stone in it and he could swim across it easily he was the most important creature in the pond...

Popularne jest też ćwiczenie polegające na wyborze wielokrotnym: ze zdań zostają usunięte wybrane wyrazy, w miejsce których można wsta-

wić jeden z proponowanych wyrazów. Podane możliwości są tak zredagowane, że niezależnie od dokonanego wyboru, wynik jest zawsze prawidłowy. Oto przykłady:

I live in an old	{ city town village	which is surrounded by beautiful	{ fields. woods. forests.
It is a	{ well-known famous spectacular	beauty spot.	
Last	{ Saturday week month	my { live six seven	year old son was invited to a children's party.
I decided to take him there by			{ bus. train. tram.

Innym przykładem ćwiczenia sterowanego koncentrującego się na leksyce będzie tekst, w którym mamy zastąpić dany wyraz innym, podanym pod tekstem w jednym szeregu. Weźmy dla przykładu ten fragment:

Laszlo Biro invented the ball-point pen in 1938. During World War II, the American Army bought several thousand because soldiers could write with them outside in the rain. At the end of the war, "Biros" quickly became very popular all over the world.

made purchased troops scribble extremely

Można potraktować ten tekst dwojako: albo zaznaczyć te słowa, które mają być zastąpione, lub pozostawić decyzję uczniom, czyniąc zadanie mniej mechanicznym. Dla urozmaicenia można podać kilka list zamienników, tak aby nie wszyscy uczniowie podstawiali identyczne wyrazy. Ten typ ćwiczenia można też wykorzystać po przejściu do pisania częściowo sterowanego; uczniowie wybierają wtedy samodzielnie wyrazy z tekstu, które można zamienić, korzystając z podanej listy.

☐ **Pisanie częściowo sterowane** (Semi-controlled writing)

Prawdopodobnie ku zdziwieniu wielu czytelników tego artykułu pozwolę sobie na stwierdzenie, że dyktanda są pożyteczną techniką rozwijającą umiejętność pisania częściowo sterowanego. Kry-

tyka dyktand jest powszechnie znana: chaotyczna dyskryminacja umiejętności ucznia, bezużyteczność tej metody jako formy testu. Argumentem niekwestionowanym jest to, że przewagę w pisaniu dyktanda będą mieć uczniowie obdarzeni lepszym zmysłem słuchu, lepszą pamięcią słuchową oraz ci, którzy szybciej piszą. Krótko mówiąc, pisząc dyktando, słuchowcy mają przewagę nad wzrokowcami. Co być może jest prawdą, ale z powodu, z którego niewielu zdaje sobie sprawę i który jest anatomiczno-fizjologiczny. Zmysł słuchu jest doskonalszy od zmysłu wzroku. Ludzkie ucho jest w stanie rozbić dochodzący dźwięk na składowe fale drgań, czyli dźwięki proste, oko ludzkie nie potrafi rozszczępić danej barwy na składowe fale elektromagnetyczne, czyli barwy podstawowe.

Dlaczego dyktando jest pisaniem częściowo sterowanym? Ponieważ dyktujący nie podaje morfologii danego wyrazu, lecz dostarcza go w postaci fonetycznego modułu, które piszący samodzielnie musi rozbić na ortograficzne części składowe. Teksty przeznaczone do dyktanda muszą zawierać tę leksykę i gramatykę, które już zostały zaprezentowane. Sam proces przeprowadzenia dyktanda powinien mieć następującą formę:

- nauczyciel czyta cały tekst, uczniowie słuchają, nic nie pisząc,
- nauczyciel czyta powoli pierwsze zdanie dwa razy, uczniowie je zapisują,
- nauczyciel czyta zdanie jeszcze raz, w normalnym tempie,
- podobnie zostają przeczytane pozostałe zdania dyktanda,
- na koniec całe dyktando ponownie zostaje jeszcze raz przeczytane.

Techniką zbliżoną jest dyktando częściowe. Polega na dostarczeniu uczniom tekstu, z którego zostały usunięte pewne wyrazy. Dyktujący odczytuje pełną wersję, a uczniowie wpisują brakujące elementy. Adaptując takie dyktando do poziomu uczniów, można usunąć tylko elementy gramatyczne lub wyłącznie leksykalne, albo jedno i drugie, w zmiksowany sposób amplifikując stopień trudności. Oto przykłady dyktanda częściowego dla początkujących (słowa usunięte w nawiasach):

Mr. Pink always works (five) days a week. He works from (Monday) to Friday. He usually (gets) up at seven. Then he (has) breakfast. After that he

(reads) the paper. Then he (goes) to work. He usually works (eight) hours, from nine to six. He often (plays) tennis in the afternoon. Sometimes he (watches) television. But he didn't (do) any of these things this morning.

Dla średnio zaawansowanych:

Listen doctor, I'm not (going) to apologize for missing the last two (appointments) if that's what you're waiting for. And (while) we're on the subject, would you (mind) not phoning me up in my own (private) home, and pursuing me like some crazed hound after the (smell) of a fox or something. I know you (need) your money, but would you be so kind and let me decide if I want your (services) in the future – and don't call me when I'm in the (middle) of doing things – thank you!

Dla zaawansowanych:

She was a (comely) young woman and not without prospects. (Therefore), it was (heartbreaking) to her mother that she would enter into marriage with a (known) thief and murderer William Munny, a man of notoriously (vicious) and (intemperate) disposition. When she died, it wasn't at his hands – as her mother (might) have expected – but of (smallpox). That was 1878.

Inną postacią częściowo sterowanego pisania jest tworzenie streszczenia. Z własnego doświadczenia muszę z przykrością stwierdzić, jak zaniedbane i niedoceniane jest to wysoce kształcące ćwiczenie. W zależności od metody przygotowania zadania nadaje się ono dla uczniów o zróżnicowanym stopniu zaawansowania. Poniżej przykład dla średnio zaawansowanych (Alexander 1967):

A Glass Envelope

My daughter, Jane, never dreamed of receiving a letter from a girl of her own age in Holland. Last year, we were travelling across the Channel and Jane put a piece of paper with her name and address on it into a bottle. She threw the bottle into the sea. She never thought of it again, but ten months later, she received a letter from a girl in Holland. Both girls write to each other regularly now. However, they have decided to use the post-office. Letters will cost a little more, but they will certainly travel faster.

Odpowiedz na pytania, używając nie więcej niż 55 wyrazów.

1. When did Jane cross the Channel?
2. What did she throw into the sea?

3. What did it contain?
4. What did she receive ten months later?
5. Do they write to each other regularly now or not?
6. Do they send their letters by post, or do they send them in bottles?

Przy precyzyjnej odpowiedzi na tak sformułowane pytania powstaje zgrabny skrót oryginalnego tekstu, a piszący go uczeń tworzy bezbłędny tekst. Oto spodziewana odpowiedź.

Jane crossed the Channel in June last year. She threw a bottle into the sea. It contained a piece of paper with her name and address on it. Ten months later she received a letter from a girl in Holland. They write to each other regularly now. They send their letters by post.

W wersji dla bardziej zaawansowanych nie wystarczy odpowiedzieć na pojedyncze proste pytania. W poniższym przypadku streszczenie będzie się składać z trzech dłuższych zdań. Będą one zbudowane z odpowiedzi na krótkie pytania ułożone czasami w grupy (punkty). Odpowiadając na pytania z danego punktu należy połączyć odpowiedzi, używając podanych w nawiasach wyrażen łączących (Alexander 1967).

A Famous Clock

When you visit London, one of the first things you will see is Big Ben, the famous clock which can be heard all over the world on the B.B.C. If the Houses of Parliament had not been burned down in 1834, the great clock would never have been erected. Big Ben takes its name from Sir Benjamin Hall who was responsible for the making of the clock when the new Houses of Parliament were being built. It is not only of immense size, but is extremely accurate as well. Officials from Greenwich Observatory have the clock checked twice a day. On the B.B.C. you can hear the clock when it is actually striking because microphones are connected to the clock tower. Big Ben has rarely gone wrong. Once, however, it failed to give the correct time. A painter who had been working on the tower hung a pot of paint on one of the hands and slowed it down!

Streszczenie (Précis)

Odpowiedz na pytania, używając nie więcej niż 75 wyrazów.

1. When were the Houses of Parliament burnt down? Who was made responsible for the con-

struction of a huge clock? Did it become known as Big Ben or not? (*After... which...*)

2. Why is it very accurate despite its immense size? (*for*)
3. Has this clock often gone wrong, or has it rarely gone wrong? Why can it be heard on the B.B.C. when it is striking? (*This clock which... because...*)

Odpowiedź:

After the Houses of Parliament were burnt down in 1834, Sir Benjamin Hall was made responsible for the reconstruction of a huge clock **which** became known as Big Ben. It is very accurate despite its immense size **for** it is checked twice a day. **This clock which** has rarely gone wrong, can be heard on the BBC when it is striking **because** microphones are connected to the clock tower.

☐ **Pisanie samodzielne**

(Free writing)

Niektórzy lingwiści twierdzą, że tylko pisanie swobodne ma wartość edukacyjną (Barière 1966) i że należy stosować tę technikę, nie zważając na stopień kompetencji językowej (zgodnie z poglądem „ilość przed jakością”). Przykładanie tak dużej wagi do pisania samodzielnego nie jest uzasadnione. Samo pojęcie „*pisanie samodzielne vel swobodne*” jest równie iluzoryczne co barwa wody w górskim potoku. Od samego początku i na każdym etapie, od stopnia elementarnego do mistrzowskiego i profesjonalnego umiejętność pisania podlega wpływom otaczającego świata i zależy od doświadczenia i wiedzy piszącego, jego empatii z potencjalnym czytelnikiem i wreszcie idiosynkratycznej struktury jego własnej osobowości. Możemy co najwyżej mówić o coraz to większym uniezależnianiu się wybitnego pisarza. Gdy się zastanowić, to piszący prawdziwie swobodnie, wolny od wszelkich relacji i zależności, mógłby stworzyć w najlepszym przypadku tekst dla nikogo niezrozumiały – czyli coś, co *per definitionem* tekstem by nie było. Mówiąc więc o pisaniu swobodnym lub samodzielnym, nie bierzmy tego określenia dosłownie.

Teksty pisane samodzielne można podzielić na następujące kategorie: narracja (opowiadanie), opis, argument, refleksja, list, instrukcja, typ mieszany. Oto przykłady poszczególnych gatunków pisemnego dyskursu.

Narracja

Two used car salesmen, Bob and Sid, were made an offer that might have just saved their crumbling business. A 1963 Pontiac LeMans would arrive on their lot, and they simply had to keep an eye on it for 48 hours. Sounded simple, but when the pay-out was \$250,000, you knew there had to be a catch. While FBI officers were closing in, the boys began to uncover the truth behind the vehicle. Looked like the car in question might have just been connected to more than 30 murders, the trail leading back to native tribes in Equator.

Opis

There are blondes and blondes. All blondes have their points, except perhaps the metallic ones who are as blonde as a Zulu under the bleach and as to disposition, as soft, as a sidewalk. There is the small perky blonde who is a little pale and wants to pay her own way and is full of sunshine and common sense and knows judo from the ground up and can toss a truck driver over her shoulder without missing more than one sentence out of the editorial in the Saturday Review. There is the pale, pale blonde with anemia of some non-fatal but incurable type. She is very languid and very shadowy and she speaks slowly out of nowhere and you can't lay a finger on her because in the first place you don't want to and in the second place she is reading *The Waste Land* or *Dante* in the original, or *Kafka* or *Kierkegaard* or studying *Provençal*.

Argument

It is really incredible that in this day and age we should still allow hunting or bull-fighting, that we should be prepared to sit back and watch two men batter each other to pulp in a boxing ring, that we should be relatively unmoved by the sight on one or a number of racing cars crashing and bursting into flames. Let us not deceive ourselves. Any talk of "the sporting spirit" is sheer hypocrisy. People take part in violent sports because of the vast rewards they bring. Spectators are willing to pay vast sums of money to see violence.

Refleksja

At the beginning of the last century, my grandparents sailed to America, leaving behind their Irish farming village. The people in their community knew my family's history, their opinions and personalities, friendships and feuds.

At the beginning of this century, we are in some ways returning to that village. On-line and at work, we are organizing ourselves as a series of tightknit communities where secrets are very hard to keep. We are, once again, becoming a transparent society – one where everyone knows everything about everyone else in real time. But today, the communities are digital and often global, and the information isn't in words but bytes. There also are some significant differences between today's electronic transparency and the personal familiarity of the rural agrarian village.

List (formalny, z dziedziny prawniczej)

Dear Mrs. Schneider

The Sloan Guaranty Trust Company of New York, in behalf of which I am writing, was appointed trustee of certain funds by the grandfather of your late husband, C. Robert Schneider, in 1932. Principal and interest are to accumulate until the death of the settlor's last surviving child at which time distribution is to be effected to his grandchildren or to their issue. If, at the time of the termination of the trust, any of the distributees are minors, the Sloan Guaranty Trust is charged with certain duties until such distributees shall have achieved majority.

The settlor's last surviving child, Hilda Schneider Henderson, aged seventy, suffered a cerebral haemorrhage last October, and I am informed by her physicians that no hope of recovery can be entertained. It therefore appears probable that distribution of the trust will occur before your two sons have reached twenty-one years of age, and it will be necessary to institute the proper legal proceedings necessary to establish guardianship for your children.

If you will forward to me the name and address of your legal counsel, I shall be happy to supply him with copies of the relevant trust documents and inform him of the affidavits necessary to establish the identity of your two sons.

It will perhaps be of some service to you in planning the disposition of your husband's estate to know that in the event of a distribution within the next few months, the market value of the share of the trust evolving on each of your sons will be approximately fifty thousand dollars. Only interest will be available during minority.

If I can supply any further information or assistance, please do not hesitate to communicate with me.

Sincerely yours,
John P. Thatcher
Senior Vice-President

Instrukcja

During high-speed dubbing only the ■ button is operative. If the NORM or HIGH speed indicator flashes three times either one or both tabs of the cassette inserted into deck B have been removed, making dubbing impossible for that side. Cover the hole(s) with tape (see page 28). Is it unnecessary to adjust the recording level and select the Dolby NR system. The tape in deck B is automatically recorded with the same recording level and Dolby noise reduction system as the original in deck A.

The Dolby system must, however, be set to match the tape in deck A when the sound is monitored during normal-speed dubbing. Note on tape dubbing: if the sound is affected by the proximity of a television set during high-speed dubbing, turn the television set off or move it away from the deck.

Ćwiczenie w kompozycji swobodnej np. narracji, może polegać na pisaniu jednoakapitowych historii zawierających zdania podane poniżej. Długość tekstu wyniesie około 100 wyrazów, nie wliczając zdania podanego. Czas napisania takiego krótkiego opowiadania może się zmieścić w granicach 35 minut. Uczniom można zaproponować następującą taktykę postępowania: przemyślenie (5 minut), pisanie (20 minut), przeczytanie i korekta napisanego tekstu (10 minut). Oto przykłady zdań, które można zaproponować do rozpoczęcia lub zakończenia takiego ultrakrótkiego opowiadania. Można też podać parę zdań, pierwsze i ostatnie, między które należy wkomponować tekst.

■ Pierwsze zdania (*Opening sentences*)

1. Maybe she was not the most happy person that ever lived, but that was not John's fault.
2. Al spent hours hanging out in a run-down diner with Michelle as first, main course, and dessert.
3. „Jesus, we really caught something here!” shouted Kevin.
4. Rocky challenged his rival to a street fight with no rules, no gloves, and no holds-barred.
5. I spotted an android, hopelessly smashed beyond repair.

■ Ostatnie zdania (*Closing sentences*)

1. They didn't make it, they didn't survive.
2. Then I knew: I had a terrible dream in the hypnotherapy.
3. The crew was expendable.

4. Sometimes she liked me, but most of the time not.
5. Another man bit the dust.

Skomponowanie krótkich narracji może też polegać na wpisaniu tekstu między dwa podane zdania: początkowe i końcowe. Poniżej podaję kilka przykładów:

■ Pierwsze i ostatnie zdania (*Opening and closing sentences*)

1. (a) An Arizona sheriff took an escaped killer back to New York.
(b) He used western methods to recapture him.
2. (a) There weren't any promises, nothing was certain.
(b) There was a new life, a new beginning.
3. (a) She said she wouldn't be coming back to me again.
(b) I asked her if the same time next week were still convenient.
4. (a) During WW2 a group of British paratroopers landed in the Bavarian Alps.
(b) They rescued the high-ranking officer from an impregnable castle.
5. (a) Elisabetha flung herself into the river.
(b) He avenged her with all the forces of darkness.

Opisowa kompozycja zwykle wymaga opisu ludzi, rzeczy lub scen. Może mieć charakter osobistej impresji lub być w pełni wyimaginowana. W każdym przypadku musi zawierać interesujące szczegóły. Ćwiczenie w kompozycji opisowej może mieć strukturę podobną do zaproponowanej w przypadku narracji: pojedynczy paragraf (akapit) o długości około 100 słów, nie wliczając zdań podanych. Pół godziny na kompozycję: 5 minut na przemyślenie tematu, 20 minut na pisanie, 5 minut na korektę. Opisowi należy nadać tytuł. Poniżej jest 5 zdań rozpoczynających, 5 końcowych oraz 5 par zdań między którymi należy umieścić opis.

■ Pierwsze zdania (*Opening sentences*)

1. Will was a cold headed man, one who didn't rattle under fire.
2. Some years later Mrs. Brewster made the arduous journey to Hodgeman County to visit the last resting place of her only daughter.

3. There were those who might require helpful words, encouragement and reassurance, but Schaffer was no one of them.
4. Schloss Adler – the castle of the eagle – is well named, only an eagle can get there.
5. Detective Somerset is a lonely, disillusioned man who has had enough of cleaning up human garbage.

■ Ostatnie zdania (*Closing sentences*)

1. She turned and walked away, if her method of locomotion could strictly be described as walking.
2. This was not a film to see without a brown paper bag within an easy reach.
3. Whoever said that past is another country wasn't just whistling Dixie.
4. My memories took a severe hammering from three hours of exposure to less action than you'll find in a graveyard.
5. Give it a try – you might like it.

■ Pierwsze i ostatnie zdania (*Opening and closing sentences*)

1. (a) The Alabama is a state-of-the-art submersible.
- (b) At its helm is grizzled old-timer Captain Frank Ramsey.
2. (a) New York is not unlike the great white shark, endlessly circling, always awake searching for prey, constantly on the attack.
- (b) If you happen to be one of the have-nots, then step back.
3. (a) The poor panhandler looked sad and forlorn.
- (b) The slick and polished limo pulled away into traffic.
4. (a) He had a friend now who was short on facial expression and vocabulary.
- (b) He didn't judge him and didn't argue.
5. (a) His blue eyes were permanently narrowed under hooded lids.
- (b) Framing his face was a mane of jet black worn long enough to brush the shoulders.

Podam jeszcze jeden przykład mogący służyć rozwijaniu umiejętności samodzielnego pisania z użyciem instrukcji. Uczniowie, podążając za podanymi wskazówkami w postaci punktów, próbują opisać warunki niezbędne do prawidłowego używania telefonu bezprzewodowego. Nauczyciel wypunktowuje na tablicy angielskie wyrażenia

kluczowe oraz w języku ojczystym (lub obcym, o ile pozwala na to stopień zaawansowania klasy), wolno i dokładnie słownie opisuje, jakie informacje powinny się znaleźć w tej instrukcji. Podane wyrażenia kluczowe mogą wyglądać tak:

Safety information: no emergency calls.

Power requirements: 222-240 volts.

Battery requirements: 2 rechargeable NiMH batteries.

Safety precautions: liquids, moisture, opening of the handset, gas leaking.

Caution: the mains adapter.

Przykładowa odpowiedź po przekształceniu tych punktów w pojedynczy akapit może być następująca:

This telephone is not designed for making emergency telephone calls when power fails. The product requires an electrical supply of 220-240 volts. The handset requires power source of two rechargeable NiMH batteries. The user must not allow the handset to come into contact with liquids or moisture. Opening the handset or base station may expose the user to high voltages. The handset must not be used in an explosive hazard area such as where there is gas leaking. Only the mains adapter supplied with the phone should be used.

En suma, przed przystąpieniem do samodzielnego pisania uczniowie powinni zostać poinformowani o tym, że istnieją różne rodzaje tekstów, z których każdy wymaga odmiennego stylu. Tematy powinny być starannie dobrane do wieku, możliwości językowych oraz intelektualnych uczniów, a także zaopatrzone w szczegółowe instrukcje. Proces pisania miniwypracowania można tak wymodelować, że zamknie się w czasie trwania jednej szkolnej lekcji.

Poza argumentami, które już podałem, można dodać jeszcze kilka innych, które świadczą o celowości poświęcenia lekcji zastępczej (nieszczęśliwe określenie, lepiej byłoby, żeby była to lekcja zastępcza) praktyce w pisaniu. Pisanie pomaga uczniom się uczyć. Jak? Po pierwsze, wzmacnia opanowanie struktur gramatycznych, idiomów, leksyki. Po drugie, gdy uczniowie piszą, mają szansę odbyć nową przygodę z językiem, wyjść poza to, czego właśnie się nauczyli, powiedzieć coś od siebie, podjąć ryzyko. Po trzecie, gdy piszą, ich wysiłek, aby

wyrazić własne myśli, używając oka, ręki, mózgu, jest jedyną w swym rodzaju okazją do usprawnienia procesów uczenia się i nauczania. Gdy piszący zmagają się z problemem, co i jak napisać, często odkrywają coś nowego, co ma do napisania i nowe drogi dla ekspresji swoich myśli. Bliski związek między myśleniem i pisanem czyni pisanie wartościowym fragmentem każdej lekcji języka drugiego, a w szczególności, lekcji zastępczej.

Bibliografia

Alexander L.G. (1965), *Essay and Letter Writing*, Harlow: Longman.
Alexander L.G. (1967), *Practice and Progress*, Harlow: Longman Group UK Limited.

Barriere E. (1966), *Quantity Before Quality in Second Language Composition*, „Language Learning”, 10/1966.
Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *Language Two*, New York: Oxford University Press.
Hedge T. (1988), *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
Krashen D.S. (1984), *Writing: Research, Theory, and Applications*, Torrance: Laredo Publishing Co., Inc.
Lathen E. (1961), *Banking on Death*, Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
O'Neill R. (1978), *Kernel One*, Harlow: Longman Group Limited.
Raimes A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: Oxford University Press.
Sharwood-Smith E. i M. (1977), *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2007)

Materiały praktyczne

Katarzyna Kuczborska-Przybylska¹
Piotrków Trybunalski



Język magiczny, czyli jak sobie radzić na zastępstwie

■ Przewodnik praktyczny – Un sac aux idées

Krótką formą – idealną do zaprezentowania na pojedynczej lekcji wydaje się być najlepszą pomocą dla nauczyciela języka obcego mającego przed sobą 45 minut lekcji zastępczej. Stajemy przed grupą uczniów oczekujących na ciekawą propozycję spędzenia tej wolnej godziny. A czas ten na pewno nie powinien być czasem straconym. Może skorzystamy z tego, że patrzy na nas kilkanaście par oczu i umożliwimy im kontakt z pięknem języka obcego.

Kiedy się zastanawiamy, gdzie w codziennym życiu usytuować sztukę, odkrywamy nagle, jak ubogie jest nasze życie. Najczęściej, pomimo wielkiego wyboru płyt, kaset, koncertów, spektakli oraz wystaw sztuka zajmuje tylko margines naszego zabieganego życia. Wzruszenie i piękno są gdzieś zagubione w nieubłaganym rytmie codzienności. Szkoła wyda-

je się być temu podporządkowana. Uczeń uczy się liczyć, pisze i czyta, poznaje konstrukcję urządzeń, zajmuje się statystyką, pracuje przy komputerze. Nauczyciel realizuje program nauczania – w minimalnym tylko stopniu zajmuje się sferą myśli i odczuć uczonych przez niego młodych ludzi.

Język nie służy przecież wyłącznie do komunikowania się na temat codzienności. Przedstawia także różne barwy świata, pozwala na wyrażanie uczuć, nadaje formę myślom, tłumaczy sens życia, buduje emocje, ukazuje piękno. Zrozumienie obcego tekstu to także czerpanie przyjemności ze słuchania linii melodycznej języka, stworzonej przez poetę muzyki sylab i ciągu harmonijnie brzmiących ze sobą obcych słów.

Krótką formą językową jest idealna do rozbudzenia tego typu emocji. Gdy idziemy na zastęp-

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i włoskiego w Studiu Integracji Europejskiej w Piotrkowie Trybunalskim. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

stwo, kiedy nie obowiązują nas ramy programowe, nastaje czas na marzenia. A któż nie lubi marzyć? Jeśli dodamy, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest stymulowanie ucznia do samodzielnego poszukiwania, a nie prowadzenie go po przetartych już szlakach, krótki tekst daje możliwość rozbudzania wyobraźni młodego człowieka.

Fiche 1: A comme... ACTIVITES RUSTIQUES et alors... une classe de théâtre

Poszukajcie w prezentowanym tekście słownictwa związanego z zachowaniem się głównych bohaterów i pokażcie te czynności w teatrze cieni. Cherchez dans le texte presente le vocabulaire lié au comportement de la bergere et à celui du chat et montrez ces fonctions dans le théâtre mime.

1. Il était une bergère
Et ron et ron, petit patapon,
Il était une bergère qui gardait ses moutons, ron,
ron,
Qui gardait ses moutons.
2. Elle fit un fromage
Et ron et ron, petit patapon,
Elle fit un fromage du lait de ses moutons, ron,
ron,
Du lait de ses moutons.
3. Le chat qui la regarde
Le chat qui la regarde d'un petit air fripon, ron,
ron,
D'un petit air fripon.
4. Si tu y mets la patte
Et ron et ron, petit patapon,
Si tu y mets la patte, tu auras du bâton, ron, ron,
Tu auras du bâton.
5. Il n'y mit pas la patte
Et ron et ron, petit patapon,
Il n'y mit pas la patte, il y mit le menton, ron, ron,
Il y mit le menton.
6. La bergère en colere
Et ron et ron petit patapon,
La bergère en colère battit son p'tit chaton, ron,
ron
Battit son p'tit chaton.
Il était une bergère – chanson populaire

Fiche 2: B comme... BALADINS ET LEURS TAMBOURS et alors... UNE CLASSE DE PHONETIQUE
Poszukajcie w tekście słów, które zawierają samogłoski nosowe oraz samogłoski ustne.

Cherchez dans le texte les mots comportant les voyelles nasales et celles orales.

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises.
Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils nous font signe.
Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours, des cerceaux dorés
L'ours et le singe, animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage.

Saltimbanques – Guillaume Appolinaire

Fiche 3: C comme... CADET ROUSSELLE ET D'AUTRES COMPAGNONS DES ASSOCIATIONS et alors... UNE CLASSE D'ORTHOGRAPHE

Posłuchajcie krótkiego fragmentu tekstu poetyckiego i podajcie pierwsze słowo, które przychodzi wam na myśl. Donnez une association d'un seul mot venant à l'esprit après la première écoute d'un petit fragment du texte poétique.

Les garçons sont volages
Comme la feuille au vent...
Les femmes sont discrètes
Comme tambour battant...
Les filles sont fidèles
Comme l'or et l'argent...

La ronde du mendiant – chanson populaire

Une petite cantate au bout des doigts
Obsédante et maladroite monte vers toi ...

Une petite cantate – Y. Duteil

Blancs sont les draps de mon lit,
Blanche est ma chemise de nuit,
Blanc est le lait, blanc le riz,
Blanches les maisons de mon pays.

Couleurs – A. Lévi-Alvares

Pour ami j'ai des mots qui s'enroulent à ma vie...
Pour ami j'ai des mots que je mets sur des lits
Et qui font dans mon dos d'étranges mélodies...
Pour ami j'ai des mots qu'on cherche et qu'on oublie...

Des mots – Y. Duteill

Puis une dame ...
Que dans une autre existence, peut-être,
J'ai déjà vue ! – et dont je me souviens...

Fantasie – G. de Nerval

Marie s'éveille
S'ensommeille

Pourtant
Marie se leve ...
Marie, Pierre et Charlemagne – M. Le Forestier

Un beau matin
On vient au monde...
Puis, on grandit,
On recommence la danse de la vie ...
Ça sert à quoi – M. Le Forestier

Prends ton fusil, Grégoire
Prends ta gourde pour boire,
Prends ta Vierge d'ivoire;
Nos messieurs sont partis
Pour chasser la perdrix ! !
Chanson populaire

Joli tambour, donnez-moi votre rose!
Joli tambour, demandez à mon père!
Chanson populaire

Je veux vivre tout seul
Libre comme un oiseau sur son fil...
J'en ai marre de toujours faire le beau – Y. Cabrel

Sous le ciel de Paris
Marchent les amoureux
Leur bonheur se construit
Sur un air fait pour eux...
Sous le ciel de Paris – H. Giraud, J. Dréjac

Mon pays, ce n'est pas un pays, c'est l'hiver
Mon jardin, ce n'est pas un jardin, c'est la plaine
Mon chemin, ce n'est pas un chemin, c'est la neige
Mon pays, ce n'est pas un pays, c'est l'hiver.
Mon pays – Giles Vigneault

Cadet Rousselle a trois habits
Deux jaunes, l'autre en papier gris,
Il met celui-là quand il gèle
Ou quand il pleut ou quand il grêle.
Chanson populaire

Il y a une armoire à peine luisante ...
Il y a aussi un coucou en bois ...
Il y a aussi un vieux buffet ...
Salle à manger – F. Jammes

Dans ma cervelle se promène
Ainsi qu'en mon appartement,
Un beau chat, fort, doux et charmant.
Quand il miaule, on l'entend à peine,
Tant son timbre est tendre et discret ...
Mais quand sa voix s'apaise ou gronde,
Elle est toujours riche et profonde.
Le chat – Ch. Baudelaire

Fiche 4: D comme... DOUCE SOIREE AU CONCERT et alors... UNE CLASSE DE CIVILISATION
Wyszukajcie w tekście wyrażenia związane z atrakcyjnością prezentowanego występu, określając odczucia widzów. Cherchez dans le texte des expressions montrant l'attractivité du concert présenté ainsi que les sentiments des spectateurs.

On a collé l'autre jour ses photos dans les rues
Ca faisait presque deux ans qu'il n'était pas venu.
Dans le théâtre, l'hiver, il nous invente la mer,
L'été, sous les chapiteaux, il nous fait des oiseaux.
Sous le soleil ambulante de quelques projecteurs
Il serait bronzé tout le soir sur le coup de onze heures
Il nous fait croire un moment qu'il est devenu notre amant
Juste, le temps est bien court d'une chanson d'amour.

On est venu ce soir voir le chanteur
Le chanteur qu'il faut voir, celui qui rit, celui qui pleure
Si l'on en croit, les journaux, on le verra debout
Après l'avoir attendu les deux pieds dans la boue.
Comme on n'sera pas bien placé, on n'en verra qu'à moitié

Mais la moitié qu'on verra, on s'en contentera.
On est venu ce soir voir le chanteur
Le chanteur qu'il faut voir, celui qui rit, celui qui pleure

Vers le minuit et demi finira le hasard
On l'emportera chez nous au fond de nos mémoires.
Peut-être que lui aussi, il nous emportera chez lui

Pour effeuiller dans le noir nos visages d'un soir
On est venu ce soir voir le chanteur
Et il peut bien pleuvoir
Le cœur rempli d'espoir
On est venu ce soir voir le chanteur.
Le chanteur – Serge Lama

Fiche 5: E comme... ET MAINTENANT les FAITS DIVERS et alors.... UNE CLASSE DE CONVERSATION
Zaaranżujcie scenki na ulicy, przy wejściu do stacji metra, przed kinem, w autobusie, przy kasie, używając wyrażen z tekstu wiersza. Inventez de petites scènes dans la rue, devant la station de métro, devant

le cinéma, dans un autobus, devant la caisse utilisant les expressions retrouvées dans le poème.

Monsieur, pardonne-moi
de vous importuner :
quel bizarre chapeau
vous avez sur la tête!

Monsieur, vous vous trompez
car je n'ai plus de tête
comment voulez-vous donc
que je porte un chapeau

Et quel est cet habit
dont vous êtes vêtu?

Monsieur, je regrette
mais je n'ai plus de corps
et n'ayant plus de corps
je ne mets plus d'habits.

Monsieur, Monsieur – Jean Tardieu

Fiche 6: F comme... FETE et BONS SOUHAITS et alors... UNE CLASSE DE PRODUCTION ECRITE
Uzupełnijcie tekst wybranymi samodzielnie wyrażeniami, zastępując wyrażenia wyróżnione w druku. Complétez le texte avec des expressions choisies par vous-mêmes, remplaçant les éléments marqués.

On vous envoie
Un grand arbre de Noël
Et des **voeux sincères** avec
Et des **souvenirs divers** avec
Et des **souhaits divers** avec
Et cette bonté divine avec
Et **ce regret**
Et **ce soupir**
Et **cette malchance**
Qui toujours dure
Que tous rencontrent sur leur chemin
Que l'année passe
Que dure l'hiver
Mais qu'en même temps
Le Nouvel An
Nous apportera des bilans:
La joie de **vivre**
La joie **d'écrire**
Peut-être encore celle de partir.
Partir – venir
Dans ce pays
Où vous attendent
De bons amis.

Bonne fête – poème inventé

Fiche 7: G comme... GARDE! BATTONS LE TEMPO DE LA TARANTELLE et alors... UNE CLASSE DE RYTHME

Wysłuchajcie nagrania, a następnie przeczytajcie prezentowany tekst w podziale na sylaby. Wystukajcie frazę muzyczną, zatańczcie w rytm muzyki, zwracając uwagę na intensywność dźwięku i długość jego trwania. Ćwiczcie język obcy oraz własne ciało. Ecoutez l'enregistrement et lisez le texte divisé en syllabes. Battez la phrase musicale et dansez suivant le rythme, l'intensité du son ainsi que sa durée. Exercez la langue étrangère ainsi que votre corps.

Vous avez appris la danse, danse
Vous avez appris les pas
Redonnez-moi la cadence, dence
Et venez danser avec moi
Ne me laissez pas la danse, danse
Pas là danser comme ça
Venez m'apprendre là danse, danse
Et la danser avec moi.

Vous savez la Tarentelle, telle
Qu'on la dansait autrefois
Moi je vous montrerai celle, celle
Que demain l'on dansera
Si vous donnez la cadence, dence
Moi je vous donne le LA
Je vous l'apprendrai la dans ce, dans ce
Dans ce joli petit bois.

Et si vous aimez ma danse, danse
Et si vous aimez mon pas
On pourra danser je pense, pense
Aussi longtemps qu'on voudra
Ne me laissez pas là dans ce dans ce
Pas là dans cet état là
Ne pensez – vous qu'à la danse, danse
Dans ce joli petit bois.

Quand le feuillage est si dense, dense
Quand le soleil est si bas
Que voulez – vous que l'on danse danse
Dans les jolis petits bois
Quand votre robe s'élance, lance
Moi j'ai le coeur en éclats
Si vous perdez la cadence, dence
Serrez – vous bien dans mes bras

Et s'il arrive que même, même
Tout doucement dans le bois
J'aïlle vous dire je t'aime, t'aime

Et si le bonheur était là
 Pour nous donner la cadence, dence
 Pour nous donner le La
 Et pour que tout recommence, mence
 A tout petits tout petits pas

Vous avez appris la danse, danse
 Vous avez appris les pas
 Pour qu'on vous aime et je pense, pense
 Que je vous aime déjà
 C'est là que finit la danse, danse
 Là dans l'ombre des bois
 Mais notre amour qui commence, mence
 Jamais ne s'arrêtera.

La tarentelle – Yves Duteil

Krótką formą – formą idealną? Z pewnością!
 Pozwala na tyle różnych wariantów zabawy z frazą
 poetycką, daje wspaniały materiał do pracy dydak-
 tycznej, uczy – bawiąc. Czy trzeba jeszcze innych
 argumentów, żeby przekonać każdego nauczyciela
 do jej wykorzystania? Parę złożonych w poetyckie
 zdanie słów, a tyle z nich pożytku! Pożytku nie tyl-
 ko dydaktycznego, ale także tego codziennego, bo
 chwila spędzona z piękną strofą to chwila nieza-
 pomniana. Takich chwil potrzeba nie tylko na za-
 stępstwie. Niech zamilknie więc codzienny szkolny
 ggiełk, bo oto za chwilę zabrzmi dźwięk piękny,
 dźwięk głęboki, głos liryki.

(sierpień 2007)

Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska¹

Łódź



Latinitas semper viva

Latinitas viva, choć wzbudza kontrowersje, jest coraz częściej stosowaną alternatywną formą nauczania języka łacińskiego. Chcemy lub nie, nauczanie języków klasycznych także ulega ewolucji. Gdyby tak nie było, jedyną metodą nauczania byłoby średniowieczne odtwarzanie pamięciowe czytanego tekstu. Oczywiście, każdy nauczający łaciny musi pamiętać, że celem ogólnym, który uczeń ma osiągnąć po cyklu kształcenia, jest „znajomość języka na poziomie pozwalającym rozumienie i samodzielne tłumaczenie (z wykorzystaniem słownika) oryginalnych tekstów łacińskich”². Wszystkie pozostałe cele są tylko drózkami wiodącymi na ten szczyt. Życzymy zatem nauczycielom i uczniom, aby poniżej zaproponowany materiał leksykalny wraz z dołączonymi ćwiczeniami ułatwił i uprzyjemnił zdobywanie wiedzy.

Actiones cottidianae

expergiscor, -i, exsurrectus sum – budzić się
 surgo, -ere, -rrexi, -rectum – wstawać
 oro 1 – modlić się
 lavo 1 – myć się
 lavationem pluviam sumo, -ere, sumpsi, -ptum –
 brać prysznic
 dentes purgo 1 – myć zęby
 como, -ere, -psi, -ptum; pecto, -ere, -xi, -ctum; pec-
 tino 1 – czesać
 pecten, -inis – grzebień
 capillus, -i – włos
 rado, -ere, rasi, rasum – golić; strzyc
 vestimenta induo, -ere, -ui, -utum (impono, -ere, -po-
 sui, -positum) – ubierać się; zakładać ubranie
 ientaculum, -i – śniadanie
 iento 1 – jeść śniadanie

¹ Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łacińskiego i wiedzy o kulturze w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, Katarzyna Głogowska jest studentką IV roku filologii klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU nr 210, poz. 2041), D.1.

prandium, -i – obiad
 prandeo, -ere, prandi, pransum – jeść obiad
 cena, -ae – kolacja
 cenno 1 – jeść kolację
 televisionem spectare – oglądać telewizję
 radiophonum audire – słuchać radia
 autocinetum gubernare 1 – prowadzić samochód
 autocinetum vehere, vehi, vectus sum – jechać samo-
 chodem
 res emere, emi, emptum – robić zakupy
 coquo, -ere, coxi, coctum – gotować
 edo, ere, edi, esum – jeść
 vasa abluo, -ere, -ui, -usum – myć naczynia
 purgo 1 – sprzątać
 suo, -ere, sui, sutum – szyć
 acus, -us – igła
 acia, -ae; filum, -i – nitka
 vestimenta exuo, ere, -ui, -utum – rozbierać się
 balneo 1 – kąpać się
 cubiculum eo, ire, ii, itum – iść do łóżka
 dormitum eo, ire, ii, itum – iść spać
 oscito 1; hio 1 – ziewać
 osculor 1 (basio 1) – całować
 osculum, -i (basium) – pocałunek
 rideo, ere, risi, risum – śmiać się
 risus, -us – śmiech
 rixor 1 – kłócić się, sprzeczać się
 rixa, -ae – kłótnia
 telephono 1 – telefonować
 lego, -ere, legi, lectum – czytać
 scribo, -ere, -psi, -ptum – pisać
 studeo, -ere, -ui (dat.) – zajmować się czymś
 diem perago, -ere, peregi, -actum – spędzać dzień

1. Podpisz pokazane na rysunkach czynności łań-
 skimi bezokolicznikami.



■ Vestimenta

camisia, -ae – koszula
 endromis, -idis – T-shirt
 pelusia, -ae; supparum, -i – bluzka
 colobium, -i – kamizelka
 bracae, -arum – spodnie
 gunna, -ae – spódnica
 theristrum, -i – sukienka
 vestis, -is – suknia, szata
 focale, -is – krawat
 pallium (-i) hibernum – płaszcz zimowy
 amictorium, -i; collare, -is – szalik
 digitabula, -ae – rękawiczka
 cingulum, -i – pasek
 funda (-ae) vestis – kieszeń
 buto, -onis; globulus, -i – guzik
 monile, -is – naszyjnik
 strophium, -i – biustonosz
 subligar, -aris – majtki
 femoralia, -ium – kalesony
 subucula, -ae – podkoszulka
 hypozonium, -i – halka
 tibialia (-ium) braccaria – rajstopy
 tibialia, -ium – podkolanówki, pończochy
 impilia, -ium – skarpety
 solea, -ae; sandalium, -i – sandał
 calceus, -i; calceamentum, -i – but
 caligae, -arum – kozaki
 fulmentum, -i – podeszwa
 solea, -ae – obcas
 corrigia, -ae – sznurowadło
 calceos sumere (stringere) – zakładać (sznurować)
 buty
 excaligo 1 – zdejmować buty
 synthesis, -is – garnitur
 strictoria (-ae) lanea – sweter
 iacca, -ae; camisia crassa – kurtka

vestis balnearis – strój kąpielowy
 subligar balneare – kąpielówki
 vestis dormitoria – pidżama
 camisia nocturna – koszula nocna
 petasus, -i – kapelusz
 pilleus, -i – czapka
 saccus, -i; pera, -ae – torba
 perula, -ae – torebka
 crumina, -ae – portmonetka
 perspicillum, -i – okulary
 umbrella, -ae – parasol
 horologium, -i – zegarek
 vestimenta gerere; vestitum induere – zakładać ubranie
 v. exuere – zdejmować ubranie; rozbierać się
 experior, -iri, expertus sum vestimentum – przy-
 mierzać ubranie

1. W każdej grupie jeden rzeczownik nie pasuje do pozostałych. Wskaż go.

camisia, -ae/endromis, -idis/pelusia, -ae/ subligar, -aris/subucula, -ae
gunna, -ae/hypoazonium, -i/strophium, -i/ theristrum, -i/synthesis, -is
collare, -is/focale, -is/digitabula, -ae/ caligae, -arum/pallium (-i) hibernum

2. W tabeli podano rzeczowniki nazywające elementy męskiej garderoby. Uzupełnij tabelę, właściwie dobierając rzeczowniki podane poniżej (elementy garderoby damskiej); podaj ich znaczenie polskie.

bracae, -arum		
focale, -is		
fulmentum, -i		
vestis dormitoria		
femoralia, -ium		

vestis, -is tibialia (-ium) bracia solea, -ae
 camisia nocturna monile, -is

3. Napisz, jakie ubrania zabierzesz ze sobą na ferie zimowe w górach, a jakie na wakacje nad morzem.





4. Podaj antonimy poniższych wyrażień:

excaligo ≠ _____

vestimenta exuere ≠ _____

5. Podaj słowa, których dotyczą następujące wyjaśnienia:

- est sacculus e brachio, aut collo aut collo dependens, vel ante pectus, vel in tergum, in quo pecunia reponitur.
- vox Graeca, qua significatur instrumentum indicans horas.
- instrumentum, quod supra caput expanditur, soli et pluviae arcendae.
- proprie est ornamentum coll ex auro, aut margaritis.

■ Familia

pater, -tris – ojciec
 mater, -tris – matka
 filia, -ae – córka
 filius, -i – syn
 soror, -oris – siostra
 frater, -tris – brat
 avus, -i – dziadek
 avia, -ae – babka
 nepos, -otis – wnuk
 neptis, -is – wnuczka
 proavus, -i – pradziadek
 proavia, -ae – prababka
 pronepos, -otis – prawnuczek
 proneptis, -is – prawnuczka
 parentes, -um – rodzice
 matertera, -ae – ciotka (siostra matki)
 amita, -ae – ciotka (siostra ojca)
 avunculus, -i – wuj
 patruus, -i – stryj
 socer, -cri – zięć
 socrus, -us – teściowa
 gener, -eri – zięć

nurus, -us – synowa
 affinis, -is –szwagier
 viduus, -i – wdowiec
 vidua, -ae – wdowa
 cognati, -orum – krewni
 propinquus, -i – krewny
 consobrinus, -i – kuzyn
 affines, -ium – powinowaci

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. wuj | 10. szwagier |
| 2. wnuk | 11. ciotka (siostra ojca) |
| 3. zięć | 12. prawnuczka |
| 4. kuzyn | 13. zięć |
| 5. ciotka (siostra matki) | 14. synowa |
| 6. rodzice | 15. krewny |
| 7. córka | 16. teściowa |
| 8. wdowa | 17. matka |
| 9. brat | |

1. Uzupełnij krzyżówkę łacińskimi odpowiednikami słów podanych obok:

hasło

tłumaczenie polskie:

2. Podaj słowa, których dotyczą następujące wyjaśnienia:

- proprie est filius filii vel filiae natus, et refertur ad avum et aviam.
- quae ex filio, filiave nata est.
- proprie est parens, genitrix.
- proprie dicitur de coniuge, qui tori socio est orbatus, sive muliere.
- dicitur proles masculina, gnatus.
- proprie est qui iisdem parentibus genitus est.

..... est patris mei soror, nam matris soror dicitur.

■ Cibi et potiones

- panis, -is – chleb
- paniculus, -i; panicellus, -i – bułka
- butyrum, -i – masło
- caseus, -i – ser
- perna, -ae – szynka
- botulus, -i; farcimen, -inis – kiełbasa
- marmelata, -ae – dżem, marmolada
- mel, -llis – miód
- ovum, -i – jajko

vitellus, -i – żółtko
 albumen, -inis – białko
 crinum, -i – kasza manna
 lac, -ctis – mleko
 thea, -ae – herbata
 cafea, -ae – kawa
 succus, -i – sok
 aqua, -ae – woda
 condimentum, -i – przyprawa
 saccharum, -i – cukier
 piper, -eris – pieprz
 sal, -is – sól
 sinapis, -is – musztarda
 acetum, -i – ocet
 oleum, -i – olej
 prandium, -i – obiad
 ius, iuris; iusculum, -i – zupa, sos
 oryza, -ae – ryż
 spacelli, -orum – makaron
 hordeum, -i; ptisana, -ae – kasza jęczmienna
 offa, -ae – kluska, knedel
 farina, -ae – mąka
 caro, -onis – mięso
 pullus, -i – kurczak
 pulmentum, -i – sztuka (porcja) mięsa
 piscis, -is – ryba
 pitta, -ae – pizza
 dulcedo, -inis; bellaria, -orum – deser
 placenta, -ae – ciasto
 crustulum, -i; dulciolum, -i – ciastko
 glacies, -erum – lody
 socolata, -ae – czekolada
 vinum, -i – wino
 cerevisia, -ae – piwo
 aqua (-ae) vitae – wódka
 alcohol, -is – alkohol
 prosit! – (toast) za pomyślność, na zdrowie
 cena, -ae – kolacja
 edo, edere, edi, esum – jeść
 dulcis, -e – słodki
 salsus 3 – słony
 acidus 3 – kwaśny
 amarus 3; acerbus 3 – gorzki
 saporifer 3; sapidus 3 – smaczny
 bene sapiat! – smacznego
 pomum, -i; frux, -is; fructus, -us – owoc
 malum, -i – jabłko
 pirum, -i – gruszka
 prunum, -i – śliwka
 cerasum, -i – czereśnia
 fragum, -i – truskawka, poziomka

morum (-i) Idaeum – malina
 bac(c)a, -ae – jagoda
 morum, -i – jeżyna
 ribesum, -i – porzeczka
 ribes (-etis) grossularia – agrest
 uva, -ae – winogrona
 banana, -ae – banan
 arantium, -i – pomarańcza
 citrum, -i – cytryna
 malum Persicum – brzoskwinia
 malum pinetum – ananas
 malum Punicum – granat
 corylum, -i – orzech laskowy
 iuglans, -glandis – orzech włoski
 holus, -eris; legumen, -inis – warzywo, jarzyna
 pomum (-i) terrestre – ziemniak
 lycopersicum, -i – pomidor
 carota, -ae – marchew
 petroselinum, -i – pietruszka
 porrum, -i – por
 apium, -i – seler
 lactuca, -ae – sałata
 brassica, -ae; crambe, -es – kapusta
 cepa, -ae – cebula
 cucumis, -eris – ogórek
 beta, -ae – burak
 faselus, -i – fasola
 cicer, -eris – groch
 anethum, -i – koper
 allium, -i – czosnek
 faba, -ae – bób
 capsicum, -i – papryka

1. Wpisz w kratki łacińskie odpowiedniki słów podanych poniżej, tak by ostatnia litera jednego słowa, była zarazem pierwszą literą następnego.

--	--	--	--	--

czosnek, jeżyna, pomidor, dżem, miód

--	--	--	--	--

jeżyna, sól, sałata, owoc, ocet

--	--	--	--

ryż, mięso, pomarańcza, brzoskwinia

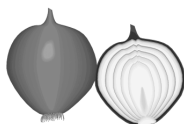
--	--	--	--	--	--

makaron, banan, orzech włoski, alkohol, mleko, ser

2. Podaj synonimy poniższych słów; obok napisz ich polskie znaczenie.

paniculus		
farcimen		
iusculum		
ptisana		
bellaria		
crustulum		
holus		
brassica		
amarus		
sapidus		

3. Podpisz po łacinie rysunki:



4. Podaj słowa, których dotyczą następujące wyjaśnienia:

..... hoc est cibus, qui circa meridiem sumebatur.

..... proprie est epulum, convivium.

..... est primus cibus.

■ Festa et sollemnitates

festum, -i – święto

festivitas, -atis; sollemnitas, -atis – uroczystość

festum Nativitatis Dominicæ (Natale) – Boże Narodzenie

arbor (-oris) natalicia – choinka

praesaepe, -is – żłóbek

vigilia, -ae; pervigilium, -i – wigilia

canticum natalicium – kolęda

donum, -i – prezent

sanctus Nicolaus – Święty Mikołaj

opto 1 – życzyć

Pascha, -ae; sollemnitas (-atis) Resurrectionis Domini – Wielkanoc

resurrectio, -onis – zmartwychwstanie

resurgo, -ere, -surrexi, -rectum – zmartwychwstać

sponsa, -ae – narzeczona

sponsus, -i – narzeczony

anulus (-i) pronubus – pierścienek zaręczynowy

sponsalia, -orum – zaręczyny

sponsalia facere – zaręczać się

nuptiae, -arum – ślub, zaślubiny

uxorem ducere; uxorum 1; nuptior 1 – żenić się

maritum ducere; marito 1; nubo, -ere, -psi, -ptum (dat.) – wychodzić za mąż

matrimonio se iungere – brać ślub, pobierać się

coniungo, -ere, -iunxi, -iunctum – zawierać związek; złączyć się (pass.)

matrimonium, -i; coniugium, -i – małżeństwo

anulus (-i) matrimonialis – obrączka ślubna

anulum (pronubum; matrimoniale) inferre (imponere) – nałożyć pierścienek zaręczynowy (obraczkę)

velum, -i – welon

uxor, -oris – żona

maritus, -i – mąż

anniversarium, -i – rocznica

baptisma, -atis – chrzest

baptiso 1 – chrzcić

patrinus, -i; compater, -tris – chrzestny
 patrona, -ae; matrina, -ae – chrzestna
 infans, -ntis – niemowlę
 liberi, -orum – dzieci
 divortium, -i; repudium, -i – rozwód
 divortium (repudium) facere – rozwozić się

festum diei natalis – urodziny
 festum nominis patroni – imieniny
 festum diei natalis (nominis) agere – obchodzić urodziny, imieniny
 sepultura, -ae – pogrzeb
 sepulcrum, -i – grób
 sepelio, -ire, -ivi, -ultum – grzebać, chować
 funus, -eris – pogrzeb
 denatus, -i; mortuus, -i – zmarły, nieboszczyk
 pervigilium Anni Novi; festum pervigilii Silvestri – Sylwester
 festum Anni Novi – Nowy Rok
 celebrare – świętować, uroczyste obchodzić
 Festum Feminarum – Dzień Kobiet
 Festum Infantium – Dzień Dziecka
 Festum Magistrorum – Dzień Nauczyciela
 Festum Matrum – Dzień Matki
 confirmatio, -onis – bierzmowanie

1. Podaj łacińskie nazwy święt i uroczystości, których dotyczą poniższe rysunki:



■ Munera officiaque

fossor, -oris – górnik
 faber, -bri – rzemieślnik

operarius, -i – robotnik
 pistor, -oris – piekarz
 tonsor, -oris – fryzjer
 tonstrix, -icis – fryzjerka
 medicus, -i – lekarz
 medicus dentarius – dentysta
 pharmacopola, -ae – aptekarz
 magister, -tri – nauczyciel
 nosocoma, -ae – pielęgniarka
 secretaria, -ae – sekretarka
 veterinarius, -i – weterynarz
 iuris consultus, -i – adwokat
 sacerdos, -otis – ksiądz
 diurnarius, -i – dziennikarz
 monstrator (-oris) vestimentorum (monstratrix, -icis) – model (modelka)
 vestifex, -icis (sartor, -oris) – krawiec
 vestifica, -ae – krawcowa
 purgator (-oris) caminorum – kominiarz
 auriga, -ae – woźnica, kierowca
 tabellarius, -i – listonosz
 custos (-odis) publicus – policjant
 architectus, -i – architekt
 structor, -oris; murator, -oris; murarius, -i – murarz
 pictor, -oris – malarz
 artifex, -icis – artysta
 indagator, -oris – detektyw
 agricola, -ae – rolnik
 piscator, -oris – rybak
 sutor, -oris – szewc
 venditor, -oris – sprzedawca

1. Połącz strzałkami narzędzia z nazwami odpowiednich zawodów:



FOSSOR
MEDICUS
AGRICOLA
VESTIFICA
PURGATOR CAMINORUM
PISCATOR
MEDICUS DENTARIUS
VENDITOR
MONSTRATRIX VESTIMENTORUM
STRUCTOR

2. Podaj słowa, których dotyczą następujące wyjaśnienia:

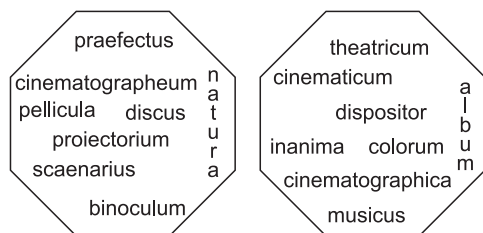
- proprie est, qui Deo dicatus est ad rem divinam faciendam.
- qui pingit, seu picturam exercet.
- qui farinam subigit panemque conficit.
- proprie ac universum est omnis artifex, qui e quavis duriore materia facit aliquid.
- qui diurna conficit, seu perscribit.
- qui in curru sedens equos habena regit.
- qui veterina curat, et medicinam veterinariam exercet.
- qui capillum et barbam aut forfice tondet, aut cultro radit.
- qui tabellas seu litteras perfert.

Artes

- nota, -ae – nuta
- cantor, -oris – śpiewak
- cantrix, -icis – śpiewaczka
- praefectus (-i) musicus – dyrygent
- theatrum, -i – teatr
- binoculum (-i) theatricum – lornetka teatralna
- scaenarius dispositor (-oris) – reżyser
- (scriptum, -i) scaenarium – scenariusz
- actor, -oris – aktor
- actrix, -icis – aktorka
- saltator, -oris; ballator, -oris – tancerz
- saltatrix, -icis; ballatrix, -icis – tancerka
- pupa, -ae; neurospastum, -i – kukielka
- persona, -ae – maska
- aul(a)eum, -i – kurtyna
- scaena, -ae – scena
- auditorium, -i – widownia
- vestiarium, -i – szatnia
- tesserarium, -i – kasa
- tessera, -ae – bilet
- cinematographeum, -i (cinemateum, -i) – kino
- cinematographeum (-i) album – ekran
- cinematographeum, -i – film (fabuła)
- pellicula (-ae) cinematographica – film (taśma)
- projectorium(-i) cinematicum – pojektor
- pictura, -ae – malarstwo
- pictor, -oris – malarz
- pingo, -ere, pinxi, pictum – malować

- topia, -orum – pejzaż
- natura (-ae) inanima; rerum inanimarum pictura – martwa natura
- imago, -inis; effigies, -ei; simulacrum, -i; – portret
- discus (-i) (tabella, -ae) colorum – paleta
- peniculus, -i; penicillus, -i; penicillum, -i – pędzel
- tinctoria, -ae; pigmentum, -i – farba
- color, -oris – kolor
- caeruleus 3 – niebieski
- viridis, -e – zielony
- ruber, -bra, -um – czerwony
- albus 3 – biały
- flavus 3; fulvus 3 – żółty
- niger, -gra, -grum; ater, -tra, -um – czarny
- fuscus 3 – brązowy
- cinereus 3 – popielaty, szary
- roseus 3 – różowy
- violaceus 3 – fioletowy
- sculptura, -ae – rzeźba
- sculptor, -oris – rzeźbiarz
- sculpo, -ere, -psi, -ptum – rzeźbić
- ascia, -ae; scalprum, -i; caelum, -i – dłuto, rytec







1. Każdy wyraz z lewego asocjogramu połącz z właściwym słowem z prawego asocjogramu, tak by powstała odpowiednia nazwa; podaj jej polskie znaczenie:



1.
2.
3.
4.
5.
6.

7.
.....
.....
8.
.....
.....

2. Przyporządkuj numery rysunków do nazw przedmiotów:

		Numer	
		aul(a)eum	
1	2	peniculus	
		nota	
3	4	tessera	
		persona	
5	6	tesserarium	

3. Do podanych wyrazów dopisz synonimy; podaj ich polskie znaczenie:

penicillus = _____ → _____

scalprum = _____ → _____

imago = _____ → _____

natura inanima = _____ → _____

tinctura = _____ → _____

pupa = _____ → _____

4. Do podanych słów dopisz ich męskie odpowiedniki; podaj ich polskie znaczenie:

cantrix

actrix

saltatrix

ballatrix

(grudzień 2007)

Marzena Pieńkowska¹
Częstochowa



Wariacje z domino

Przedmiot: język francuski

Etap edukacyjny: gimnazjum, liceum i lektorat na studiach

Poziom zaawansowania: początkujący, średnio zaawansowany

Moim niezawodnym sposobem na zastępstwo są stworzone przeze mnie gry edukacyjne. Gry przełamują lęk i niechęć uczniów wywołane obcością nauczyciela, a ich treść dydaktyczna (fonetyka i cywilizacja) pozwala wprowadzić je

niezależnie od progresji gramatyczno-leksykalnej realizowanego przez uczniów podręcznika.

Każda z gier może być w pierwszej fazie wykorzystana do prezentacji nowych treści (w tej fazie cała grupa uczniów pracuje razem, wspomagając się) lub użyta bezpośrednio jako usystematyzowanie i powtórzenie zawartych w niej treści (uczniowie w grupach rywalizują ze sobą).

Gra poszczególnymi kartami odbywa się w małych, najlepiej trzyosobowych grupach przy od-

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie. Brała udział w naszym Konkursie 2007: Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarować.

rębnych, zaaranżowanych stanowiskach-stacjach. Nauczyciel krąży między grupami i czuwa nad poprawnym przyporządkowaniem kart oraz nad wymową zapisanych na kartach słów.

**GRA I –
Domino grup samogłoskowych**

Faza wstępna: Prezentacja reguł czytania grup samogłosek przedstawionych na kartach domi-

na (obserwacja/omówienie odpowiednich kart, na przykład: OI = [wa], OU = [u]), a następnie przyporządkowanie kart domina do odpowiednich reguł zawartych na dodatkowych kartach i głośne czytanie przez uczniów słów z przyporządkowanych kart.

Gra właściwa: Według zasad gry w domino z tą różnicą, że zamiast różnej liczby oczek uczniowie tworzą węże z domina, dostawiając do siebie słowa z tą samą grafią. Ważne jest, by każdy uczeń wykonujący ruch czytał na głos słowa ze swojej karty.

Je vois	Chinois	Frais	Beau
Laure	Japonais	Mais	Bonheur
Vieux	Deux	Au cinéma	Cauchemar
Je vais	Heure	L'eau	Curieux
Manteau	Il faut	La peau	La maison
Bateau	Cause	Neuf	Veau

Loi	Moi	Pause	Seau
Fois	La voiture	Lourd	Roi
Pour	Je veux	Bleu	Trois
Nous	Baisse	Le français	Le jeu
Le journal	Je cours	Faux	Droit
Renoir	Toi	Feu	Fou
Fourmi	Couture	Vous	Le château
Polonais	Danois	J'écoute	Bonjour

L'auberge	Jeune	Le lait	Il fait
Il se couche	Mieux	Mai	Le chapeau
OI = [wa]	AU = [o/ɔ]	Eu = [ø/œ]	EAU = [o]
OU = [u]			

**GRA II –
2 sposoby czytania c i g**

Faza wstępna: Prezentacja reguł czytania c i g (obserwacja/omówienie odpowiednich kart), na przykład: [k] = c + a, o, u, – , spółgłoska, a następnie przyporządkowanie kart do odpowiednich reguł zawartych na dodatkowych kartach i głośne czytanie przez uczniów słów z przyporządkowywanych kart.

Gra właściwa: Karty rozkłada się na stoliku zapisaną stroną do spodu. Na początek uczniowie ciągną po 3-5 kart (w zależności od liczby osób). Jedną kartę wykłada się na stół, kolejna osoba musi położyć na niej kartę o takiej samej wymowie g lub c. Jeśli jej nie ma, ciągnie z kart leżących na stoliku. Po wyłożeniu takiej samej karty podaje drugą, obojętnie jaką, i tak kolejni gracze. Gdy nie ma już na stole kart, a gracz nadal nie ma odpowiedniej karty do położenia, zbiera z kupki karty do momentu, aż będzie miał co położyć ze swoich kart itd. Wygrywa ten, kto najszybciej pozbędzie się wszystkich kart. Uczniowie czytają na głos słowa z wykładanych kart.

Hugo	Le moto- cycle	Le citron	En face	Le garçon
Le goûter	Le cygne	Merci	Nice	Français
Le parc	<u>C</u>racovie	La cuisine	Les va- <u>c</u>ances	La confi- ture
Marc	L'oncle	La culture	Le cadeau	L'école
[k] = c + a, o, u, - = c + spółgł.		La gym- nastique	Magique	Gentil
[g] = g + a, o, u = g + spółgł.		Le gym- nase	Le gilet	Le voyage
[s] = c + e, i, y / ç		La guitare	Gauche	Anglais
[ʒ] = g + e, i, y		Guy	Le magasin	La gre- nouille

■ GRA III I IV – memory cywilizacyjne

Faza wstępna: Prezentacja kategorii np. *ville* (miasto), *région* (region), ich ewentualne tłumaczenie

i wymowa, a następnie przyporządkowanie do nazw kategorii odpowiednich przykładowych nazw własnych.

Gra właściwa: Według zasad gry memory. Uczniowie czytają na głos słowa z odkrywanych kart.

une ville	un quartier	un musée	une université	une montagne
Marseille	Montmartre	Louvre	Sorbonne	Mont Blanc
une île	un fleuve	une plante	une crème	une eau minérale
la Corse	la Seine	la lavande	Vichy	Evian
un fromage	un supermarché	une région	une grande rue	un plat
Camembert	Carrefour	la Normandie	les Champs-Élysées	la quiche lorraine
un pain	un yaourt	un dictionnaire	un parfum	un château

la baguette	Danone	Hachette	Chanel n° 5	Versailles
--------------------	---------------	-----------------	--------------------	-------------------

Z moich doświadczeń wynika, że większość uczniów zna zasady tych trzech typów gier i chętnie podejmuje zabawę. Szczególnie doceniają pracę techniką stacji dydaktycznych, która pozwala im na grupową współpracę, a nieznanego – i często przez to onieśmielającego – nauczyciela, który przyszedł na zastępstwo, stawia przede wszystkim

w roli koordynatora procesu zdobywania wiedzy przez uczniów w trakcie wykonywania zadań.

Przedstawione przykłady dydaktycznego wykorzystania popularnych gier mogą zostać zaadaptowane na potrzeby innych języków obcych, do czego szczerze zachęcam.

(listopad 2007)

Halina Sz wajgier¹
Lublin



Lekcja po polsku i po niemiecku

Przedstawiam przykłady dwóch lekcji – zastępstw. Jedna z nich to lekcja dla uczniów, którzy nie uczą się języka niemieckiego. Druga lekcja jest dla uczniów, którzy mają w szkole lekcje języka niemieckiego, ale prowadzone przez innego nauczyciela. I jednych, i drugich trudno jest zainteresować na lekcji-zastępstwie.

■ Lekcja 1. Dla uczniów, którzy nie uczą się języka niemieckiego w szkole

Temat: Niemcy – nasi sąsiedzi – Lekcję przeprowadzam w języku polskim. Przedstawiam uczniom różne informacje dotyczące państwa niemieckiego związane z następującymi zagadnieniami: geografia, historia, polityka, nauka i szkolnictwo, gospodarka, literatura, architektura i malarstwo, muzyka i film, zwyczaje i życie codzienne. Do

każdego działu mam przygotowanych wiele informacji zaczerpniętych z encyklopedii, Internetu, prasy, rozmów z Niemcami i z obserwacji. Informacje są zwykle jednozdaniowe. Niektóre to ciekawostki dotyczące na przykład życia codziennego. I tak w klasie humanistycznej zaczynam od kartki dotyczącej historii lub literatury. W dalszej kolejności omawiam pozostałe działy w zależności od zainteresowań i czasu. W klasie matematyczno-fizycznej zaczynam od działu nauka i szkolnictwo.

Lekcje nie są odtworzeniem wiadomości z każdego działu, lecz rozmową z uczniami. Czytam im pojedyncze zdania i czekam na ich komentarze, a gdy ich nie ma, ja zaczynam rozmowę. Gdy tematem jest nauka, pytam na przykład: *Kto odkrył promienie X?* lub *Co zawdzięczamy niemieckiemu uczonemu o nazwisku Robert Koch?* Przy geografii mogę zapytać: *Jakie znane jezioro leży na granicy trzech państw?*

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie. Brała udział w naszym Konkursie 2007: *Zastępstwo – lekcja, której nie można zmarnować*.

A oto moje kartki z informacjami:

GEOGRAFIA

1. Powierzchnia Niemiec wynosi 356 854 km².
2. Pod względem liczby mieszkańców (81 mln), Niemcy zajmują drugie miejsce w Europie. Największe zaludnienie jest w Nadrenii – Westfalii.
3. Niemcy graniczą z 9 państwami.
4. Z Polską graniczą Saksonia, Brandenburgia i Pomorze Przednie.
5. Stolica Niemiec Berlin leży nad Szprewą. W herbie Berlina jest niedźwiedź. Symbol Berlina to brama Brandenburska.
6. Najdłuższa rzeka to Ren, najwyższa góra Zugspitze (2962), największe miasto Berlin, największa wyspa Rugia.
7. Przez jezioro Bodeńskie przebiega granica między Niemcami, Austrią i Szwajcarią. Nazywane jest ono także das Schwäbische Meer.
8. Największy niemiecki Land to Bawaria, najmniejszy to Zagłębie Sary.
9. Mecklemburgia – Pomorze to kraina tysięcy jezior.
10. Schleswig-Holstein leży nad dwoma morzami.
11. Turyngia to zielone serce Niemiec. Jej stolicą jest Erfurt, miasto kwiatów.
12. Hamburg to największy niemiecki port zwany bramą na świat.
13. Stolica Zagłębia Ruhry to Düsseldorf, tam urodził się poeta Heinrich Heine.
14. Miśnia to miasto porcelany.
15. Wittenberg to miasto Lutra, który przetłumaczył biblię na język niemiecki.

HISTORIA

1. Przodkowie Niemców to Germanie, którzy wcześniej przybyli z Azji.
2. Pierwszy niemiecki król to książę Franków Konrad I.
3. Pierwszy władca, który zjednoczył germańskie plemiona w rzeszę, to Karol Wielki (VIII-IX w). Pierwszy niemiecki cesarz to Otto I. Aachen to miejsce koronacji niemieckich królów w latach 936-1531, a Frankfurt nad Menem to miejsce koronacji cesarzy niemieckich.
4. Za Fryderyka I Barbarossy zaczęło się rozdrobnienie Rzeszy.
5. W średniowieczu miasta w Niemczech prowadziły handel między sobą. Powstał związek miast zwany Hanzą (Hamburg, Brema, Lubeka).
6. W 1517 Luter wyraził swoje niezadowolenie z Kościoła, ogłaszając w Wittenberdze 95 tez.

7. W 1815 powstał Związek Niemiecki jednoczący niemieckie państwa. Otto von Bismarck zwany był Żelaznym kanclerzem.
8. W 1933 Hitler doszedł do władzy. Jego partia to NSDAP.
9. Po II wojnie odbył się w Norymberdze proces zbrodniarzy wojennych.
10. Po II wojnie podzielono Niemcy na cztery strefy okupacyjne: amerykańską, brytyjską, radziecką i francuską. W 1949 r. ze strefy radzieckiej powstało NRD, a z pozostałych stref RFN.
11. Konrad Adenauer to pierwszy kanclerz RFN (1949-1963).
12. Mur berliński powstał 13.08.1961, a upadł w 1989 r.
13. Niemiecki „cud gospodarczy” lat 60. był związany z Ludwigiem Erhardem.
14. Układ między Polską i Niemcami „O dobrym sąsiedztwie i przyjacielskiej współpracy” został podpisany w Bonn 17.06.1991 r.
15. Dzień Zjednoczenia Niemiec to 3.10.1990 r.

POLITYKA

1. Naczelne organy władzy w Niemczech: parlament (Bundestag i Bundesrat), Kanclerz, Prezydent. Bundestag ma 612 posłów wybieranych raz na cztery lata.
2. Niemcy to parlamentarna demokracja. Szef rządu to kanclerz (premier). Prezydent kraju pełni funkcję reprezentacyjną i jest wybierany raz na pięć lat.
3. Hymn niemiecki zaczyna się od słów: *Jedność i prawo, i wolność*. Jego twórcy to kompozytor Joseph Haydn i poeta August Hoffmann von Fallersleben.
4. Niemieckie partie to: CDU (Chrześcijańsko-Demokratyczna Partia Niemiec – powołuje się na wartości chrześcijańskie), SPD (Socjaldemokratyczna Partia Niemiec – wspiera interesy warstw społecznych o małych dochodach), FDP (Wolna Demokratyczna Partia – partia liberalna), CSU (Unia Chrześcijańsko-Socjalna – partia konserwatywna, jest za silnym autorytarnym państwem), Zieloni – partia stojąca za ochroną środowiska i ruchem kobiet.
5. Układ polsko-niemiecki „O normalizacji polsko-niemieckich stosunków” został podpisany 7.12.1970 r. przez Willego Brandta (kanclerz), Scheela (minister spraw zagranicznych), Józefa Cyrankiewicza (premier) i Stefana Jędrzychowskiego (minister spraw zagranicznych).

6. Po II wojnie światowej działały w Niemczech polskie organizacje: Związek Polaków „Zgoda”, Związek Polaków w Niemczech. Wydawały one pisma: *Informator* i *Głos polski*.
7. Kanclerz Helmuth Kohl i premier Tadeusz Mazowiecki założyli w 1991 r. fundację Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.
8. Niemieccy kanclerze powojenni: Konrad Adenauer (1949-1963), Ludwig Erhard (1963-1966), Kurt Kiesinger (1966-1969) – wszyscy z CDU; Willi Brandt (1969-1974 – SPD), Helmuth Schmidt (1974-1982 – SPD), Helmuth Kohl (1982-1998 – CDU), Gerhard Schröder (1998-2005 – CDU), Angela Merkel (2005 – CDU).
9. Niemieckie kolory flagi to czarny, czerwony, złoty.

NAUKA I SZKOLNICTWO

1. Jan Gutenberg wydrukował w Moguncji w 1440 roku pierwszą książkę.
2. W Heidelbergu znajduje się najstarszy niemiecki uniwersytet (1386).
3. Niemiecki lekarz Robert Koch odkrył prątki gruźlicy.
4. W 1895 roku został wynaleziony silnik Diesla (niemiecki konstruktor).
5. Aleksander von Humboldt był znanym badaczem przyrody. Założył uniwersytet w Berlinie, który nosi jego imię.
6. Immanuel Kant był filozofem. Inni znani niemieccy filozofowie XIX wieku to Fichte, Schlegel, Schopenhauer, Schelling, Nietzsche.
7. Albert Einstein był twórcą teorii względności i otrzymał za to Nagrodę Nobla w 1921 roku w dziedzinie fizyki.
8. Wilhelm C. Röntgen, fizyk niemiecki, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, odkrył w 1895 roku promienie elektromagnetyczne – X.
9. W 1941 roku Konrad Zuse wynalazł w Niemczech pierwszy komputer.
10. W 1916 roku nadano w Niemczech pierwsze audycje radiowe.
11. W 1910 roku Max Planck przedłożył pierwszą teorię o budowie atomu.
12. Gottfried Wilhelm Leibnitz to znany niemiecki filozof i matematyk przełomu XVII i XVIII wieku, który podkreślał swoje polskie korzenie.
13. Nauki w Niemczech jest obowiązkowa od 6. do 18. roku życia.
14. Wakacje trwają 10 tygodni (w poszczególnych landach są różne terminy).
15. Po szkole podstawowej (4 lata) są cztery typy szkół: gimnazjum (9 lat), szkoła realna, zbiorcza i główna. Religia w szkole nie jest obowiązkowa.
16. Studia trwają przeważnie osiem semestrów. *Numerus clausus* to ograniczenie liczby dopuszczonych studentów na niektórych kierunkach, np. medycyna, stomatologia, weterynaria, farmacja.
17. We Frankfurcie nad Odrą znajduje się Uniwersytet Europejski Viadrina, gdzie od 1991 roku można studiować między innymi prawo i ekonomię.

GOSPODARKA

1. Najważniejsi partnerzy handlowi Niemiec to: Francja, USA, Włochy, Polska.
2. Lufthansa to niemieckie towarzystwo lotnicze.
3. We Frankfurcie nad Menem jest drugie co do wielkości lotnisko kontynentu, siedziba banku federalnego, odbywają się też największe targi książek.
4. GmbH – Gesellschaft mit beschränkter Haftung – spółka z ograniczoną odpowiedzialnością.
5. Zagłębie Ruhry jest w Nadrenii – Westfalii (przemysł węglowy).
6. Niemieckie auta to BMW (Monachium), Opel (Eisenach), Mercedes (Stuttgart), Audi (Ingolstadt), VW – Volkswagen (Wolfsburg).
7. *Man nehme Dr. Oetker* pochodzi z reklamy środków spożywczych.
8. Znane niemieckie firmy to: Siemens, Bosch, Grundig – przemysł elektroniczny; Hoechst, BASF, Bayer – chemia, farmacja; Daimler-Benz – przemysł samochodowy; Thyssen – stal, maszyny.
9. Najważniejsze obszary przemysłowe w Niemczech: Zagłębie Ruhry, Hannover, Braunschweig, Halle, Lipsk, Drezno, Chemnitz, Berlin, Rostock, Hamburg, Bremen, Frankfurt, Stuttgart, Monachium, Mannheim.
10. Ojciec gospodarki niemieckiej to Ludwig Erhard. Za jego rządów Niemcy zdecydowały się na gospodarkę rynkową.
11. Nadrenia – Palatynat to największy obszar uprawy winorośli.
12. Hamburg to największy niemiecki port.
13. Najważniejsze targi:
 - Düsseldorf – targi mody „Igedo”,
 - Hannover – targi przemysłowe, komputerowe,
 - Frankfurt nad Menem – targi książki,
 - Monachium – targi maszyn budowlanych.

LITERATURA

1. Najstarsze świadectwo literatury niemieckiej to *Pieśń Hildebranda*.
2. Weimar to miasto klasyki niemieckiej. Tu tworzyli J.W. Goethe (1749-1832) i F. Schiller (1759-1805). Tu jest ich wspólny pomnik i grób. W domach, w których mieszkali, są muzea. Najważniejsze utwory Goethego to *Faust* i *Cierpienia młodego Wertera*, a Schillera *Rękawiczka* (ballada), *Intryga i miłość*, *Zbójcy*. Goethe powiedział: „Ile znasz języków, tyle razy jesteś człowiekiem”.
3. Jakob i Wilhelm Grimmowie to niemieccy bajkopisarze. Napisali szereg znanych bajek, np. *Czerwony Kapturek* i *Stoliczku, nakryj się*.
4. Pisarz Tomasz Mann otrzymał Nagrodę Nobla w 1929 r. Jego najbardziej znane utwory to powieści: *Buddenbrokowie*, *Czarodziejska Góra*.
5. Gerhard Hauptmann to dramaturg. Napisał m.in. dramaty *Tkacze* i *Futro bobrowe*. W 1912 roku otrzymał Nagrodę Nobla.
6. B. Brecht, niemiecki dramaturg, założył teatr epicki w Berlinie Berliner Ensemble. Jego utwory, np. *Matka Courage i jej dzieci*, są w nim wystawiane po dziś dzień.
7. Günter Grass z Gdańska to autor takich utworów jak *Błaszany bębenek* i *Psie pola*. Od lat przyjaciel Polski. Opowiadał się za szybkim pojednaniem polsko-niemieckim. W 1999 r. otrzymał Nagrodę Nobla.
8. Liczba wydanych książek plasuje Niemcy na drugim miejscu po USA.
9. Największe niemieckie biblioteki są w Lipsku (die Deutsche Bücherei) i we Frankfurcie nad Menem (die Deutsche Bibliothek).

ARCHITEKTURA I MALARSTWO

1. Lucas Cranach (XVI w.) namalował znany obraz *Czterej apostołowie*.
2. Najstarsza manufaktura porcelany znajduje się w Miśni.
3. Najpiękniejsze romańskie budowle znajdują się w Worms i Spyer.
4. Albrecht Dürer to niemiecki malarz epoki renesansu urodzony w Norymberdze. Od 1527 r. przebywał w Krakowie w służbie króla Zygmunta Starego. Portretował króla i uczestniczył w wystroju zamku na Wawelu.
5. Zwinger, kompleks pałacowy w Dreźnie, był zaprojektowany przez Pöppelmana. Tutaj jest najslawniejsze muzeum Drezna – galeria obrazów Alte Meister z *Madonną Sykstyńską*. W Dreźnie

jest też największy europejski skarbiec *Zielone sklepienie* z XVII wieku.

6. W Pałacu Cecilienhof w Poczdamie w 1945 r. podpisano Układ Poczdamski.
7. Na zamku Wartburg w pobliżu Eisenach Marcin Luter przetłumaczył biblię na język niemiecki.
8. Symbolem Berlina jest brama Brandenburska. Bardzo słynne jest też Muzeum Pergamońskie.
9. Najstarsze osiedle socjalne świata – Fuggerei – powstało w Augsburgu, zostało założone przez Jakuba Fuggera w 1923 r.
10. Würzburg, Rothenburg i Augsburg to miasta tzw. ulicy romantycznej.
11. W Kassel odbywa się co pięć lat festiwal sztuki nowoczesnej.
12. We Frankfurcie jest najwyższy w Europie biurowiec – to wieża budynku targów, ma 256 m.
13. W katedrze w Kolonii znajdują się szczątki trzech Królów.
14. Hamburg to Wenecja Północy, Drezno to Florencja Północy.
15. Znana na cały świat ulica handlowa w Berlinie to Kurfürstendamm.
16. W Lipsku jest słynny kościół św. Tomasza. Kantorem był tam J.S. Bach.

MUZYKA I FILM

1. Beethoven (XIX w.) to niemiecki kompozytor urodzony w Bonn. Pod koniec życia ogłuchł.
2. Schubert skomponował 100 pieśni do wierszy Goethego.
3. Twórca niemieckiej opery romantycznej to Carl Maria Weber.
4. Maria Szymanowska była znaną polską pianistką, zaprzyjaźnioną z Goethem. Ten napisał dla niej wiersz.
5. J.S. Bach urodził się w 1683 r. w Eisenach. Był kantorem przy kościele św. Tomasza w Lipsku. Komponował kantaty, pasje, oratoria, fugi.
6. Udo Lindenberg założył pierwszy niemiecki zespół rockowy (1970 r.).
7. Niemiecki reżyser filmowy Volker Schlöndorff sfilmował *Błaszany bębenek* Grassa i w 1979 r. otrzymał Złotą Palmę na festiwalu w Cannes.
8. Werner Herzog to znany niemiecki reżyser filmowy (*Nosferatu*).
9. Najstarsza opera w Niemczech znajduje się w Hamburgu (1678 r.).
10. Reiner Fassbinder (film *Tęsknota Weroniki Voss* – Złoty Niedźwiedź w 1982 r.) to jedyny niemiecki reżyser okresu powojennego, dla które-

- go w Nowym Jorku zaaranżowano w 1982 r. własny festiwal.
11. Jan Rybkowski, polski reżyser, nakręcił w 1961 r. film *Nocą umiera miasto*. Ten film opowiada o zniszczeniu Drezna w 1945 r.
 12. Polski kompozytor K. Penderecki jest znany i ceniony w Niemczech.
 13. W Bonn odbywa się Międzynarodowy Festiwal Beethovena.
 14. W Monachium odbywają się Opernfestspiele.
 15. W Getyndze i w Halle odbywa się Festiwal Haendla.
 16. W Bayreuth odbywa się Festiwal R. Wagnera.
 17. W Stuttgarcie odbywa się Europejskie Święto Muzyczne.
 18. W Berlinie odbywa się Jazz – Fest.

ZWYCZAJE I ŻYCIE CODZIENNE

1. Niemcy świętują:
 - 3 października – Dzień Zjednoczenia,
 - w grudniu – Trzech Króli, Boże Narodzenie,
 - w maju lub czerwcu – Zielone Świętki,
 - w marcu, kwietniu – Wielkanoc,
 - w listopadzie – Dzień Wszystkich Świętych.
2. Znany niemiecki tort to szwarcwaldzki tort wiśniowy.
3. Die Stolle to strucla bożonarodzeniowa. Najśłynniejsza jest z Drezna.
4. Czas przed Bożym Narodzeniem to Adwent. Dzieci otrzymują wtedy kalendarz adwentowy. Każdego dnia otwierają okienko, zjadają jedną czekoladkę i tak liczą dni do Bożego Narodzenia.
5. Znany jarmark bożonarodzeniowy odbywa się w Norymberdze.
6. Najpopularniejsza kolęda to *Cicha noc*.
7. Wieczorem przed szóstym grudnia dzieci wystawiają przed drzwi buty i czekają, aż Mikołaj wypełni je prezentami.
8. Symbole Wielkanocy to zając i jajka. Dzieci szukają w ogrodzie ukrytych zajączków.
9. W poniedziałek zapustny (*Rosenmontag*) mężczyznom obcina się krawaty.
10. *Karfreitag* to Wielki Piątek.
11. Z wypędzeniem zimy wiąże się tzw. święto głupców, karnawał w Bawarii to *Fasching*, w Kolonii *Karneval*, w Moguncji *Fastnacht*.
12. W Niemczech nie świętuje się imienin lecz urodziny. Wtedy śpiewa się niemieckie *Sto lat*: *Hoch soll sie/er leben*.
13. *Oktoberfest* jest świętowany w Monachium. Pije się wtedy dużo piwa.

14. Ulubiony sport Niemców to piłka nożna.
15. Niemcy bardzo dużo podróżują.
16. W Bawarii i w Zagłębiu Ruhry pije się głównie piwo, natomiast w Nadrenii – Palatynacie i w Badenii – Wirtembergii wino.
17. Wielu Niemców jeździ do szkoły lub pracy rowerem.
18. Garmisch-Partenkirchen to centrum narciarstwa w Bawarii.
19. Intercity-Express to szybki pociąg, który łączy niemieckie miasta.
20. Samochód policyjny w Niemczech jest koloru zielonego.
21. Ulubione dania niemieckie to *Erseneintopf* (gęsta zupa fasolowa), pieczeń wieprzowa z knezlami ziemniaczanymi i suflet ziemniaczany.
22. Ulubione zajęcia Niemców to jazda na rowerze, pływanie, podróże, wędrówka, telewizja, czytanie gazet, praca w ogródku.
23. Środki stosowane przez Niemców do ochrony środowiska to: zbieranie makulatury, oczyszczanie ścieków, recykling.
24. Claudia Schiffer to znana niemiecka modelka.
25. Skrzynka pocztowa w Niemczech jest żółta.
26. Numer kierunkowy z Polski do Niemiec to 0049, a z Niemiec do Polski 0048.
27. Formuła *Grüß Gott* obowiązuje w południowych Niemczech.
28. Gazeta *Bild* to gazeta o największym nakładzie w Niemczech.
29. Co czwarty obywatel Niemiec jest członkiem jakiegoś ugrupowania sportowego. Największy jest Niemiecki Związek Piłki Nożnej.
30. Najtaniej kupuje się w sklepach Aldi.
31. Emerytura jest z reguły wypłacana od 65. roku życia.
32. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży powstała w 1992 roku.
33. Typowe cechy Niemców to porządek i oszczędność.

■ Lekcja 2. Dla uczniów uczących się języka niemieckiego

Temat: niemieckie ABC – ćwiczenia w mówieniu – Jest to lekcja z uczniami, którzy uczą się języka niemieckiego, ale zazwyczaj prowadzi je inny nauczyciel. Nie znam więc tych uczniów,

a powinnam tak zorganizować lekcję, by zainteresować każdego. Przygotowałam szereg krótkich informacji dotyczących niemieckiej kultury, geografii, historii, życia codziennego, zwyczajów, upodobań. Podaję informacje zaczynające się od kolejnych liter alfabetu. Każdy uczeń otrzymuje inną ciekawostkę na pasku papieru. Ma 10 minut na jej przetłumaczenie i przygotowanie. Na ławkach leżą słowniki. Potem następują prezentacje, by wszyscy mogli usłyszeć, co przygotowali pozostali. Na zakończenie pokazuję zdjęcia, widokówki.

Zalety takiej lekcji to zaktywizowanie każdego ucznia, zdobycie lub uporządkowanie wiadomości z dziedziny kultury, geografii, zwyczajów, poznanie nowych słów, utrwalenie niektórych form gramatycznych.

Poniżej przedstawiam krótkie ciekawostki, które wybrałam z encyklopedii, Internetu i prasy.

A – Aachen (Akvizgran) ist eine Stadt in Nordrhein – Westfalen. In den Jahren 936-1531 war Aachen die Krönungsstadt der deutschen Könige. Heute ist es ein wichtiges touristisches Zentrum und Kurort mit Thermalquellen. Sehenswert ist der Dom mit Grab Karls des Großen.

B – Bach J.S. (1685-1750) war einer der größten deutschen Komponisten. 1723 wurde er Musiklehrer an der Thomasschule und Musikdirektor der Stadt Leipzig. Seine Orgel-, Klavier- und Orchesterwerke, Kantaten und Passionen gehören zum kostbaren kulturellen Erbe. Leipzig ist das Zentrum der Bachpflege, wo auch „Bach – Wettbewerbe“ stattfinden.

C – Cranach Lucas (1472-1553) war ein bedeutender deutscher Maler und Graphiker der Renaissance und Hofmaler des sächsischen Kurfürsten in Wittenberg. Zu seinen Hauptwerken gehört der „Katharinenaltar“ in Dresden. Er malte vor allem Porträts und Landschaften.

D – Dürer A. (1471-1528) war einer der bedeutendsten deutschen Maler und Graphiker der Renaissance. Als erster deutscher Künstler beschäftigte er sich mit Kunsttheorie, Perspektive, Proportionslehre. Von ihm sind viele Gemälde, Kupferstiche, Holzschnitte und Zeichnungen geblieben. Sehr bekannt ist sein Kupferstich „Ritter, Tod und Teufel“.

F – Frankfurt am Main ist eine große Stadt in Deutschland, sie wird als Banken – und Börsenstadt genannt. Frankfurt ist ein wichtiger Verkehrsknoten-

punkt mit dem größten deutschen Flughafen. Seit 1356 war es die Krönungsstadt der deutschen Könige und der Kaiser. Hier kam zur Welt der größte deutsche Dichter J. W. Goethe (1749-1832). Heute ist Frankfurt ein wichtiges Wirtschaftszentrum mit internationalen Buchmessen.

G – Grimm Jacob und Wilhelm (18. 19. Jh.) waren bekannte Germanisten und Wissenschaftler. Die Brüder sind als Herausgeber der *Kinder – und Hausmärchen* bekannt. Zu ihren bekanntesten Märchen gehören u.a. *Rotkäppchen*, *Tischlein – deck – dich*, *Die kluge Bauerntochter*. Brüder Grimm untersuchten auch den Wortbestand der deutschen Sprache und begannen mit der Herausgabe des *Deutschen Wörterbuchs*.

H – Hamburg, Großstadt und zugleich Bundesland der BRD, der größte deutsche Hafen, auch für sehr große Schiffe. Hamburg wird als Tor zur Welt genannt. 50% der Wirtschaft der Stadt ist an den Hafen gebunden. Es gibt hier zahlreiche Verarbeitungsbetriebe für Kaffee, Tabak, Erdöl, Pflanzenöle, Gummi. Nennenswert ist der 132 m hohe Turm der St.-Michaelis-Kirche, das Wahrzeichen der Stadt.

I – Intercityzüge (IC – Züge) dienen der Schnellverbindung zwischen den größten Städten. Sie verkehren mit Reisegeschwindigkeit bis 300 km/h. Im grenzüberschreitenden Verkehr sind die Eurocityzüge (EC – Züge) eingesetzt.

K – Koch Robert (1843-1910) war ein bekannter deutscher Arzt und Bakteriologe. Er entdeckte u.a. Tuberkelbakterien. Durch experimentelle Untersuchungen klärte er die Ursachen der Infektionskrankheiten auf. Im Jahre 1905 erhielt er den Nobelpreis auf dem Gebiet der Medizin.

L – Luther M. (1483-1546) Begründer der protestantischen Kirche. Mit seinen 95 Thesen löste er 1517 in Wittenberg die Reformation aus. Er hat Hervorragendes für die Herausbildung der neuhochdeutschen Sprache geleistet. Er übersetzte das Neue Testament ins Deutsche.

M – München ist die Landeshauptstadt von Bayern und eine große Industriestadt, wo Mercedes hergestellt wird. In München gibt es viele Sehenswürdigkeiten, Theater, Museen, bedeutende klassizistische Bauten. Novemberfest wird hier besonders festlich gefeiert.

N – Nürnberg ist eine Stadt in Bayern. Man assoziiert sie vor allem mit Nürnberger Prozessen. Nach dem II. Weltkrieg verurteilte ein internationaler

Militärgerichtshof führende Hitlerfaschisten wegen Kriegsverbrechen. Die Stadt hat wertvolle Sehenswürdigkeiten, wie Stadtmauern mit Türmen, Burg und Kirchen. In Nürnberg findet einmal im Jahr der berühmte Weihnachtsmarkt statt. Hier wurde A. Dürer geboren.

O – Oktoberfest ist das größte Volksfest der Welt. Es findet seit 1810 auf der Theresienwiese im Westen Münchens statt und wird Jahr für Jahr von über 6 Millionen Menschen besucht. Die Münchner Brauereien brauen für dieses Fest ein spezielles Bier, denn das Oktoberfest wird auch als Bierfest genannt. Alles dauert 16 Tage. Es wird auch viel Eisbein gegessen. Volkstrachten werden getragen und viele Lieder gesungen.

P – Potsdam ist eine schöne deutsche Stadt unweit von Berlin. Das ist die Stadt der Wissenschaft, der Kultur und der Industrie. Nennenswert sind solche Sehenswürdigkeiten wie Park und Schloss Sanssouci, Neues Palais und Schloss Cecilienhof, Ort der Potsdamer Konferenz. Das Potsdamer Abkommen wurde hier von den USA, der UdSSR und Großbritannien am 2.08.1945 unterzeichnet.

R – Rügen ist die größte deutsche Insel in der Ostsee. Das ist ein wichtiges Erholungsgebiet. Die Inselküste ist buchtenreich und die Oberfläche wellig. Hier entwickeln sich Fischerwirtschaft und Ackerbau. Kreide wird hier gefördert und verarbeitet. Sassnitz ist der Haupthafen der Insel.

S – Sorben, eine kleine westslawische Volksgruppe (etwa 100000 Personen) in der Lausitz (besonders im

Spreewald). Sorben pflegen ihre eigene Kultur, besitzen eigene Schulen. Sie sprechen ihre eigene Sprache, obwohl sie auch Deutsch kennen. Sie werden durch Stiftung für das Sorbische Volk gefördert.

T – Thüringen ist ein deutscher Bundesstaat mit der Hauptstadt in Erfurt. Thüringen wird als grünes Herz Deutschlands und Erfurt als Blumenstadt genannt. Hier befinden sich bedeutende Sport – und Erholungsgebiete. Andere bekannte Städte sind Weimar, Jena. Nennenswert ist die Landschaft – Thüringer Wald.

W – Weimar ist eine Stadt in Thüringen, wo viele bekannte Deutsche gelebt und gewirkt haben. Das waren u.a. Goethe, Schiller, Liszt. Es gibt hier berühmte Sehenswürdigkeiten wie Goethehaus, Schillerhaus, Goethes Gartenhaus und andere.

Z – Zwinger ist ein barocker Palastkomplex in Dresden. Er entstand im 18. Jahrhundert als ein Viereck. Der Hauptarchitekt hieß Pöppelmann. Nennenswert sind im Zwinger Gemäldegalerie „Alte Meister“, Sammlungen von Porzellan und Skulpturen. Im Hof befindet sich ein schöner Garten mit Fontänen.

Jako pracę domową zadają wyszukanie 10 słów typowych dla kultury polskiej (historii, obyczajów, literatury lub życia codziennego) i opisanie ich w języku niemieckim.

Mam nadzieję, że przykłady moich lekcji-zastępstw posłużą innym nauczycielom.

(listopad 2007)

info

ZAPROSZONO NAS

Pracownia Glottodydaktyki Języków Słowiańskich w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na konferencję *Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach*, która odbędzie się w dniach 9-10 czerwca 2008 r. Zgłoszenia do 15 maja 2008 r. jaroslaw.wojtaszko@poczta.umcs.lublin.pl.

Zakład Filologii Angielskiej Wydziału UAM w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Kaliszu oraz Zarząd Główny PTN na konferencję *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, która odbędzie się w dniach 8-10 września 2008 r. na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu. Zgłoszenia do 15 maja 2008 r. agnieszkapietrzykowska@wp.pl lub ptn2008@wp.pl.

Zakład Metodyki Nauczania Języka Rosyjskiego w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Gdańskiego na konferencję międzynarodową *Leksyka w komunikacji językowej III. Skuteczność słowa*, która odbędzie się w pierwszej połowie września 2008 r. Zgłoszenia: k.lesner@interia.pl.

Recenzje

Dorota Werbińska¹
Słupsk

Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka²

Książka *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka* wydana przez Fraszkę Edukacyjną w 2007 roku jest ważną ofertą wydawniczą skierowaną do nauczycieli języków obcych, zwłaszcza zainteresowanych tym, co glottodydaktyka proponuje dziś, trzy dekady po wprowadzeniu metody komunikacyjnej.

Celem książki, jak podaje autorka, jest „uzasadnienie potrzeby wprowadzenia nowej kultury nauczania i uczenia się języków obcych w oparciu o dydaktykę konstruktywistyczną oraz umiejętności twórczego korzystania z technologii informacyjnych” (s. 7). Studiując literaturę poświęconą nauczaniu języków obcych, można odnieść wrażenie, że na rynku wydawniczym brakuje pozycji, które zawierałyby krytykę powszechnie stosowanego modelu nauczania języków obcych. Z tego względu propozycja Żylińskiej niewątpliwie zasługuje na uwagę.

Książka składa się z trzech części: dwóch teoretycznych i jednej praktycznej. Część I dotyczy rozważań o metodzie nauczania języków obcych. Autorka promuje nowy paradygmat – koncepcję odejścia od dążenia do jednej uniwersalnej i obiektywnej metody nauczania, która byłaby zawsze skuteczna. W nauczaniu nie ma takiego problemu – uzasadnia – który mógłby być metodycznie rozwiązany tylko w jeden sposób. Tym samym wykazuje, że metoda komunikacyjna,

która na dobre zakorzeniła się w podręcznikach do nauczania języków obcych i przez wielu nauczycieli jest uważana za pożądaną, jest wadliwa. Tematyka związana z praktyką dnia codziennego oznacza, że język został sprowadzony do roli narzędzia, że odchodzi się od długich i edukacyjnie wartościowych tekstów, że na lekcjach ciągle ćwiczony dialogi, choć często brak jest okazji do autentycznego wykorzystania języka. Z perspektywy uczniów, którzy nie planują wyjazdu za granicę, przygotowywanie się do roli kelnera lub recepcjonisty w hotelu jest niepotrzebne. Ucząc w szkole, nauczyciel ma kontakt z przyszłymi przedstawicielami wszystkich zawodów, a nie tylko osób starających się o pracę w turystyce, do której techniki komunikacyjne przygotowują najlepiej. Ponadto, wbrew deklaracjom zwolenników metody komunikacyjnej, nie rozwija ona kreatywności uczniów. Uczenie się języka często polega na pamięciowym reprodukowaniu słów, a nie wyrażaniu sądów. Jakże często się zdarza, że wszyscy uczniowie w klasie głoszą, że interesują się wyłącznie oglądaniem telewizji i słuchaniem muzyki tylko dlatego, że akurat to potrafią powiedzieć w języku obcym. Banalne dialogi nie prowadzą do zaangażowania się w tekst i tym samym nie inicjują procesu skutecznego uczenia się.

Za oparcie teoretyczne do rozprawienia się z metodą komunikacyjną służy autorce koncepcja konstruktywistyczna, w której punktem wyj-

¹ Dr Dorota Werbińska jest adiunktem w Akademii Pomorskiej oraz konsultantem języka angielskiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku.

² M. Żylińska (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

ścia jest wiedza indywidualna danej osoby budowana na podstawie osobistych doświadczeń. Takie aktywne przetwarzanie informacji wymusza autonomiczną postawę ucznia przyjmującego postawę badacza, eksperymentatora, odkrywcy. Jest to jednak możliwe przy pełnej autonomii i emancypacji nauczycieli, które polegają między innymi na umiejętności wyboru priorytetów w nauczaniu, a nawet „stopniowym odchodzeniu od podręcznika jako medium sterującego procesem nauczania” (s. 75). Nauczyciele często twierdzą, że przerabiają dany temat, lecz uczniowie nie uczą się go. Sugerują tym samym, że wina leży po stronie ucznia. Zdaniem autorki brak sztywnych programów i form egzaminacyjnych być może uwolniłby nauczyciela z przymusu realizowania sztywnego programu i obierania jako priorytetowej, na przykład, autonomii ucznia.

Przy końcu *Części I* autorka prezentuje pakiet zasad dydaktyki postkomunikatywnej zebranych na bazie koncepcji konstruktywistycznej, postulatów Johna Dewey’a i Lwa Wygotskiego. Najważniejsze implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych z *Części I* sprowadzają się do następujących postulatów:

- zaakceptowanie konieczności korzystania ze wszystkich zasobów wiedzy, również mniej tradycyjnych,
- odchodzenie od szczegółowego planowania lekcji, podporządkowania procesu dydaktycznego podręcznikowi i sztywnej progresji.

W *Części II* przedmiotem rozważań są nowe technologie w dydaktyce nauczania języków obcych. Autorka dobitnie zaznacza, że nie jest jej celem technicyzacja procesu dydaktycznego, lecz przygotowanie uczniów do radzenia sobie w technicyzowanym świecie (s. 108). *Rozdział I* jest poświęcony konieczności zmiany myślenia o szkole. Podkreśla się tutaj wiedzę kontekstową i proceduralną kosztem wiedzy deklaratywnej, interdyscyplinarność i modularność w nauczaniu, a także przypomina o nowej roli nauczyciela, dla którego najważniejsi są uczniowie, a nie realizacja programu. W kolejnych rozdziałach tej części autorka omawia kwestię nowych technologii nadających się do wykorzystania w nauczaniu języków obcych, do których należą programy multimedialne, słowniki, encyklopedie internetowe i generatory

ćwiczeń, konkordancje, nauczanie oparte o szablony (*Template Based Learning*), *Blended Learning*, platformy edukacyjne oraz wideokonferencje.

Część II porusza kilka istotnych kwestii. Między innymi autorka dostrzega skuteczność zmiany istniejącego paradygmatu przez metodę małych zadań przeprowadzanych stopniowo. Ponadto, za podstawową formę interakcji uważa interakcję uczeń – materiał (niekoniecznie podręcznikowy), a nie obowiązującą powszechnie nauczyciel – uczeń lub uczeń – program, a w szkolnej praktyce nauczyciel – program. Co więcej, w nowych technologiach widzi wiele możliwości dla uczniów ze słabszych socjalnie środowisk, którzy komunikując się przez Internet (co jest bardziej realne niż wakacyjny wyjazd do obcego kraju), mogą korzystać z autentycznych dyskursów równie efektywnie jak ich zamożniejsi koledzy.

Implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych z *Części II* dotyczą umiejętnego korzystania z technologii, które:

- mają służyć za przestrzeń do rozwijania samodzielności i kreatywności ucznia,
- są bardziej realne w dostępie do autentyczności od metody komunikacyjnej,
- wymagają nowych koncepcji dydaktycznych, gdyż używane jako wypełnienie czasu na lekcji nie przyczyniają się do zwiększania efektywności uczenia się języków obcych.

W *Części III* (praktycznej) autorka przedstawia koncepcję wysp, propozycję opartą o dydaktykę konstruktywistyczną, sprawdzoną empirycznie w toruńskich szkołach. Celem koncepcji jest stworzenie środowiska, w którym uczniowie mogą rozwijać autonomię. Poza ciekawymi przykładami projektów, np. polsko-meksykańskich i polsko-japońskich, znajdują się tu także interesujące dla nauczycieli przemyślenia. Do najważniejszych implikacji dydaktycznych należą:

- umożliwienie uczniom mówienia na lekcji ich własnym głosem tego, co oni uważają za ważne, gdyż pod użytymi słowami kryją się istotne dla konkretnej osoby myśli, sądy i znaczenia,
- zadawanie większej liczby pytań kosztem odpowiedzi, gdyż pytania inspirują do myślenia,
- korzystanie z interesujących dla uczniów tekstów, które mogą być trudne, byle tylko nie były nudne,

- uczenie krytyczności wobec myślowych uproszczeń,
- rozwiązywanie problemów przez uczniów.

Podsumowując, należy stwierdzić, że książka *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych* jest wartościową pozycją zasługującą na uwagę czytelników z kilku względów. Po pierwsze, M. Żylińska proponuje nowy paradygmat nauczania języków obcych, zgodny z wymogami nowoczesnej szkoły i zmieniającego się świata, wobec którego nauczyciel nie może już dłużej pozostawać obojętnym. Po drugie, cennym wkładem autorki jest ujawnienie wad i sprzeczności metody komunikacyjnej, któ-

ra zdominowała podręczniki do nauczania języków obcych w Polsce od początku transformacji ustrojowej. Dodatkowym walorem książki jest odwołanie się i opisanie współczesnych trendów w glottodydaktyce: modelu konstruktywistycznego, autonomii w uczeniu się, zasad interkulturowości. Warto dodać, że monografia jest napisana przejrzystym i zrozumiałym językiem, dalekim od pseudonaukowego żargonu, co może stanowić dodatkową zachętę do jej przeczytania. Jestem przekonana, że recenzowana publikacja będzie pożyteczną lekturą dla wszystkich nauczycieli i metodyków języków obcych.

(luty 2008)

Hanna Bawej-Krajewska¹
Warszawa



Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden²

Wydana w roku 2004 nakładem wydawnictwa Cornelsen Scriptor w serii *Bibliothek nauczyciela szkoły podstawowej* pozycja *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden* zawiera opracowane przez nauczycieli z Nadrenii-Westfalii i Bawarii materiały przeznaczone do wykorzystania na lekcjach zastępczych w niemieckiej szkole podstawowej³. Zdaniem wydawców i autorów książkę tę należy traktować jako źródło umożliwiające szybkie przygotowanie lekcji zastępczych języka niemieckiego, matematyki, muzyki, plastyki, wychowania fizycznego, a także innych przedmiotów.

Materiały zostały podzielone według poszczególnych przedmiotów i klas, w których można je wykorzystać. Ponadto, każda propozycja zawiera następujące informacje:

Temat – na ogół tak sformułowany, by umożliwił czytelnikowi szybkie zorientowanie się, jakiego zagadnienia dotyczy dany materiał, np.: *Falsches raus! – Spielen mit Sprache, Begriffe bildhaft darstellen, Fehler in Texten finden, Wer wird Millionär – ein Quiz, Zahlen – Memory, Addiere geschickt! – Addition im Zahlenraum bis 100, Fehler auf Bildern entdecken.*

Klasa – której przypisana jest propozycja lekcji, chociaż zdarzają się lekcje polecane do wykorzystania na różnych etapach nauki w szkole podstawowej.

Czas – na wykonanie większości proponowanych zadań należy przeznaczyć godzinę lekcyjną, niekiedy dwie godziny. W książce znajdują się także zadania, na realizowanie których wystarczy zaledwie 15 lub 20 minut.

¹ Dr Hanna Bawej-Krajewska jest starszym wykładowcą w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka niemieckiego *Języków Obcych w Szkole*.

² R. Christiani, K. Metzger (red.) (2004), *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden. Unterrichtsideen für zwischendurch. Beispiele für Klassen 1 bis 4*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

³ W Niemczech w większości landów nauka w szkole podstawowej trwa cztery lata. Wyjątek stanowią szkoły podstawowe w Berlinie i Brandenburgii, gdzie uczniowie uczęszczają sześć lat do szkoły podstawowej.

Pomoce – wymienione są niezbędne pomoce dydaktyczne: tablica, rzutnik, odtwarzacz CD, słowniki, przedmioty, które zazwyczaj znajdują się w tornistrach uczniów szkół podstawowych, a więc ołówki i kredki, oraz materiały, które nauczyciel musi wcześniej przygotować: folie lub kserokopie, triangel lub dzwonek, płyta z odpowiednim nagraniem, karty do memory, pionki i kostki do gier planszowych, a także drobne przedmioty, takie jak sznurek, klamerki do bielizny, spinacze biurowe, puste opakowania oraz piłeczki.

Cele – przy każdej lekcji podano cele, które zostaną zrealizowane podczas wykonywania zadań. A oto kilka przykładów: rozwijanie umiejętności komunikowania się i kooperowania w grupie, rozwijanie kreatywności uczniów, stawianie hipotez, a następnie ich sprawdzanie, przedstawianie i analizowanie możliwości rozwiązań danego zadania, powtarzanie i rozszerzanie słownictwa, rozbudzenie zainteresowania zadaniami matematycznymi, ćwiczenie spostrzegawczości oraz rozwijanie umiejętności i sprawności językowych.

Przebieg zajęć – aby ułatwić przeprowadzenie zajęć autorzy podają w punktach dokładne informacje, dzięki którym nauczyciel dowiadyuje się, jak krok po kroku postępować, aby osiągnąć założone cele. Czasami do proponowanego przebiegu zajęć są dołączone dodatkowe informacje o innych możliwościach wykorzystania danego zadania, wskazówki dotyczące przygotowania materiałów pomocniczych lub praktyczne informacje o zasadach podziału uczniów na grupy.

Dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych pomocne będzie zapewne to, że wszelkie zadania matematyczne są opatrzone nie tylko rozwiązaniami, ale także informacjami o typowych błędach popełnianych przez uczniów przy ich rozwiązywaniu.

Materiały do kopiowania – takie, które należy jedynie skopiować i rozdać uczniom, i takie, które wymagają dalszego przygotowania, na przykład odpowiedniego pocięcia.

A oto kilka przykładów zadań przedstawionych w książce *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden*:

Falsches raus! – Spielen mit Sprache⁴

Nauczyciel pisze na tablicy (lub wyświetla za pomocą rzutnika) każdorazowo cztery różne rzeczowniki należące do tej samej kategorii semantycznej. Zadaniem uczniów jest podanie słowa niepasującego do pozostałych. Wbrew pozorom przy rozwiązywaniu tego zadania nie zawsze decydujące jest znaczenie słów. Uczniowie muszą zastosować różnorodne strategie, aby zdecydować, które słowo nie pasuje do pozostałych, i wyjaśnić dlaczego.

W przypadku czterech rzeczowników oznaczających członków rodziny (*Väter, Mütter, Schwestern, Brüder*) słowem niepasującym do pozostałych jest rzeczownik *Schwestern*, gdyż nie zawiera przegłosu.

Do czterech rzeczowników należących do kategorii mebli do siedzenia (*Sessel, Stuhl, Hocker, Couch*) nie pasuje słowo *Couch*, gdyż jako jedyne jest rodzaju żeńskiego. Innym, również poprawnym rozwiązaniem jest uzasadnienie, że słowo *Couch* jako jedyne z tego zestawu jest meblem do siedzenia, na którym jest miejsce dla więcej niż jednej osoby.

Autor zadania proponuje dwie możliwości przeprowadzenia lekcji. Pierwszą stanowi wspólne szukanie rozwiązań przez wszystkich uczniów. Drugą możliwość to rodzaj zawodów – kto najszybciej rozwiąże dane zadanie.

Duden-Bingo⁵

Do wykonania zadania każdy uczeń potrzebuje kartki papieru z dziewięcioma polami (3x3). Nauczyciel może przygotować odpowiednie kserokopie lub polecić uczniom narysowanie takich pól na kartce papieru. Następnie podzieleni na grupy uczniowie wyszukują w słownikach i zapisują w zeszytach słowa związane z tematem podanym przez nauczyciela. Poszczególne grupy podają wybrane przez siebie słowa, zwracając uwagę, aby żadne ze słów nie zostało wymienione dwukrotnie. Wskazane jest zapisywanie podawanych słów na tablicy, aby uczniowie mogli sprawdzić ich poprawną pisownię. Od piętnastu do dwudziestu wybranych słów na-

⁴K. Metzger, *Die Grundschul-Fundgrube...*, s. 17-18.

⁵N. Bonsels, *Die Grundschul-Fundgrube...*, s. 40-41.

uczyciel pozostawia na tablicy, a następnie zapisuje je na małych karteczkach, które wkłada do jakiegoś pojemnika. Zadaniem uczniów jest wybranie z pozostawionych na tablicy słów dowolnych dziewięciu i wpisanie ich pojedynczo w dowolnej kolejności w narysowane wcześniej pola. Właściwa gra rozpoczyna się, gdy nauczyciel zaczyna odczytywać słowa z wyjmowanych przez niego z pojemnika karteczek. Uczniowie uważnie słuchają i zakreślają podane przez nauczyciela słowa, jeśli zostały one zapisane przez nich na którymś z pól. Gra się kończy, gdy jeden z uczniów zakreśli trzy słowa znajdujące się w jednym rzędzie (poziomym, pionowym lub po przekątnej) i wykrzyknie słowo *Bingo*.

Wer wird Millionär – ein Quiz⁶

Zgodnie z sugestią autorki na przeprowadzenie kwizu należy przeznaczyć dwie godziny lekcyjne odbywające się w odstępie co najmniej jednodniowym, aby umożliwić uczniom samodzielne przygotowanie kart z pytaniami i odpowiedziami do drugiej części kwizu.

Podczas pierwszej godziny lekcyjnej nauczyciel przedstawia uczniom zasady gry i prezentuje jedną z przygotowanych przez siebie kart z pytaniami i czterema odpowiedziami, z których tylko jedna jest prawidłowa. Następnie rozpoczyna się właściwa gra, przy czym funkcję prowadzącego pełni jeden z uczniów. Jeśli odpowiedź uczestnika gry jest prawidłowa, prowadzący odczytuje następne pytanie, jeśli nie, to do gry przystępuje kolejny uczeń.

Podobnie jak w telewizyjnym programie każdy gracz może skorzystać z pomocy przyjaciela (tę funkcję pełni uczeń wybrany przez przystępującego do gry), publiczności (publicznością są wszyscy uczniowie danej klasy głosujący przez podniesienie ręki) lub z możliwości ułatwienia zadania w wyniku odrzucenia dwóch nieprawidłowych odpowiedzi.

Autorka proponuje następujące przykładowe pytania i odpowiedzi:

Welcher Baum ist kein Nadelbaum?

A Fichte B Tanne C Kiefer D Birke

Wie viele Sinne haben wir?

A einen B drei C fünf D sieben

Wohin gehört die Briefmarke?

A auf den Umschlag oben rechts

B auf den Umschlag oben links

C auf den Umschlag unten rechts

D auf den Umschlag unten links

Wie viele Stunden hat ein Tag?

A 18 B 24 C 32 D 64

Achtung Falschgeld! – Hypothesen bilden⁷

Uczniowie czytają poniższy tekst i starają się zebrać jak najwięcej informacji na temat strat finansowych poniesionych przez występującą w tekście ciocię Emmę.

Susis Tante besitzt einen kleinen Spielzeuginnen in einer Seitenstraße in Versmold. Tante Emma verkauft auch Computerspiele für Kinder.

Am 31. Juli, einem wunderschönen Tag in den Sommerferien, kommt sie ganz aufgeregt zu Susi und erzählt:

“Stell dir vor, welch großen Verlust ich heute hatte. Da kam schon früh am Morgen ein eleganter Herr in einem Straßenkreuzer vorgefahren – du weißt schon, so ein 100 000-Euro-Schlitten – und wollte ein Computerspiel für seine Tochter kaufen. Er suchte sich ein Spiel für 45 € aus. Auf den 200 – € – Schein, mit dem er bezahlte, konnte ich natürlich nicht herausgeben. Also lief ich schnell zu Frieda gegenüber und hatte Glück. Na ja, Glück war es nicht gerade, das wirst du gleich noch hören. Tante Frieda hatte gestern von der Bank Geld abgehoben, um Geschenke für ihre 2 Enkel und 5 Urenkel zu kaufen. Du weißt schon, Ingrid und Uli mit ihren Kindern in Hamburg. Frieda ist in der nächsten Woche bei ihnen eingeladen. Nun, Frieda wechselte mir das Geld und...”

“Und der Schein war gefälscht!”, rief Susi. “Ich habe dir doch vorgestern aus der Zeitung vorgelesen, dass Falschgeld im Umlauf ist!”

“Ja, du hast Recht, leider”, sagte Tante Emma, “Frieda kam später zu mir in den Laden, und ich musste ihr selbstverständlich richtige 200 € geben”.

“Mein Gott, dann hast du das Geld an Frieda ja auch noch verloren. Hast du dir denn wenigstens die Autonummer gemerkt?”

“Leider nicht richtig, ich kann mich nur an die Zahlen am Ende erinnern: 468. Oder war es 646, nee...”

⁶S. Hoffmann, *Die Grundschul-Fundgrube...*, s. 87-89.

⁷S. Szacknys-Kurhofer, *Die Grundschul-Fundgrube...*, s. 201-203.

weiß ich auch nicht mehr richtig. Tja, und das Computerspiel ist natürlich ebenfalls futsch!...

So eine Hundsgemeinheit!"

Susi überlegt: "Ja, aber du hast dem Typen in dem Straßenkreuzer doch nur das Wechselgeld gegeben. Irgendwie komme ich noch nicht klar damit..., der falsche Zweihunderter, Wechselgeld, das Geld für Frieda, ein Computerspiel... Wie hoch war dein Verlust denn nun tatsächlich? Das muss doch rauszukriegen sein..."

© Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden*.

Po uważnym przeczytaniu tekstu uczniowie podają swoje przypuszczenia odnośnie owych strat, a nauczyciel zapisuje je na tablicy. Na ogół uczniowie podają do sześciu propozycji, a różnice w podawanych przez nich stratach ciotki Emmy są dość znaczne i wynoszą od 155 do 445 euro. By ułatwić rozwiązanie, autorka proponuje odtworzenie w grupach sytuacji przedstawionej w tekście i użycie przy tym skserowanych banknotów. Każda grupa ma do dyspozycji dwa banknoty po sto euro, dwa po pięćdziesiąt, cztery po dziesięć, trzy po pięć i jeden oznakowany jako falsyfikat banknot o wartości dwieście euro. Na zakończenie każda grupa przedstawia wynik swojej pracy, uzasadnia go, a następnie ustala się prawidłowe rozwiązanie.

Do najważniejszych celów tak przeprowadzonej lekcji należą: rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, powtarzanie i poszerzanie słownictwa, wyszukiwanie informacji potrzebnych do rozwiązania zadania, stawianie hipotez i omawianie ich w grupach lub na forum klasy, sprawdzanie postawionych hipotez przez odgrywanie istotnych dla rozwiązania zadania sytuacji przedstawionych w tekście, podejmowanie i formułowanie ostatecznej decyzji.

Do słabszych stron pozycji *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden* należy zaliczyć pewne niedociągnięcia w opracowaniu niektórych materiałów, pomyślanych przecież jako materiały do niemalże natychmiastowego wykorzystania przez nauczyciela. Zdarza się, że wśród niezbędnych środków pomocniczych jest wymieniony rzutnik, podczas gdy w danej sytuacji wystarczy lub wręcz jest wskazane wykorzystanie zwykłej tablicy. Czasami sugeruje się przygotowanie dla każdego ucznia kserokopii, podczas gdy do wykonania zadania wy-

starczy kartka papieru i ołówek, którym uczniowie narysują odpowiednią tabelkę. Niektórzy autorzy podają zaledwie dwa, często najmniej istotne cele, pomijając pozostałe, czasami zdecydowanie ważniejsze. Także niektóre rysunki pozostawiają wiele do życzenia. *Tajne pismo* ze strony 78 sprawia dodatkową trudność ze względu na zbyt małe, a przez to trudne do odczytania znaki, a zamieszczony na stronie 297 rysunek jest sam w sobie trudny do zinterpretowania, co jest o tyle istotne, że zadaniem uczniów jest odnalezienie znajdującego się na tym rysunku błędu.

Na zakończenie jeszcze kilka uwag dotyczących wykorzystania w polskich szkołach materiałów zawartych w książce *Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden*. Pomimo że pozycja ta jest skierowana do niemieckich odbiorców, to z powodzeniem może być używana przez nauczycieli języka niemieckiego w Polsce. Wszystkie materiały są godne polecenia, można je stosować zarówno na lekcjach zastępczych, jak i planowych. Wśród materiałów zawartych w tej książce są takie, które można stosować już w pierwszych miesiącach nauki (np. bingo z liczebnikami), i takie, które będą przydatne w pracy z uczniami zaawansowanymi językowo, w tym także studentami na lektoratach. Wartość zawartych w tej pozycji zadań polega przede wszystkim na tym, że obok umiejętności i sprawności językowych do ich rozwiązania są potrzebne wymienione już wcześniej niezwykle ważne i różnorodne umiejętności i sprawności pozajęzykowe, bardzo często zaniebdywane lub całkowicie pomijane w procesie nauczania języków obcych. W uzasadnionych przypadkach jest możliwe, a czasami wręcz wskazane stosowanie języka ojczystego uczniów, dotyczy to na przykład ustalenia istotnych dla wykonania zadania i osiągnięcia określonego celu reguł postępowania. Także stawianie i uzasadnianie hipotez powinno być dopuszczalne w języku polskim.

Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden może również stanowić inspirację dla nauczycieli języka niemieckiego, którzy zmodyfikują zawarte w niej materiały lub wykorzystają pomysły autorów i samodzielnie przygotują zadania odpowiednie do poziomu swoich uczniów.

(kwiecień 2008)

Barbara Kujawa¹
Warszawa



Fundgrube – Vertretungsstunden²

Znane również w Polsce niemieckie wydawnictwo Cornelsen wydało książkę pod tytułem *Fundgrube – Vertretungsstunden*, który można przetłumaczyć jako *Niewyczerpane źródło pomysłów na lekcje zastępcze*. Autorem jest Michael Gressmann – długoletni nauczyciel oraz edukator zajmujący się doskonaleniem nauczycieli. Książka jest kolejnym wznowieniem uwzględniającym nowe propozycje na lekcje zastępcze.

Fundgrube – Vertretungsstunden jest doskonałą pomocą dla nauczycieli postawionych w sytuacji, kiedy tuż przed lekcją dyrektor prosi ich o odbycie lekcji zastępczej w obcej klasie. Który z nauczyciel nie zna takiej sytuacji ze swojej szkolnej codzienności. Dobrym wyjściem może być sięgnięcie do pomysłów z omawianej przez mnie książki. Są to różnorodne gry, zabawy i zadania dla uczniów mające charakter edukacyjny. Autor podkreśla znaczenie kreatywnego i bezstresowego uczenia, do którego lekcja zastępcza stwarza szczególnie dobre warunki. Myśl przewodnia przy tworzeniu tego zbioru pomysłów jest zgodna z przesłaniem przysłowia „*Tym, czym dla ciała jest sen, tym dla duszy radość*”. Wiele z tych pomysłów można zastosować na zwykłej lekcji, jeżeli nauczyciel potrzebuje małego przerywnika o luźniejszym charakterze.

Książka jest zbudowana bardzo przejrzysto i czytelnie. Spis treści na początku umożliwi natychmiastowe odnalezienie zagadnień, które mogą nam być potrzebne na lekcji zastępczej. Są w nim następujące działy:

- gry w klasie,
- lekcja języka niemieckiego,
- matematyka,
- uczenie się i myślenie,
- zapamiętywanie i koncentracja,
- przyroda i technika,

- majsterkowanie i rysowanie,
- zabawy ruchowe,
- różne,
- załącznik z kartami pracy dla uczniów i materiałami do kopiowania.

Każda propozycja jest poprzedzona trzema ważnymi informacjami:

- dla której klasy jest przeznaczona,
- jak należy przygotować się do gry,
- jakie pomoce są potrzebne do przeprowadzenia gry.

Proponowane gry są przeznaczone dla klas od 5 do 10, co w niemieckim systemie szkolnictwa oznacza młodzież w wieku od 11 do 16 lat. Opisy przygotowań do zadań są proste i pozwalają szybko zrozumieć ich istotę. Wiele z gier nie wymaga skomplikowanych pomocy do ich przeprowadzenia, co niewątpliwie jest ich dużym walorem. Często jest to po prostu tablica i kreda. Oprócz tych pomocy autor korzysta również z rzutnika pisma, folii i pisaków do folii, papieru, ołówków, linijki oraz mapy. Są to więc przedmioty dostępne w przeciętnej wyposażonej klasie szkolnej.

Poniższe przykłady gier może zachęcać do zajrzenia do tej niezwykle przydatnej książki.

Pierwsza z gier nazywa się *Puzzle* i jest przeznaczona na lekcję języka niemieckiego dla młodzieży od 7 do 10 klasy. Do gry potrzebne są przybory do pisania i tablica. Nauczyciel pisze na tablicy pięć słów, które na pozór nie mają ze sobą żadnego związku – włamanie, moda, rower, mysz, obłoki. Każdy uczeń ma 10 minut na napisanie historyjki, w której pojawi się te pięć słów. Im jest bardziej oryginalna, tym lepiej. Następnie uczniowie czytają swoje teksty. Oto jedna z historyjek napisana przez ucznia i cytowana w książce:

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

² M. Gressmann (2005), *Fundgrube – Vertretungsstunden*, Berlin: Cornelsen.

„Czy czytałeś już o tym w gazecie? Było włamanie do domu mody. Złodziej z trudem otworzył sejf i ze zdumienia prawie spadł z obłoków. W sejfie nie było biżuterii ani pieniędzy, leżała tam tylko martwa mysz. Rozczarowany odjechał stamtąd swoim rowerem.”

Druga z gier nazywa się *Po prostu niesamowite* i można ją przeprowadzić w klasach od 7 do 10 nie tylko na lekcji zastępczej z matematyki. Na lekcji języka obcego jest doskonała do powtórzenia liczebników i działań matematycznych. Potrzebne są do niej tylko przybory do pisania. Nauczyciel prosi uczniów:

Napiszcie dowolną liczbę od 1 do 100. Pomnóżcie ją przez 5, dodajcie do wyniku 2 i pomnóżcie wynik przez 4. Dodajcie 3, pomnóżcie wynik jeszcze raz przez 5 i dodajcie na końcu 7. Podajcie mi wynik, a ja powiem wam, jaką liczbę zapisaliście na początku.

Dla ułatwienia uczniowie zapisują sobie wzór liczenia: $x \cdot 5 + 2, x \cdot 4 + 3, x \cdot 5 + 7$.

Trzecia z gier znajduje się w dziale *Zapamiętywanie i koncentracja* i nazywa się *Dwie rzeczy naraz*. Jest przeznaczona dla klas 7-10. Potrzebne są do niej przybory do pisania.

Nauczyciel czyta krótki tekst. Uczniowie, słuchając tekstu, muszą policzyć, ile znajduje się w nim wyrazów zaczynających się na *s*, a ile na *p*. Tekst czytany przez nauczyciela to na przykład:

Dwa uparciuchy spotykają się na wąskiej kładce, która prowadzi nad strumykiem. Obydwaj nie mogą przejść przez kładkę, jeden musi ustąpić drugiemu i poczekać. Klóć się, który z nich może przejść jako pierwszy. Zaczynają się szarpać, zapierając się mocno nogami o kładkę. Kładka jest śliska – obydwaj przewracają się i spadają do wody.

Tę atrakcyjną moim zdaniem książkę poleciłabym przede wszystkim nauczycielom języka niemieckiego ze względu na to, że nie została przetłumaczona na język polski, ale także nauczycielom ze szkół dwujęzycznych, którzy uczą przedmiotów niejęzycznych. Widzę tutaj ważną rolę nauczycieli języków obcych, którzy pomysły zawarte w *Fundgrube – Vertretungsstunden* mogą przekazywać swoim kolegom/koleżankom uczącym innych przedmiotów. Wszystkich łączy to, że każdy z nich kiedyś będzie odbywał lekcję zastępczą.

(kwiecień 2008)

Hanna Gozdawa-Gołębiowska¹

Warszawa



Speak up on Climate²

Content and Language Integrated Learning (CLIL), czyli kształcenie integrujące treści przedmiotowe i językowe (w zakresie języków obcych), zdobyło sobie zwolenników w większości krajów europejskich i wielu krajach świata. Na fali ogólnego zainteresowania tym podejściem w nauczaniu bilingwalnym w grudniu 2007 ukały się materiały pomocnicze do wykorzystania w starszych klasach gimnazjalnych oraz szkołach

średnich *Speak up on Climate*, wydane przez British Council Polska we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli.

Adresatem materiałów są zarówno nauczyciele języka angielskiego pragnący połączyć na swoich lekcjach pracę nad językiem obcym z poszerzeniem wiedzy językowej swoich uczniów, jak i nauczyciele przedmiotowi, np. geografii, prowadzący zajęcia w klasach dwujęzycznych.

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

² R. Dawson, K. Kelly (2007), *Speak up on Climate*, British Council Poland.

Autorami *Speak up on Climate* są Richard Dawson, specjalista z zakresu propagowania wiedzy na temat ochrony środowiska, i Keith Kelly, doświadczony wykładowca Norwich Institute of Language Education, aktywnie działający na rzecz upowszechnienia kształcenia zintegrowanego. Tak dobrany zespół autorów sugeruje cel, któremu służy omawiana publikacja. Jest nim osiągnięcie wymiernego efektu w dwóch dziedzinach.

Pierwsza z nich obejmuje wiedzę o zmianach klimatycznych, których jesteśmy świadkami, oraz związków między kierunkami i nasileniem tych zmian a działalnością człowieka. Autorzy są przekonani, że materiały w rodzaju *Speak up on Climate* spełniają swoją funkcję edukacyjną, wywierając rzeczywisty wpływ na stosunek młodego pokolenia, pokolenia przyszłych decydentów, do problemów związanych ze skutkami zmian klimatycznych na Ziemi.

Drugą dziedziną jest stymulowanie rozwoju kompetencji językowej uczniów w czterech podstawowych sprawnościach: czytaniu, słuchaniu, mówieniu i pisanu w języku angielskim.

Założenia metodologiczne są przedstawione w części wstępnej publikacji. Znajdziemy tu krótką charakterystykę nauczania integrującego przedmiot (content) oraz język obcy, adresy internetowe, pod którymi można znaleźć dodatkowe informacje, a także związane zestawienie sposobów prezentacji nowego słownictwa zawarte w tzw. *good practice*.

Kolejną część materiałów autorzy zatytułowali *Climate Facts and Figures*. Jest to interesujący zestaw materiałów informacyjnych na temat klimatu, dowodów, którymi dysponujemy na poparcie tezy o zachodzących zmianach i ich przewidywanych konsekwencjach, efektu cieplarnianego i działań, które zostały podjęte, aby nie dopuścić do katastrofy ekologicznej. Lektura tych materiałów pozwala się zapoznać z podstawowymi zagadnieniami omawianej dziedziny i stanowi podstawę do zrozumienia założeń kierujących autorami przy wyborze tekstów wykorzystywanych w dalszej części materiałów.

Teksty te, pochodzące z wielu źródeł fragmenty publikacji specjalistycznych i artykułów prasowych, oraz tabele i wykresy, którym często towarzyszą dobrej jakości zdjęcia, stanowią podstawę czterech

modułów tematycznych. Każdy moduł składa się z części wstępnej prezentującej cele do osiągnięcia przez ucznia, wskazówek metodycznych dla nauczyciela oraz kart wspomagania językowego (*language support sheets*). Układ każdego modułu pozwala na swobodne manipulowanie zawartymi w nim materiałami, zmianę ich kolejności lub wybór tylko jednego zestawu zgodnie z potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami uczniów.

Zadania towarzyszące materiałom źródłowym, często odwołujące się do osobistych doświadczeń i przekonań uczniów, służą zarówno rozwijaniu wiedzy językowej w obrębie czterech sprawności, jak i uwrażliwieniu uczniów na zagrożenia związane ze zmianami klimatycznymi, których jesteśmy świadkami, oraz prezentacji niezbędnych działań służących poprawie sytuacji. Prawidłowe wykonanie omawianych zadań wymaga umiejętności analizowania, syntetyzowania, klasyfikowania, argumentowania, wymiany informacji w grupach, prezentacji własnego stanowiska i referowania stanowiska większości. Umiejętności te, pozostające w centrum zainteresowania metodologii CLLL, określa się mianem kognitywnej akademickiej kompetencji językowej.

Wskazówki metodyczne dla nauczycieli, chociaż dość schematyczne, będą niewątpliwie pomocne w planowaniu lekcji.

Karty wsparcia językowego, jak podkreślają autorzy we wstępie, doskonale wpisują się w metodologię kształcenia integrującego treści językowe i przedmiotowe, stanowiąc swego rodzaju rusztowanie umożliwiające uczniom budowanie ich kompetencji językowej. Są to usystematyzowane zestawienia przydatnego słownictwa, najczęściej w danej sytuacji używanych zwrotów i wyrażań, których znajomość jest niezbędna do pełnego i prawidłowego wykonania konkretnego zadania.

Przy tej okazji należy także wspomnieć o ćwiczeniach powtórzeniowych dotyczących nowego słownictwa, zamykających każdy moduł oraz o słowniczku ważniejszych terminów zamieszczonym na końcu publikacji. Poprzedzają go przykładowe plany dwóch 45-minutowych lekcji opracowanych z wykorzystaniem wybranych materiałów z modułu pierwszego i trzeciego.

Podsumowując, *Speak up on Climate* Richarda Dawsona i Keitha Kelly'ego to jedna z niewielu

pozycji na polskim rynku wydawniczym, która z założenia dąży do wszechstronnego rozwoju kompetencji językowej uczniów, poszerzając jednocześnie ich wiedzę pozajęzykową dotyczącą zjawisk o podstawowym znaczeniu dla każdego człowieka. Odpowiedni dobór zadań ma także na celu stymulację ogólnego rozwoju intelektualnego uczniów, co w literaturze dotyczącej CLIL często określa się mianem wartości dodanej.

Nie bez znaczenia jest również staranna szata graficzna publikacji i przejrzysty układ całości. Nauczyciele zainteresowani podejściem integrującym zyskali cenną pomoc dydaktyczną, która może inspirować do podejmowania samodzielnych prób stworzenia kolejnych materiałów do wykorzystania w nauczaniu dwujęzycznym rozumianym jako integracja treści przedmiotowych i językowych.

(luty 2008)

Piotr Iwan¹
Katowice



Argumentieren ohne Probleme – pro & contra Themen²

Wydana w 2007 roku przez poznańskie wydawnictwo Wagros książkę Ewy Marii Rostek jest przeznaczona dla uczniów wyższych klas szkół średnich przygotowujących się do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego oraz dla wszystkich osób zainteresowanych rozwijaniem swej kompetencji językowej w zakresie argumentacji w języku niemieckim. Publikacja ta jest nowością na rynku wydawniczym i wypełnia lukę wśród materiałów glottodydaktycznych służących rozwijaniu sprawności mówienia i pisania związanych z argumentacją. Książka składa się z czterech głównych rozdziałów tematycznych, z przedmowy, z klucza rozwiązań do ćwiczeń językowych oraz z dołączonej do niej płyty CD zawierającej nagrania dialogów.

Rozdział I (*argumentowanie*) zawiera ogólne wskazówki, jak osiągnąć sukces w argumentowaniu, jaka jest hierarchia argumentów oraz jakie cechy ma skuteczna argumentacja. Przedstawione są również najważniejsze zasady dyskusji oraz debaty typu pro–contra. Ponadto, autorka przedstawia charakterystykę rozprawki pisemnej oraz zestawia środki stylistyczne przydatne podczas sporządzania poszczególnych jej części. Prezentuje także dwie przykładowe rozprawki oraz różne

typy argumentów wraz z ich zaletami i środkami stylistycznymi służącymi do ich wyrażania.

W rozdziale II (*środki stylistyczne*) znajdują się kompleksowe zestawienia polskich i niemieckich środków stylistycznych służących do wyrażania różnego rodzaju argumentów, takich jak: wyrażanie i podkreślanie własnego zdania, reakcje na argumenty innych osób, niezgadzanie się, częściowe lub całkowite zgadzanie się z argumentami strony przeciwnej, wymijająca reakcja na cudzą wypowiedź, reakcja na cudze argumenty, porównywanie argumentów, łagodzenie wypowiedzi, zwracanie uwagi na nieporozumienie, podkreślanie wagi czegoś, uogólnianie, wyrażanie zdziwienia, wyrażanie wątpliwości, przerwanie cudzej wypowiedzi, wnioski końcowe i podsumowanie dyskusji, zwroty używane w oficjalnej debacie i inne przydatne wyrażenia.

Rozdział III (*21 brisante Themen + ćwiczenia*) jest poświęcony prezentacji tematów zaczerpniętych z życia codziennego Polaków i Niemców w formie dyskusji między Niemką Anne i Polakiem Janem, którzy prezentują w dyskusji własne stanowiska wobec istotnych życiowych kwestii oraz skutecznie bronią swych światopoglądów. Jak wynika z przed-

¹ Dr Piotr Iwan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

² E.M. Rostek (2007), *Argumentieren ohne Probleme – pro & contra Themen*, Poznań: Wagros.

mowy i analizy 21 dialogów zawartych w książce, Anne jest przedstawicielką liberalnego i wyemancypowanego niemieckiego środowiska wielkomiejskiego, Jan natomiast reprezentuje tradycyjne polskie wartości rodzinne i chrześcijańskie. Oboje wykazują w dyskusjach doskonałe opanowanie sztuki argumentacji, cechuje ich asertywność, uprzejma stanowczość i zdecydowanie, a także emocjonalna dojrzałość, co może stanowić dobry wzór postaw dla uczących się trudnej sztuki argumentacji w języku niemieckim. W rozdziale tym znalazły się następujące tematy: operacje plastyczne, życie na wsi i życie w mieście, opłaty za studia, praca zarobkowa uczniów, opuszczenie domu rodzinnego, wegetariańskie jedzenie, zakupy w niedzielę, opłaty za użytkowanie dróg, zalety i wady telewizji, szkodliwość uprawiania sportu wyczynowego, legalizacja narkotyków, niebezpieczeństwa Internetu, doświadczenia na zwierzętach, społeczeństwo wielokulturowe, anglicyzmy jako zagrożenie dla języka niemieckiego, eutanazja, młodzież i konsumpcja, klonowanie, globalizacja, obowiązkowa służba wojskowa, wideomonitoring.

Każdy podrozdział zaopatrzone w słowniczek niemiecko-polski, który ułatwia lekturę dialogów i przyczynia się do rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się. Do każdego tematu przewidziano również po kilka ćwiczeń językowych wspomagających rozwój kompetencji leksykalnej i gramatycznej, jak również sprawności mówienia ze szczególnym uwzględnieniem argumentacji. Propozycje rozwiązań do poszczególnych ćwiczeń zamieszczono w kluczu na końcu książki.

Rozdział IV (*pro & contra: argumenty na każdy temat*) zawiera argumenty za konkretnymi sposobami rozwiązywania różnych problemów ludzkości i kłopotów życia codziennego i przeciw nim. Poruszane tematy to: zamieszkanie w domu spokojnej starości, zdobywanie wiedzy i poszukiwanie pracy oraz partnerów życiowych przez Internet, zamieszkanie w internacie, stosowanie kary śmierci, emigracja, używanie kart kredytowych, budowa elektrowni jądrowych, reforma niemieckiej ortografii, mundurki szkolne i studiowanie za granicą. Wśród prezentowanych problemów znajdują się też różne postawy wraz z argumentami za ich przyjmowaniem lub przeciw nim, jak np. uczestniczenie lub nieuczestniczenie w wyborach, zgoda

lub brak zgody na przeszczep organów, na doping w sporcie, dokonywanie wyborów między karierą a rodziną. W rozdziale tym porusza się również inne, mniej spektakularne tematy pojawiające się w wielu dyskusjach i wymagające stosowania argumentacji, takie jak szkoły koedukacyjne, wspólnoty mieszkalne, oceny szkolne, żywność genetycznie modyfikowana, praca w niepełnym wymiarze czasu, fast food, turystyka masowa, sport amatorski i wyczynowy, telefony komórkowe, komputery, nowoczesne środki komunikacji, rozszerzenie Unii Europejskiej o nowe państwa, wprowadzenie euro oraz obecność kobiet w wojsku.

Książka stanowi novum na rynku wydawniczym i oprócz przygotowania do egzaminu maturalnego w szkołach średnich może być wykorzystywana również do kształcenia studentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych oraz filologii germańskiej na niższych latach studiów w zakresie kompetencji argumentacji, gdyż wyjściowa kompetencja początkujących studentów często pozostawia w tym zakresie wiele do życzenia.

Oprócz wielu wymienionych zalet omawianej publikacji należałoby jednak zwrócić uwagę na elementy, które mogłyby się znaleźć w następnych (poprawionych i uzupełnionych) wydaniach, a mianowicie: wybór pewnej ilości reprezentatywnych autentycznych tekstów zawierających środki stylistyczne służące argumentacji w miejsce części preparowanych tekstów dialogowych, spis źródeł tekstów zawierających elementy argumentacji (także odnośniki do źródeł internetowych) oraz wstęp teoretyczny poświęcony podobieństwom i różnicom w zakresie argumentacji w języku polskim i niemieckim. Powyższe uzupełnienia i rozszerzenia mogłyby przyczynić się do poszerzenia zakresu merytorycznego oraz zwiększenia kręgu odbiorców książki i tym samym uczynić ją bardziej atrakcyjną na rynku wydawniczym.

Reasumując, należy stwierdzić, że omawiana publikacja jest niezwykle cenna, godna polecenia i upowszechnienia w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego. Stanowi ona systematyczne kompendium wiedzy teoretycznej i praktycznej przydatnej w rozwijaniu kompetencji argumentacji ustnej i pisemnej na poziomie średnio-zaawansowanym i zaawansowanym.

(luty 2008)

Konkurs 2008

Szanowni Państwo,

Nasz tegoroczny konkurs dotyczy nadchodzącej rewolucji w nauczaniu zintegrowanym związanej z wprowadzeniem nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej i przygotowaniami do wcześniejszego objęcia dzieci obowiązkami szkolnym.

Zatytułowaliśmy go:

Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem.

Dyskusja nad nauczaniem małych dzieci języków toczy się od dziesiątków lat. Najważniejszy wniosek głosi, że nauczanie języków to przede wszystkim rozwój dziecka. Kształcenie językowe to rozwój wielu umiejętności, które w późniejszym wieku pozwolą mu szybciej i sprawniej uczyć się kolejnych języków. Małe dzieci odznaczają się spontanicznością i ciekawością. Jest w nich potrzeba porozumiewania się z innymi i zazwyczaj brak lęku przed mówieniem. Mają łatwość artykulacyjną i uwielbiają naśladować. Są otwarte, ciekawe świata i chętne do nauki podczas zabawy. Chłoną wiedzę i łatwo nabywają przydatne umiejętności.

Przez kontakt z językiem dzieci poznają świat, a wraz z nim inne kultury. Uczą się dostrzegać inność, poznają ją i zaczynają traktować jako coś naturalnego. Ucząc je języków, stwarzamy szansę wychowania dziecka otwartego i tolerancyjnego wobec ludzi mówiących innymi językami i pochodzących z innych kręgów kulturowych.

Jak uczyć języka małe dzieci, by było to zgodne z opanowanymi już przez nie umiejętnościami i nie było ani za łatwe, ani za trudne? I jedno, i drugie bowiem niweczy ich zainteresowania i motywację do dalszej nauki. Mamy je przy tym uczyć samodzielności, umiejętności uczenia się, samooceny – by dostrzegały swoje mocne i słabe strony, refleksji nad swoimi sposobami uczenia się, umiejętności dostrzegania swoich sukcesów i budowania na nich motywacji do systematycznej nauki. Musimy też przygotować dzieci na pierwsze porażki, które odbierają bardzo emocjonalnie. Łatwo jest je zrazić do nauki, łatwo zabrać im radość z uczenia się.

Uczenie dzieci jest jedną z trudniejszych umiejętności nauczycielskich, którą jednak wielu nauczycieli opanowało perfekcyjnie. Wszystkich, którym uczenie dzieci języków sprawia radość i zadowolenie i których praca wywołuje uśmiech na twarzy dziecka, zapraszamy do podzielenia się z nami swoimi doświadczeniami.

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych,
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę ze swoimi danymi (imię, nazwisko, adres i numer telefonu),
- prace prosimy przesać w dwóch egzemplarzach,
- termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2008 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.

Już na naszych stronach internetowych:
www.codn.edu.pl/portfolio



David Newby • Rebecca Allan • Anne-Brit Fenner
Barry Jones • Hanna Komorowska • Kristine Soghikyan

EUROPEJSKIE PORTFOLIO DLA STUDENTÓW

— przyszłych nauczycieli języków

Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków



- Zachęca do refleksji nad posiadaną wiedzą dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków,
- pomaga oceniać swoje kompetencje dydaktyczne,
- umożliwia monitorowanie własnych postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem.

Warto do niego zajrzeć.