

Języki Obce w Szkole



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000**. (Redakcja *Języki Obce w Szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNIE prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • Nauczanie dwujęzyczne (6/2002) • My w Europie (6/2003) i numery: z 2003 r. oraz 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 1/2003	<input type="checkbox"/>	Numer 2/2003	<input type="checkbox"/>	Numer 3/2003	<input type="checkbox"/>
Numer 4/2003	<input type="checkbox"/>	Numer 1/2004	<input type="checkbox"/>	Numer 2/2004	<input type="checkbox"/>

Cena każdego numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- | | | |
|---|-------|--------------------------|
| • Nauczanie wczesnoszkolne | 10 zł | <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych | 20 zł | <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych | 18 zł | <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie dwujęzyczne | 20 zł | <input type="checkbox"/> |
| • My w Europie | 20 zł | <input type="checkbox"/> |

Prenumerata 2004

- | | | | |
|------------|---------|------------------------|--------------------------|
| Numer 3 | – 11 zł | do 10 czerwca 2004 r. | <input type="checkbox"/> |
| Numery 4-6 | – 33 zł | do 15 sierpnia 2004 r. | <input type="checkbox"/> |

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

- Proszę przesać 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.

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Jolanta Zając** – Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy 3
- Wioletta Piegzik** – O roli i znaczeniu funkcji fatycznej w procesie nauki języków obcych 9
- Joanna Berek** – Higiena pracy głosem 14

METODYKA

- Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk** – Dysleksja 17
- Joanna Szczęk** – Możliwości wykorzystania frazeologii na zajęciach z języka niemieckiego 21
- Aldona Rogowska** – Przegląd publikacji metodycznych z lat 1957-1980 jako przyczynki do korzystania z doświadczeń poprzedników przy nauczaniu języka łaćnińskiego 27

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Hanna Komorowska** – Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich 34
- Paweł Poszytek** – Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego 40
- Ewa Wiczorek** – O pracach Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych 43
- Marek Zając** – EuroProf – europejski nauczyciel’ 45

Z BADAŃ

- Anna Jurek** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część II 46

- Ryszard Rokicki** – Podręczniki i komputery 54
- Karolina Ziolo** – Ankieta o wykorzystaniu stron internetowych w nauce języka rosyjskiego 64
- Joanna Szczęk** – „Ile trzeba wiedzy”... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską 67

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Małgorzata Kurek** – Webquests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego 72
- Karolina Ziolo** – www.rosyjski.pl czyli o stronach internetowych w nauczaniu języka rosyjskiego 77
- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – Pogoda z peceta 78

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Bożena Skarbak-Cielecka** – Z piosenką łaćniej i weselej 81
- Ewa Niemyjska, Bożena Gorbacz** – Jak zachęcać uczniów z klas młodszych do nauki języka angielskiego 83
- Anna Hassa** – Jak aktywizuję uczniów do nauki języka angielskiego – propozycja oceniania dla klas I-III 86
- Grażyna Dudek** – Lekcje języka niemieckiego z piosenką 89
- Marta Bul** – *A hard day's run* – lekcja w klasie I gimnazjum 92
- Anna Florczak, Karolina Skoczylas** – Świat prasy 95
- Anna Mazurkiewicz** – Praca metodą projektów – lekcja geografii i języka angielskiego 100

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Hanna Lipka** – Lekcja hospitowana przez nauczyciela stażystę 103
- Wiesława Żuk** – Dyskusja na lekcji języka niemieckiego 105
- Ewa Szczygłowska, Hanna Szydłowska** – Zbrodnia i kara 107
- Renata Wojtal, Krystyna Januskiewicz** – J. W. Goethe w oryginale i przekładzie 110
- Izabela Osieńska, Barbara Górka** – Chemia po polsku i angielsku 115
- Janina Skrzypczyńska** – Stymulowanie samodzielnej pracy ucznia 118
- Halina Uchto** – По жизни с улыбкой 125
- Piotr Mamet, Barbara Mierzyńska** – Zastosowanie metafory w nauczaniu angielskiego języka biznesu 127

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Magdalena Sawilska** – Krzyżówki w nauczaniu języka angielskiego 130
- Marcin Hołda** – Angielski w hip-hopie – Ay yo trip! 131
- Katarzyna Kuczborska-Przybylska** – A propos de la correspondance française 138
- Mirosława Krajowska-Macuk** – Słownictwo zawodowe dla techników księgarskich 142
- Monika Świątłoń** – Jak to ze „Śloniátkiem” było 145
- Beata Kawczyńska** – Lekcja z Horacym – *delectare docendo* (ucząc bawić) 147
- Barbara Kapusta** – Dzień irlandzki 150

KONKURSY

- Katarzyna Morzyńska** – Let's visit Australia! 155
- Iwona Bogdan, Ewelina Gasiorek,**

- Krystyna Haracz, Barbara Kapusta** – Kwiz o Irlandii 159
- Marta Fior** – Konkurs wiedzy kulturoznawczej krajów angielskojęzycznych 160
- Izabela Rychlik** – Co wiesz o krajach niemieckojęzycznych? 164
- Dorota Dwojak** – *Übung macht den Meister* – Idiome, Redewendungen, Ausdrücke 166

SPRAWOZDANIA

- Marta Fior** – Tydzień języków obcych 169
- Izabela Rychlik** – Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych 171
- Grażyna Różak** – Opowieść za dwie kopiejkę! 172
- Zbigniew Krzemiński, Małgorzata Wasiak** – *Od teatru ludzkiego do teatru Boga* – próba opisu pewnego wydarzenia 173
- Barbara Karmańska** – Międzynarodowa wymiana młodzieży – *Linking up for mobility in Europe* 175
- Ewa Godzień, Elżbieta Malczyńska** – Śladami kanclerza Otto von Bismarcka 177

RECENZJE

- Teresa Gruszczak** – Wczesna nauka języka obcego na przykładzie języka niemieckiego 179
- Karol Czejarek** – Aha! – nowy podręcznik języka niemieckiego dla gimnazjum 182
- Magdalena Świącicka** – Wybór podręcznika 184
- Paweł Sobkowiak** – The Oxford Handbook of Commercial Correspondence 186
- Iwona Malinowska** – Podręczniki rosyjskiego języka specjalistycznego 187
- Mikołaj Timoszuk** – Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski 190



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313. E-mail renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, 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.

Ilustracje: Maja Chmura, Skład i famanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa,

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

Nakład 2300



Jolanta Zając¹⁾
Warszawa

Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy

Retrospekcje

Aż trudno uwierzyć, że minęło już ponad trzydzieści lat od momentu ukazania się przełomowych dla wielu dziedzin nauki o języku stron, odnoszących się do nowego modelu pojmowania kompetencji właściwych dla użytkowników danego języka. *On communicative competence* D. Hymesa (1972), bo o tym właśnie tekście mowa, radykalnie zmienił sposób odnoszenia się do uwarunkowań wpływających na konstruowanie komunikatów językowych. W poprzednim ujęciu (Chomsky 1965, Cazden 1967) jedynie wiedza stricte językowa stanowiła o kompetencji każdego użytkownika języka, który posiadał, przynajmniej teoretycznie, nieograniczone możliwości „produkcowania” poprawnych gramatycznie wypowiedzi. Rozkwit w połowie lat 60. XX wieku socjolingwistyki zmienia ten sposób definiowania kompetencji, która wykracza poza ramy wąsko pojętej wiedzy językowej i obejmuje ponadto umiejętność posługiwania się nią w zależności od uwarunkowań sytuacyjnych. Dziś już posłużylibyśmy się pojęciami wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, czyli pojęciami, wiadomości i umiejętności dla określenia zawartości pojęcia *kompetencja*.

Tym samym wiedza językowa nie jest kryterium absolutnym, wskazującym na przyna-

leżność do danej wspólnoty językowej (Chomsky 1965) – osoba znakomicie pod względem formalnym władająca językiem angielskim lub francuskim – nie jest automatycznie klasyfikowana jako Anglik czy Francuz. Wymagamy od niej identyfikowania się z określonym społeczeństwem, a co za tym idzie, reprezentowania specyficznych dla niego zasad, norm, rytuałów kulturowych i społecznych.

Nie wchodząc w rozmaite struktury kompetencji możemy przyjąć, iż „*kompetencja to zarówno wiedza o przedmiocie, jak i wiedza operacyjna, a więc zdolność posługiwania się tą pierwszą w konkretnych sytuacjach. Dotyczy to także kompetencji językowej, która traktowana jest jako atrybut człowieka, pozwalający mu realizować różne zachowania komunikacyjne*” (Duszak 1998:251).

Choć tradycyjnie przypisuje się autorstwo pojęcia *kompetencja komunikacyjna* właśnie Hymesowi w cytowanym już tekście (przynajmniej z punktu widzenia antropologicznego²⁾), to jednak on sam nie był tego aż tak pewien i dopuszczał inne możliwości twierdząc, że uświadomienie sobie pojemności terminu *kompetencja* w nowym wymiarze mogło spowodować u wielu współczesnych mu badaczy początkowo „niewinne” dorzucenie określenia *...komunikacji, komunikacyjna* dla mocniejszego zaakcentowania usytuowania socjolingwistycznego omawianej kompetencji.

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

²⁾ badacze przypominają, że na gruncie socjofilozoficznym pojęciem tym posługuje się na początku lat 70. (1971) Habermas (w Kasper 1997:114).

Nie wyklucza nawet tego, iż to na gruncie dydaktyki języków obcych pojęcie zyskało ostateczną formę. Chodziło bowiem o wskazanie na umiejętność podjęcia spontanicznych interakcji w języku obcym, jak wiadomo, zawsze mocno osadzonych w kontekście sytuacyjnym.

Pewnego rodzaju dookreślenie kompetencji językowej, która wykracza poza czystą „gramatyczność”, nie jest zresztą niczym nowym i zaskakującym.

- ▶ Na gruncie badań literackich powstały określenia, takie jak: kompetencja narracyjna (McLendon), kompetencja retoryczna (Steinmann), kompetencja mitologiczna (Culler) czy poetycka.
- ▶ W relacjach językowych na gruncie interpersonalnym funkcjonuje kompetencja konwersacyjna (Ochs Keenan), kompetencja interakcyjna (Schultz), kompetencja społeczna (Cicurel, Edmondson) czy wreszcie socjolingwistyczna (Canale i Swain).
- ▶ Trzecia grupa „dookreśleń” uwypuklała różnice w zakresie osobowościowym i pełnych społecznie ról.

Podsumowując: przełom lat 60. i 70. XX wieku wraz z badaniami zainicjowanymi przez socjolingwistów przyniósł reorientację pojęcia kompetencji językowej rozszerzając je o społeczne i kulturowe uwarunkowania użycia języka. Od tej chwili w pełni kompetentny użytkownik języka musi posiadać kompetencję komunikacyjną danego języka, co okazało się hasłem szczególnie nośnym na gruncie dydaktyki języków obcych.

Jak zorganizować proces nauczania/uczenia się języka obcego, aby wykształcić w miarę pełną kompetencję komunikacyjną użycia tego języka przez uczniów? To pytanie będzie spędzać sen z powiek dydaktykom i nauczycielom przez następne trzydzieści lat, a i tak, jak sądzę, nawet z tej perspektywy „dojrzałego w latach” pojęcia, nie uda się udzielić satysfakcjonującej wszystkich odpowiedzi.

Hymes twierdził, że „kompetencja językowa idzie w parze z niekompetencją komunikacyjną” (Hymes 1984:139 tłum. J.Z.). W jaki sposób uszczegółowić zawartość pojęcia „kom-

petencja komunikacyjna” tak, aby umożliwić operacjonalizację celów dydaktycznych?

Odpowiedź na to pytanie okazała się bardzo długa, bardzo niejednorodna i bardzo niezadowolająca.



Introspekcje

Fakt posługiwania się tym samym terminem (kompetencja komunikacyjna) na bardzo różnych płaszczyznach refleksji teoretycznej i praktycznej na pewno nie wpływa korzystnie na precyzyjne definiowanie obszaru działania.

Hymes starał się podkreślać integracyjny charakter wszystkich dostrzeganych aspektów kompetencji komunikacyjnej, twierdząc, że „byłoby błędem uważać za rzecz najistotniejszą rozróżnienie pomiędzy gramatyką języka a jego użyciem, co nieustannie wraca w dyskusjach na temat kompetencji komunikacyjnej” (idem: 191 tłum. J.Z.). Sam rozróżniał trzy podstawowe „poziomy zorganizowania języka bądź innego sposobu komunikacji” (idem):

- ▶ Poziom gramatyczny (*grammaire-ressource*), który umożliwia identyfikowanie opozycji oraz wszystkich cech, należących do potencjału systemowego danego języka (np. *kica/kuca*).
- ▶ Poziom „gramatyki dyskursu” – wiąże się z umiejętnością wyboru stylu (potoczny, oficjalny...).
- ▶ Poziom performancji, tj. konkretnej wypowiedzi, z wszystkimi indywidualnymi dla danego nosiciela języka cechami.

Dokonajmy teraz przeglądu kilku innych modeli kompetencji komunikacyjnej³⁾, co znakomicie uzmysławia problem przeszczerpienia omawianego terminu na teren dydaktyczny oraz wyjaśnia permanentny brak jedności wśród dydaktyków i nauczycieli języków obcych co do sposobu jego operacjonalizacji.



Canale/Swain (1980 w Savignon 1990:32), **Swain** (1981 w idem)

Często cytowane w analizach omawianego pojęcia badania koncentrują się na czterech

³⁾ wybór tych modeli jest całkowicie arbitralny, odwołuję się często do autorów znanych na gruncie dydaktyki języka francuskiego jako obcego (FLE), którzy poświęcają temu zagadnieniu wiele miejsca w swoich badaniach. Cytowane przykłady nie pretendują do miana definitywnych ustaleń, są jedynie konkretną ilustracją problemu – J.Z.

współdziałających komponentach, stanowiących ramę teoretyczną dla rozważań nad komunikacją:

- ▶ *Kompetencja gramatyczna*, odpowiadająca kompetencji językowej w wąskim rozumieniu terminu, tzn. zdolności rozpoznawania elementów leksykalnych, morfologicznych, syntaktycznych i fonetycznych języka oraz łączenia ich dla tworzenia wyrazów i zdań.
- ▶ *Kompetencja socjolingwistyczna*, związana ze znajomością użycia języka zgodnie z określonymi regułami społecznymi, które determinują warunki produkowania i interpretowania wypowiedzi zgodnie z sytuacją, w jakiej mają one miejsce.
- ▶ *Kompetencja dyskursywna*⁴⁾ – koncentruje się w tym rozumieniu na umiejętności tworzenia i interpretowania tekstów, odwołując się do systemu wartości, intencji i celów zarówno czytelnika/słuchacza, jak i nadawcy komunikatu (pisanego lub mówionego).
- ▶ *Kompetencja strategiczna* umożliwia przystosowanie własnych strategii komunikacyjnych do różnorodności i ulotności relacji interpersonalnych, adekwatne reagowanie na nieoczekiwane zdarzenia. Różnorodność stosowanych strategii komunikacyjnych cechuje zarówno rodzimego użytkownika (wynikają z jego doświadczeń komunikacyjnych), jak i użytkownika języka jako obcego (często są przenieszone z języka ojczystego na grunt języka obcego).

▼ S. Moirand (1982:19-20)

W sztandarowej dla wszystkich nauczycieli–romanistów pozycji⁵⁾ S. Moirand wymienia następujące parametry tworzące, w jej rozumieniu terminu, kompetencję komunikacyjną:

- ▶ *Parametr językowy*, odwołujący się do znajomości i umiejętności stosowania modeli fonetycznych, leksykalnych, gramatycznych i tekstowych danego systemu językowego.
- ▶ *Parametr dyskursywny*, odwołujący się do znajomości i umiejętności stosowania różnych typów dyskursu zależnie od uwarunkowań sytuacyjnych, jakie wpływają na ich tworzenie i interpretowanie.

- ▶ *Parametr referencyjny*, odwołujący się do znajomości różnych doświadczeń przedmiotowych i ich związków.
- ▶ *Parametr socjokulturowy*, odwołujący się do znajomości i umiejętności stosowania reguł i norm społecznych rządzących interakcjami, do wiadomości na temat instytucji, historii kulturowej itp.

Aktualizacja kompetencji komunikacyjnej (zarówno na etapie produkowania, jak i interpretowania dyskursów) pociąga za sobą pojawienie się wszystkich cytowanych parametrów, ale na różnym poziomie intensywności.

▼ D. Coste (w Puren 1988:378)

Wyróżnia następujące komponenty zawarte w kompetencji komunikacyjnej:

- ▶ *Komponent językowy*, czyli wiadomości i umiejętności odwołujące się do elementów konstytutywnych języka oraz ich funkcjonowanie umożliwiające tworzenie wypowiedzi.
- ▶ *Komponent tekstowy*, czyli wiadomości i umiejętności odwołujące się do różnego typu dyskursów i przekazów rozumianych jako zorganizowane sekwencje wypowiedzi (tworzenie struktur ponadzdaniowych, organizowanie dyskursu argumentacyjnego).
- ▶ *Komponent referencyjny*, czyli wiadomości i umiejętności dotyczące rytuałów komunikacyjnych, strategii, sposobów regulowania interakcji zależnie od ról społecznych, intencji, zajmowanych pozycji.
- ▶ *Komponent sytuacyjny*, czyli wiadomości i umiejętności odwołujące się do „różnych innych czynników” (Coste w Puren 1988:378), mogących wpływać na wybory komunikacyjne dokonywane przez użytkowników języka w ramach pewnej wspólnoty językowej i w określonych okolicznościach.

▼ L. Duquette et alli (w Boucher, Duplantie, Leblanc 1988:86)

Wychodząc od twierdzenia, że nie istnieje jeden, precyzyjnie ustalony model kompetencji komunikacyjnej, proponuje własną interpretację pojęcia, służącą przede wszystkim

⁴⁾ posługuję się tym terminem dla potrzeb niniejszego tekstu nie wchodząc w retorykę terminu „dyskurs”, zbyt zawiłą w tym momencie do pobieżnego roztrząsania, ani w terminologii anglojęzycznej „discourse competence” czy „discursive competence”, odwołujące się do gatunkowo różnych pojęć (por. Duszak 1998) – J. Z.

⁵⁾ Moirand S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette (coll. F).

do opracowania ćwiczeń kreatywnych w ramach każdej mikrokompetencji:

- ▶ **Kompetencja językowa** to zdolność do interpretowania i stosowania zasad kodu językowego (fonetycznego, fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego i semantycznego).
- ▶ **Kompetencja socjolingwistyczna** to zdolność do interpretowania i stosowania zasad językowych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Tutaj znajdują swoje miejsce zasady kohezji (spójność wyrażona środkami gramatycznymi) i koherencji (spójność wyrażona za pomocą funkcji komunikacyjnych).
- ▶ **Kompetencja socjokulturowa** to ogólna znajomość historii świata kultury danego języka i związków społecznych, jakie zachodzą w tych ramach.
- ▶ **Kompetencja referencyjna** to ogólna znajomość „świata rzeczy”, do którego odnosi się postrzeganie językowe, związków między nimi, jednostkowe doświadczenie użytkownika języka.
- ▶ **Kompetencja strategiczna** to zdolność do posługiwania się strategiami językowymi i pozajęzykowymi dla podtrzymania kontaktu między uczestnikami interakcji i dla „kontrolowania” aktu komunikacji w zgodzie z intencjami nadawcy.

▼ **Bachmann** (1990 w Bardovi-Harlig, Hartford 1997:114)

W modelu Bachmanna zostały wyróżnione dwie główne kompetencje aktu komunikacji, które z kolei zawierają bardziej szczegółowe mikrokompetencje. Chodzi o:

- ▶ **Kompetencję typu „organizacyjnego”** (*organizational competence*), zawierającą wiedzę odnoszącą się do poziomu gramatycznego (*grammatical competence*) i poziomu dyskursu (*textual competence*).
- ▶ **Kompetencję typu pragmatycznego**, zawierającą mikrokompetencję illokucyjną⁶⁾ i socjolingwistyczną. Ta pierwsza oznacza realizowanie poszczególnych intencji komunikacyjnych w wypowiedziach na poziomie zdania lub szerszych segmentów (np. proponowanie, obcytywanie, formułowanie rad, nakazów lub zakazów, dziękowanie komuś, przeproszenie...). Ta druga zawiera różnorodne aspekty, związane ze stosowaniem języka w kontekście

(np. uwzględnianie różnic, wynikających z rejestrów, odniesienia kulturowe, metafory...) i opiera się na umiejętności dokonywania wyborów zgodnie z danymi sytuacyjnymi.

▼ **H. Boyer** (1991:59-60)

Widzi w kompetencji komunikacyjnej związek co najmniej pięciu typów wiadomości, umiejętności, wyobrażeń i specjalizacji:

- ▶ **Komponent typu semiotycznego** zawiera wiadomości i umiejętności, wyobrażenia, postawy, odnoszące się w pierwszym rzędzie do języka (i jego elementów fonologiczno-fonetycznych, leksykalnych i semantycznych, gramatycznych), ale również inne systemy znaczące, towarzyszące działaniom językowym, a więc gestykulowanie, mimika związana z wypowiedziami typu ustnego oraz system graficzny, znaki przestankowe związane z wypowiedziami typu pisemnego.
- ▶ **Komponent typu referencyjnego** zawiera wiadomości, umiejętności, wyobrażenia, odnoszące się do świata, w którym porusza się dany język. Są wymienione m.in. obszar geograficzny, charakterystyka klimatu, informacje geologiczne, zoologiczne, demograficzne, organizacja społeczna itp.
- ▶ **Komponent typu dyskursywno-tekstowego** zawiera wiadomości, wyobrażenia i wiedzę, dotyczące różnych form funkcjonowania tekstu i jego uaktualniania przez dyskurs, odwołuje się do pojęcia koherencji w dyskursie argumentacyjnym i narracyjnym, która umożliwia produkowanie/rozpoznawanie, np. opisu bądź opowiadania.
- ▶ **Komponent typu socjopragmatycznego** zawiera wiadomości, umiejętności i wyobrażenia (zwłaszcza typu ewaluacyjnego), dotyczące stopnia realizacji celów pragmatycznych zgodnie z normami i „uprawnieniami” społecznymi danego języka, zachowania językowe w ich interakcyjnym wymiarze, np. jak odpowiedzieć (pisemnie, ustnie, telefonicznie czy osobiście) na czyjeś zaproszenie zależnie od osoby zapraszającej czy okoliczności.
- ▶ **Komponent typu etnosocjokulturowego** zawiera wiadomości, opinie i wspólne wyobrażenia (wynikające z różnic społecznych, etnicznych, religijnych, politycznych...), które współ-

⁶⁾ Szczegółowy podział i charakterystyka aktów typu illokucyjnego zob. np. Searle (1976).

istnieją i są nieustannie konfrontowane na „rynku kulturowym”. Tutaj odnajdziemy wszystkie implicytne elementy języka, często „zakodowane” w sposób bardziej lub mniej jawny w różnych typach interakcji i odwołujące się nie tylko do „tu i teraz” danej społeczności, ale także do jej przeszłości i wynikającego z niej dziedzictwa historycznego i kulturowego.

▼ P. Charaudeau (2001:344)

Język musi być analizowany przez jego związki z uwarunkowaniami społecznymi, przewodnią intencją komunikacyjną i ograniczeniami, wynikającymi z sytuacji komunikacyjnej. Należy wyodrębnić cztery typy kompetencji. Są to:

- ▶ **Kompetencja sytuacyjna** – wymaga, aby uczestnik komunikacji był zdolny do budowania swojego dyskursu w zgodzie z indywidualnymi cechami partnerów interakcji, jej celami i treściami. „Identyfikowanie” partnerów oznacza odniesienie się do pełnionych społecznie ról, statusu i miejsca w hierarchii komunikacyjnej. Celem komunikacji jest wpisanie jej w pewne ramy dyskursu (komunikuję po to, aby opowiedzieć coś, zaprosić kogoś, zalecić zrobienie czegoś itp.). Treści wpisują się zawsze w pewien krąg tematyczny, bardziej lub mniej ogólny, posiadający pewną strukturę.
- ▶ **Kompetencja dyskursywna** wymaga, aby uczestnik komunikacji był zdolny do rozpoznawania i praktycznego stosowania różnych zabiegów dyskursywnych zależnie od parametrów sytuacyjnych. Zabiegi te odwołują się w pierwszym rzędzie do rytuałów kulturowych danej społeczności, stanowiących podstawę zachowań językowych; rozpoznawanie ich i praktyczne stosowanie zależy głównie od bezpośrednich kontaktów z użytkownikami „obcej” kultury.

Pozostałe zabiegi wynikają ze sposobów „organizowania dyskursu” (*modes d'organisation du discours* w Charaudeau 2001:345), a więc organizowanie typu opisowego (*mode descriptif*), koncentrujące się na nazywaniu i opisywaniu elementów rzeczywistości. Organizowanie typu narracyjnego (*mode narratif*), koncentrujące się na opisie zdarzeń w połączeniu z ich autorami; organizowanie typu argumentacyjnego (*mode argumentatif*), koncentrujące się na układaniu ciągów przyczynowo-skutkowych zdarzeń i argumentowaniu w zakresie

„prawda”, „fałsz”, „prawdopodobieństwo”. Wymienione sposoby organizowania dyskursu są jednocześnie ilustracją sposobu, w jaki dana wspólnota kulturowa organizuje „świat myśli”.

▶ **Kompetencja semantyczna** – dotyczy wiadomości dwójakiego rodzaju:

- a. wiedzy tzw. obiektywnej, wynikającej zarówno z doświadczenia (np. słońce wstaje i zachodzi) oraz wiedzy nabytej na drodze kształcenia,
- b. wiedzy subiektywnej, opartej na przeświadczeniach wynikających z systemu wartości właściwych dla danej grupy społecznej, wpływających na osadę wartościującą jej członków, a jednocześnie będących podstawą identyfikacji tożsamości.

Kompetencja semantyczna jest więc obszarem bardzo złożonym i trudno uchwytnym, gdyż opiera się przede wszystkim na doświadczeniach jednostki, wynikających z jej życia społecznego.

- ▶ **Kompetencja semiolingwistyczna** – wymaga, aby każdy uczestnik komunikacji był zdolny do rozpoznawania i stosowania w praktyce różnych form znaków wraz z właściwymi im regułami łączenia i znaczeniowymi oraz stosownie do danych sytuacyjnych i dyskursywnych. Na tym poziomie powstają zdania i całe teksty. Oznacza to produkowanie tekstów⁷⁾ zależnych od parametrów sytuacyjnych i kulturowych, nawyków pisania i mówienia w danej społeczności, które narzucają sposób ich organizowania.

▶ M. T. Claes (2002:39-41)

W sposób bardzo szczegółowy wyróżnia:

- ▶ **Komponent językowy** (stosowanie reguł kodu językowego w zakresie fonetyki, fonologii, morfologii, składni, semantyki...).
- ▶ **Komponent parajęzykowy** (gesty, mimika, mowa ciała...).
- ▶ **Komponent socjolingwistyczny** (interpretowanie i stosowanie różnych typów dyskursu zależnie od zmiennych sytuacyjnych i właściwym im regułom).
- ▶ **Komponent referencyjny** (znajomość dziedzin rzeczywistości i ich związków, np. sport, polityka, gospodarka... często pokazywanych w ramach tzw. kursu cywilizacji).
- ▶ **Komponent dyskursywny** (rozumienie i produkowanie różnych typów dyskursu rozumianych jako typy tekstów, np. bajka, ulotka informacyjna, artykuł prasowy...).

⁷⁾ „tekst” oznacza zarówno formę ustną, jak i pisemną wypowiedzi – J. Z.

- ▶ *Komponent strategiczny* (stosowanie strategii językowych i pozajęzykowych dla podtrzymania kontaktu komunikacyjnego i organizowania aktu komunikacji w zgodzie z jego intencją).
- ▶ *Komponent socjokulturowy* (znajomość szeroko rozumianej kultury danej wspólnoty językowej, np. jej rozumienie czasu, system wartości...).

▼ **Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie⁸⁾**

W opracowaniu Rady Europy, które staje się w tym momencie podstawowym dla nauczycieli języków obcych odnośnikiem dla sposobu organizowania treści nauczania wskazuje się na „komunikacyjne kompetencje językowe”, które są ściśle powiązane z kompetencjami ogólnymi, to wszystko stanowi nierozdzielny całość, niezbędną do procesu skutecznego komunikowania się.

▶ **Do kompetencji ogólnych należą:**

1. *Wiedza deklaratywna (savoir)*, która obejmuje
 - ▲ wiedzę o świecie,
 - ▲ wiedzę socjokulturową (życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądów i postaw, język ciała, konwencje społeczne, zachowania rytualne
 - ▲ wrażliwość interkulturową.
2. *Wiedza proceduralna (savoir-faire)*, która obejmuje:
 - ▲ umiejętności praktyczne,
 - ▲ umiejętności interkulturowe.
3. *Uwarunkowania osobowościowe (savoir-être)*:
 - ▲ postawy, ▲ poglądy,
 - ▲ motywacje, ▲ style poznawcze,
 - ▲ system wartości, ▲ cechy osobowości.
4. *Umiejętności uczenia się (savoir-apprendre)*:
 - ▲ wrażliwość językowa i komunikacyjna,
 - ▲ ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna,
 - ▲ techniki uczenia się,
 - ▲ umiejętności heurystyczne (korzystanie z nowych technologii, przekazywanie nowych informacji, radzenie sobie z nowymi doświadczeniami).

▶ **Do komunikacyjnych kompetencji językowych należą:**

1. *Kompetencje lingwistyczne* (leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, orto-

graficzna, ortoepiczna – głośno odczytywanie przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwe wypowiedanie słów poznanych w formie graficznej).

2. *Kompetencja socjolingwistyczna* (wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne).
3. *Kompetencja pragmatyczna* (dyskursywna i funkcjonalna).



Podsumowując:

Cytowane modele kompetencji komunikacyjnej, wyłonione z oceanu innych możliwości, wyraźnie wskazują na niejednoznaczność pojmowania tego terminu, zachodzenie na siebie różnych komponentów (dyskursywny i pragmatyczny, semiolingwistyczny i socjokulturowy, sytuacyjny i interakcyjny...), wątpliwości terminologiczne, rozpiętość interpretacyjną poruszanych zagadnień.

Jednocześnie wyłania się tendencja do porządkowania schematu w ramach parametrów pragmatycznych, semiotycznych i dyskursywnych, nacechowanych interakcyjnie, które zdają się zastępować poprzednie rozczłonkowania, wielokrotnie odsyłające do pokrewnych pojęć, koncentrujące się na coraz mniejszych „drobinkach” komunikacyjnych. Czy oznacza to zmierzch światłości „kompetencji komunikacyjnej”? Jaki cel nadrzędny będą umieszczać nauczyciele w swoich planach pracy w kolejnym trzydziestoleciu?

Kilka hipotez można zaryzykować, nie mając jednak żadnej gwarancji co do prawdopodobieństwa ich realizacji.



Prognozy

W potocznym rozumieniu celów użycia danego języka „komunikacja” zawsze pozostanie centralnym punktem odniesienia wszelkich badań i analiz. Język służy komunikowaniu się i w tym sensie interesujące nas pojęcie nigdy się nie zestarzeje. Nauczamy i uczymy się języków właśnie w celach komunikacyjnych. Podej-

⁸⁾ Polskie tłumaczenie *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*.

ście komunikacyjne jest więc nadal atrakcyjnym modelem dydaktycznym⁹⁾. Co ciekawe, jak wynika z malutkiej ankiety przeprowadzonej w 1995 roku wśród zaledwie 19 nauczycieli języków obcych w ramach AAPLE¹⁰⁾ (Atienza Merino 1995), na pytanie „Czy według Ciebie, o podejściu komunikacyjnym należy mówić w kategoriach czasu przeszłego, teraźniejszego czy przyszłego?” 14 osób (na 19) mówi o czasie teraźniejszym, 8 – o czasie przyszłym, a tylko 4 – o czasie przeszłym, w tym jedna osoba wybrała ponadto także czas przeszły, a kolejna wszystkie trzy możliwości, tłumacząc, że nacechowanie komunikacyjne nauczania języków jest kwestią ponadczasową. Ciekawe, jakie byłyby odczucia polskich nauczycieli języków obcych w tej dziedzinie?

Wciąż jednak pozostaje nurtujące nas pytanie: co tak naprawdę, oznacza „komunikować się”? Szukając wsparcia ze strony językoznawstwa nowożytnego wydaje się, że pojęcie dyskursu i lingwistyki tekstu może stać się bogatym w istotne dla nauczania parametry terenem eksploracji (zob. Duszak 1998). Terminem nadrzędnym jawi się wówczas „kompetencja w dziedzinie dyskursu, [którą] interpretować należy jako komunikacyjno-interakcyjną kompetencję tekstową” (idem: 252). Tekst, w szerokim rozumieniu, staje się podstawą dociekań naukowych i dydaktycznych na obszarach takich jak: „budowanie koherencji kognitywnej, łączliwość zdań i ciągów zdań, plany działania i schematy tekstowe, kontekstualizacja stylu, spójność leksykalna, stopnie akceptowalności tekstów itp.” (idem: 253).

Zmierzamy więc w stronę „uniwersum dyskursu”, które nie gubi nacechowania komunikacyjnego, ale je uszczegóławia, „dopowiada”, a przede wszystkim, co niezmiernie istotne dla działań dydaktycznych, konkretyzuje.

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

O roli i znaczeniu funkcji fatycznej w procesie nauki języków obcych

Pojęcie funkcji językowych, używane nader często w nauce o języku i dyscyplinach z nią

Bibliografia

- Atienza Merino J. L. (1995). „L'approche communicative: un appel à la résistance” w: *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 100. Paris: Didier Erudition.
- Boyer H. (1991). *Eléments de sociolinguistique – Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- Charaudeau P. (2001). „Langue, discours et identité culturelle” w: *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 123/124. Paris: Didier Erudition.
- Claes M.T. (2002). „La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité” w: *Dialogues et Cultures* n.47 „Le français au service des activités économiques”, Bruxelles: FIPF.
- Duszak A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duquette L. (1988). „La créativité dans les pratiques communicatives” w: Boucher A.M., Duplantine M., Leblanc R., *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hymes D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- Kasper G. (1997). „The Role of Pragmatics in Language Teacher Education” w: Bardovi-Harlig K., Hartford. (red), *Beyond Methods – components of second Language teacher education*. The McGraw-Hill Companies.
- Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Puren Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Savignion S. (1990). „Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative” w: *Etudes de Linguistique Appliquée* n. 77. Paris: Didier Erudition.

(luty 2004)

⁹⁾ choć już od połowy lat 90. ub. wieku pojawiają się idee typu „eklektycznego” (zob. Puren Ch. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris: Didier.).

¹⁰⁾ Association Asturienne de Professeurs de Langues Etrangères.

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

wadzi niekiedy do nieporozumień. Uwzględnienie zjawiska funkcji w badaniach stało się podstawą współczesnego językoznawstwa. W wielu pracach na temat języka zarysowało się co najmniej kilka stanowisk, prezentujących odmienne rozumienie funkcji językowych – spotkać możemy funkcje języka, znaków mowy i funkcje tekstu. Ze względu na to, że język – mowa – tekst nie oznaczają pojęć tożsamy, podejście do zagadnienia jest tak odmienne.

Jednym z pierwszych, który zajął się zagadnieniem funkcji języka, był Karl Brühler²⁾ – autor modelu językowego przedstawiającego symboliczny trójkąt, którego trzy wierzchołki oznaczają: nadawcę, odbiorcę i przedmiot mowy oraz z którego zostają wyprowadzone trzy funkcje: poznawcza, emotywna i konatywna.

Funkcja poznawcza oznacza nastawienie na oznaczenie, orientację na kontekst. Inaczej mówiąc – nadawca przekazuje odbiorcy określone informacje. Tak zwana funkcja emotywna (ekspresyjna) wskazuje na bezpośrednie wyrażenie postawy mówiącego wobec tego, o czym on mówi. Chodzi tu o wywarcie wrażenia emocji. Nadawca przekazuje odbiorcy swoje uczucia i oceny nie tylko w postaci informacji o nich, ale również, dając upust przejawom swych uczuć, przez odpowiednią intonację, przycisk, wykrzyknienia, dobór słownictwa. Orientacja na odbiorcę i funkcja konatywna (impresyjna) polega na wywieraniu wpływu na rozmówcę. Funkcja konatywna wyraża dążność nadawcy do kształtowania określonej postawy i zachowania u odbiorcy. Wypowiedzi z zaznaczoną funkcją konatywną mają często formę wołacza i rozkaznika. Są one niezwykle zróżnicowane pod względem siły i rodzaju zawartego w nich apelu.

Złożoność i odmiennosc każdego aktu mowy właściwie wykluczają monopol którejs z powyższych funkcji. Przekaz językowy pełni wiele funkcji naraz; przy czym w każdej sytuacji jedna z owych funkcji jest dominująca, to znaczy pierwszoplanowa.

Model Brühlera nie jest wystarczający. Istnieją komunikaty, bardzo istotne z punktu widzenia komunikacji, służące przede wszystkim do ustanowienia, przedłużenia lub podtrzymania komunikacji, do zaznaczenia, że komunikacja

nie została przerwana, do pobudzenia uwagi współrozmówcy lub do sprawdzenia tej uwagi. Tego typu nastawienie na kontakt – a nie na adresata, nadawcę czy kontekst – to funkcja fatyczna³⁾ języka, znajdująca w niniejszej pracy szczególne znaczenie i, co się z tym wiąże, omówienie.

Funkcję fatyczną języka analizuję w kontekście komunikacji obcojęzycznej, gdyż, jak sądzę, ma ona szczególne znaczenie w procesie nauczania/uczenia się języka obcego, bez względu na stopień zaawansowania językowego uczących się.

Ze względu na odmienne rozumienie funkcji fatycznej w wielu opracowaniach i słownikach językowych, podobnie zresztą jak funkcji języka w ogóle, uważam za stosowne dokonanie podziału na: funkcję fatyczną właściwą oraz funkcję fatyczną mieszaną.

Przez funkcję fatyczną właściwą rozumiem zwroty, wyrażenia lub pojedyncze jednostki leksykalne nawiązujące, podtrzymujące bądź kończące akt komunikacji, które nie przekazują żadnej informacji sensu stricto, lecz które wspierają akt mowy. Charakterystyczne dla tej funkcji są np. pozdrowienia. I tak *dzień dobry* – nie jest stwierdzeniem o tym, że dzień jest dobry ani życzeniem, aby taki był. *Dzień dobry* to powitanie, po którym zostanie nawiązana lub nie – rozmowa.

Przez funkcję fatyczną mieszaną rozumiem natomiast te zwroty, wyrażenia i słowa, które, wspierając komunikację, zawierają określoną informację lub pytanie o informację, przy czym informacja, o której mowa, poza stwierdzeniem określonego stanu lub zapytaniem o niego, stanowi jedynie pretekst do nawiązania, podtrzymania lub zakończenia aktu mowy, np. *co słyhać?* lub *ładna dziś pogoda*.

Wszelkie próby zredukowania zakresu funkcji fatycznej do powitań i pożegnań uważam za błędne uproszczenie. Sądzę także, że inne synonimiczne określenie: funkcja podtrzymująca kontakt zawęży zakres znaczeniowy omawianej funkcji. Stwierdzenie polskiego teoretyka kultury, antropologa i etnologa B. Malinowskiego o tym, że „*funkcja fatyczna może być zobrazowana przez orbitę wymianę rytualnych formuł, a nawet przez całe dialogi, których jedynym za-*

²⁾ Karl Brühler – austriacki filozof, psycholog i językoznawca, który swoją teorię lingwistyczną wyłożył w pracy *Die Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*.

³⁾ *Fatis* znaczy po grecku „mowa”.

daniem jest przedłużenie komunikacji. (...)”⁴⁾, także nie oddaje „fatyczności” funkcji, gdyż nie uwzględnia wszystkich aspektów wskazanych przeze mnie w definicji pojęcia fatyczna. Nie zawsze przecież chodzi o przedłużenie komunikacji dla samej komunikacji ani też o jej utrzymanie. Zdarza się, że istotne jest jedynie zaznaczenie obecności mówiącego przez zwyczajowe „dzień dobry”, po którym nie ma żadnej rozmowy, chociażby ze względu na ograniczenia czasowe. Zdarza się także, że nadawca odczuwa potrzebę sprawdzenia, czy przekazywane przez niego treści są zrozumiałe dla odbiorcy lub, zwłaszcza przy przekazie trudniejszych informacji (np. wykład naukowy), że nadawca za pośrednictwem wyrażen sprawdzających zrozumienie odbiorcy, daje słuchaczowi czas na odciążenie umysłu od trudu skupienia dłuższej uwagi. Cytowany fragment zakłada również posługiwanie się przez użytkowników języka rytualnymi formułami, przyjętymi zwyczajowo, co z kolei wyklucza (lub nie zakłada) kreatywności jednostek w wypowiedzeniach, realizujących funkcję fatyczną.

W przypadku nauki języków obcych materiału językowego, odnoszący się do zdefiniowanej powyżej funkcji, znajduje szczególne uzasadnienie.

► Po pierwsze – opanowanie umiejętności językowych dla celów nawiązania, podtrzymania, sprawdzenia, zakończenia kontaktu językowego, pozwala na redukcję stresu związanego z posługiwaniem się językiem obcym. Zdarza się, że uczący się języka obcego odczuwa napięcie psychofizyczne lub lęk przed kontaktem z innymi użytkownikami tego języka. Sytuacje, w których blokada psychiczna uaktywnia się, obniżając potencjalne możliwości komunikacyjne uczącego się, nie należą do rzadkości. Wycuczone, rytualne zwroty służą „przełamaniu lodów”, dają gwarancję poprawności używanego języka.

► Po drugie – kompetencja fatyczna wchodzi w skład gramatyki funkcjonalnej. Struktury języka oraz materiały leksykalny realizujący funkcję fatyczną należą do opisów gramatyki zorientowanej pragmatycznie, co w przypadku nauki języków obcych metodą komunikacyjną jest szczególnie ważne. Nauczając kompetencji fatycznej, nauczający uczą języka takim, jaki on jest tj. języka codziennej komunikacji, znajdującego w dzisiejszej dydaktyce języków obcych istotne miejsce.

► Po trzecie – kompetencja fatyczna wpływa na kulturę języka uczących się. Sposób posługiwania się językiem świadczy, jak wiadomo, o kulturze wystawiania się. Od kultury wypowiedziania się zależy przebieg i rezultat porozumienia się z innymi użytkownikami języka. Umiejętność powitań i pożegnań, utrzymania kontaktu należą bez wątpienia do sytuacji komunikacyjnych „codziennych”, stąd też i troska o to, aby uczący się opanowali ten materiał leksykalny w sposób bardzo dobry i aby czuli swobodę językową.

► Po czwarte – ucząc funkcji fatycznej nauczający zwiększa świadomość językową uczniów. Ukazując szeroki repertuar leksykalny danego języka obcego, uczniowie poznają i stają się świadomi, w jaki sposób język „radzi sobie” z omawianymi sytuacjami komunikacyjnymi, a także jak potrafi być „giętki” i uniwersalny.

► Po piąte – znajomość funkcji fatycznej wpływa na kompetencję interkulturową. Zaznajomienie się ze sposobami powitań, pożegnań to istotne elementy poznania obrazu kultury kraju danego obszaru językowego. Poza tym właściwe nawiązanie i podtrzymanie kontaktów z obco krajowcami świadczą o uczestnictwie w obcej kulturze, dążącej do powszechnej globalizacji.

Przyjrzyjmy się przykładom wyrażen francusko i angielskojęzycznych stanowiących funkcję fatyczną:

Lp.	Typ sytuacji komunikacyjnej	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka francuskiego	Proponowane formy, zwroty i wyrażenia dla języka angielskiego
1.	Powitania. Próba nawiązania komunikacji	<i>Bonjour madame. Comment allez-vous? Bonjour monsieur. Vous allez bien? Bonjour mademoiselle. Comment ça va? Bonjour à tous/Bonjour à tout le monde Bonsoir madame. Que devenez-vous?</i>	<i>How do you do? Hello. Hi! Good morning. Morning. Good afternoon. Afternoon. Good evening. Evening. Hi everybody!</i>

⁴⁾ D. Bartol-Jarosińska, S. Dubisz, J. Podracki, J. Poraysi-Pomsta, E. Sekowska, (1996), *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 33.

		Bonsoir monsieur. Parlez-vous français? Salut, ça va? Salut! Quoi de neuf? Qu'est-ce que tu deviens? Tout va bien? Tu es bien?	Hello Tom. How are you today? How are you getting along? How is it going? What's up? Pleased to meet you. How are things? Nice to meet you. Hi. Do you speak English?
2.	Ponowne powitanie	<i>Rebonjour!</i>	<i>Hello again!</i>
3.	Podtrzymanie komunikacji	<i>Je vois. Je comprends. Quelle histoire! Vraiment? Pas vrai? Mon Dieu! Ça alors! Incroyable! Ma parole! C'est une bonne idée! Merveilleux! Tiens! Tiens! Quoi?! Ah bon?!</i>	<i>I see. I know. Really? Is it true? Incredible! Fancy that! How interesting! You don't say! What a story! Great idea! That's amazing! Indeed? Well, well! What?! Really? Oh, well.</i>
4.	Zaznaczenie, że komunikacja nie została przerwana	<i>Je sais. Je te comprends bien. Je comprends bien! Cela se comprend C'est justement ce que je voulais dire. Tout à fait d'accord/je t'approuve Certainement!/Absolument!/Exactement! C'est exact!</i>	<i>I know. I know. I understand you. I can imagine it well! Of course, that's understandable. It's just what I wanted to say. I agree/right/that's right/you're right. Certainly!/Undoubtedly!/Absolutely! Exactly!</i>
5.	Pobudzenie uwagi rozmówcy	<i>C'est intéressant!/Tiens, c'est curieux! Tiens! Tu vois. Écoute!/écoute-moi! Devine!/Devine ce qui m'est arrivé... Imagine ma surprise quand... Figure-toi que...</i>	<i>It's interesting! How exciting! You know! Listen!/Listen to me! Guess what has happened to me... Would you believe that...</i>
6.	Sprawdzenie uwagi słuchacza	<i>Vous comprenez ce que je veux dire? Vous me suivez? C'est clair pour vous? Je ne suis pas sûr si vous me comprenez bien.</i>	<i>Do you understand? Is it clear? I'm not quite sure if you understood me correctly. Do you know what I mean?</i>
7.	Odciążenie umysłu słuchacza od trudu skupienie dłuższej uwagi	<i>Si vous voulez... Si vous voulez bien.... Eh bien... Bon... Alors... Vous savez... Je veux dire... De toute façon... Comment dirais-je... S'il s'agit de moi... Personnellement, je crois...</i>	<i>If you like... If you don't mind... What I am trying to say... Well... Actually... You know... You see... As a matter of fact... I mean... As far as I am concerned... Personally, I think...</i>

8.	Pożegnania	<i>Au revoir madame. Bonne nuit monsieur. Salut! À bientôt! À plus tard! À tout à l'heure!/À tout de suite! À lundi! À la semaine prochaine! À la prochaine (fois)! On se voit lundi. On se verra mardi. J'espère qu'on se verra bientôt.</i>	<i>Good bye, Bye! Goodnight. Night! See you! See you tomorrow, then. See you some time. So long. See you next week. See you on Monday. See you later. It's been nice to see you.</i>
9.	Pozdrowienia, życzenia	<i>Mon bonjour à Nicole! Faites mes amitiés à vos parents! Dis-lui le bonjour de ma part! Embrasse Loulou de ma part Bonne matinée! Bonne journée! Bonne soirée! Bon week-end! Amuse-toi bien! (à qq qui va à la fête)</i>	<i>Say hello to him! Give her a hug! Give him my regards! Have a nice day! Have a nice afternoon! Have a nice evening! Have a nice week-end! Enjoy yourself!/enjoy the film! Enjoy the book!</i>

Jak wynika z powyższego, większość cytowanych wyrażen w obu językach obcych to zwroty fatyczne mieszane. Zwroty fatyczne właściwe występują samodzielnie niezwykle rzadko. Najczęściej fatyczność właściwa pociąga za sobą fatyczność mieszaną.

Szczególnie rozbudowane w obu językach obcych są powitania, ustanawiające komunikację oraz pożegnania. Najuboższą grupę stanowią zwroty, służące do ponownego powitania. Zauważmy jednak, że oba analizowane języki „radzą sobie” i z tym typem komunikacji. Co prawda angielskie *hello again* jest bardziej uniwersalne od francuskiego *rebonjour*, mającego formę raczej oficjalną, tym niemniej jednak przedrostek „re”, wskazujący na repetycję czynności, oddaje istotę rzeczy.

Kategorie *zaznaczenie*, że *komunikacja nie została przerwana* oraz *podtrzymanie komunikacji* mają wiele cech wspólnych; wyrażenia zawarte w omawianych kategoriach mogą właściwie występować wymiennie. Autorem wypowiedzi obu kategorii jest raczej słuchacz, sygnalizujący, że „nadaża” za treścią przekazu, bądź że wyraża swoją aprobatę wobec słyszanych treści.

Kategorie *sprawdzenie uwagi słuchacza* oraz *odciążenie umysłu słuchacza od trudu skupienia dłuższej uwagi* łączy troska o efektywny

przekaz informacji. W obu przypadkach autorem zwrotów fatycznych jest nadawca. Pierwszym razem autor komunikatu sprawdza explícite zrozumienie słuchacza, drugim natomiast – będąc świadomy trudności przekazywanych treści – daje słuchaczowi czas, aby ten „poukładał” sobie informacje i zapamiętał je.

Zwrot *tu vois/you know* zarówno pobudza uwagę słuchacza, jak i stanowi odciążenie dla pracy jego umysłu, gdyż sam w sobie zawiera żadnej treści, lecz zapowiada pojawienie się informacji.

Cytowane w powyższej tabeli zwroty używane przy powitaniu, nawiązaniu i podtrzymaniu komunikacji, sprawdzeniu zrozumienia i uwagi słuchacza to frazeologizmy pragmatyczne, których używanie i percypowanie ma istotny wpływ na jakość kompetencji komunikacyjnej uczących się. Skonwencjonalizowane zwroty, o których mowa, mają charakter kompensacyjny, gdyż pozwalają użytkownikowi języka na prowadzenie komunikacji mimo pewnych braków językowych oraz charakter kognitywny, ponieważ wzbogacają kompetencję interkulturową oraz pozwalają na dalsze poznawanie języka.

Grzeczne powitania oraz udana próba nawiązania komunikacji gwarantują dobre stosunki interpersonalne. Dbałość o słuchacza wyrażona fatycznością oraz słuchacza – o podąża-

nie tokiem myślowym rozmówcy – sprzyjają skuteczności rozmowy; zakończenia oraz pozdrowienia i życzenia wpływają na pozostawienie miłego wrażenia.

Nie jest istotne, że fatyczność odnosi się do form frazeologicznych, w których stopień zespolenia składników jest mniej lub bardziej stały oraz których użycie jest ściśle określone zwyczajowo. Pamięciowe opanowanie struktur językowych nie wyklucza kreatywności jednostki w czasie komunikacji. Refleksja nad funkcją fatyczną stanowi zaproszenie do czerpania radości z używania różnorodnych form językowych, jest próbą przeciwdziałania schematom. Należy jednak pamiętać, że nasilenie fatyczności przy jednoczesnym braku relacji zwrotnych, wzajemności, prowadzi do braku autentyczności komunikacji. Jeżeli tylko nadawca jest nastawiony na kontakt, a odbiorca go lekceważy,

sytuacja komunikacyjna staje się rytuałem lub kontakt jest pozorny.

Fatyczność to tylko i aż rodzaj „oprawy” właściwego aktu komunikacji, „obudowa” funkcji poznawczej. Troska o fatyczność wynika z próby holistycznego podejścia do środka komunikacji. Wszystkie elementy języka wpływają przecież na jego niepowtarzalność i urok. Mnogość funkcji oraz ich różnicowanie stanowią tego ważny dowód.

Bibliografia:

- Barańczak J. (2001), *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*, Warszawa: TRIO.
Dubisz S. red., (1996), *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa: Książka i Wiedza.
Kubiak B. (2003), „Strategie prowadzenia rozmowy w języku obcym” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2003.
Miquel C.(2003), *Grammaire progressive du français avec 350 activités*, Paris: Clé International.

(czerwiec 2003)

Joanna Berej¹⁾
Lublin

Higiena pracy głosem

W ostatnich latach obserwujemy bardzo dynamiczny rozwój rozmaitych form kształcenia i dokształcania nauczycieli języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego. Organizowane są różne kursy i szkolenia, na których pokazuje się, jak uczyć poszczególnych sprawności językowych, gramatyki, słownictwa, jak oceniać uczniów i radzić sobie z dyscypliną w klasie. Uczymy nauczycieli organizowania pracy w grupach o zróżnicowanym poziomie językowym a także technik pracy z małymi dziećmi. Oferujemy warsztaty z wykorzystania telewizji, wideo i Internetu w nauczaniu języków obcych. Ciągłe zapominamy jednak o najważniejszym narzędziu pracy nauczyciela, a już zwłaszcza nauczyciela języków obcych – o głosie. Możemy wyobrazić sobie pracę bez wideo, komputerów czy nawet magnetofonu, ale bez nauczyciela i jego głosu – nie. Dlaczego więc

dziwi nas, że aktorzy, lektorzy czy prezenterzy radiowi i telewizyjni mają zajęcia z prawidłowej emisji głosu, a nauczyciele, najliczniejsza grupa zawodowa, dla której głos jest podstawowym narzędziem pracy, takiego przygotowania nie otrzymują? 25% wszystkich przypadków chorób zawodowych w Polsce to przewlekłe choroby narządów głosu²⁾, a jednak jeszcze do niedawna niewiele się robiło, żeby tej sytuacji zapobiec. Obecnie jednak niektóre uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli planują wprowadzenie (lub już to zrobiły) zajęć z emisji głosu, tak więc kadra nauczycielska przyszłości ma szansę być dużo lepiej przygotowana do pracy w szkołach.

Co jednak mają zrobić ci z nas, którzy w takim kursie nie mają już szansy uczestniczyć? Pozostaje nam liczyć na ośrodki WOM czy też inne instytucje zajmujące się szkoleniem nauczycieli. Poza tym jest naprawdę wiele rze-

¹⁾ Autorka jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Pracowni Dydaktyki Języka Angielskiego Instytutu Anglistyki Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

²⁾ Dane cytowane za www.pracuj.pl

czy, które każdy z nas może robić na co dzień, aby jak najdłużej zachować sprawny głos. Artykuł ten jest krótką prezentacją podstawowych zasad „higieny pracy głosem”.

Pierwsza grupa zasad jest związana z organizacją pracy w klasie i dotyczy zarówno pracy z uczniami, jak i organizacji fizycznego otoczenia. Często przyczyną nadmiernego wysiłania naszego głosu są warunki akustyczne w pomieszczeniu, w którym pracujemy. Sale długie, wąskie, z niskim sufitem lub też pracownie, gdzie jest dużo miękkich elementów – zasłony, pufki z książkami – wytłumiają nasz głos. W pomieszczeniach dużych, z wysoko umieszczonym sufitem, raczej pustych, również nie pracuje się komfortowo. Spróbujmy więc wprowadzić takie zmiany, które poprawią warunki akustyczne w danej sali.

Równie ważnym czynnikiem jest usadnienie uczniów w przestrzeni sali oraz w stosunku do nauczyciela. W pomieszczeniach dużych mają oni tendencję do rozpraszania się po całej sali i zajmowania ławek od końca. Wprowadźmy więc zasadę, że uczniowie muszą zajmować ławki z przodu i siadać w zwartej grupie, sam nauczyciel zaś powinien przebywać w miejscu, z którego jest dobrze słyszalny i widoczny dla wszystkich uczniów. Jeśli w sali jest podwyższenie, „podium” dla nauczyciela (w niektórych starych szkołach można je jeszcze spotkać), wykorzystajmy to, gdy musimy dużo mówić – działa ono jak dodatkowe pudło rezonansowe dla naszego głosu. Nie mówmy na siedząco, nie mówmy z twarzą zwróconą do tablicy – często uczniowie nas nie słyszą i musimy powtarzać to, co powiedzieliśmy, zmuszając naszą krtani do podwójnego wysiłku.

Wprowadźmy również pewne zasady związane z tym, kto, kiedy i jak głośno mówi. Nie przekrzykujmy uczniów, poczekajmy, aż się uciszą, przyzwyczajmy ich do tego, że mówimy tylko wtedy, kiedy nikt nam nie przeszkadza i że mówimy niezbyt głośno – jeśli chcą nas słyszeć, powinni uważać i być cicho. Używajmy sygnałów niewerbalnych do uciszenia zbyt głośnej klasy – klaskania, małego dzwonka, gwizdka oraz ciszy – uczniowie bardzo szybko uczą się, że milczenie nauczyciela jest sygnałem, że powinni się uciszyć. Przyzwyczajmy też samych uczniów do mówienia na tyle głośno i wyraźnie, żeby pozostali mogli ich bez problemu zrozumieć. Nie powtarzajmy po uczniu, który

„mamrocze” zamiast mówić głośno – każmy mu powtórzyć swoją wypowiedź.

Kolejna grupa zasad jest związana z czynnikami zewnętrznymi, środowiskowymi, jak np. zanieczyszczenie powietrza. Spaliny, dym, a zwłaszcza dym z papierosów stoją na czele listy „winowajców” naszych problemów z krtanią. Jeśli sami palimy, spróbujmy przynajmniej ograniczyć liczbę wypalanych papierosów, jeśli nie palimy, unikajmy zadymionych pomieszczeń, dla osób palących musi być wydzielone oddzielne pomieszczenie – palarnia. Jeśli problemem są spaliny z zewnątrz, nie otwierajmy okien w czasie zajęć, co dodatkowo pozwoli wyeliminować kolejny problem – hałas uliczny. Jeśli musimy wywietrzyć salę, róbmy to w czasie przerwy lub w momencie, gdy uczniowie są zajęci pracą w ciszy i my nie musimy mówić. Zaobserwujmy, czy problemy z głosem, np. suchość w gardle, konieczność odchrząkiwania, suchy kaszel nie są wywołane przez markery i płyny do czyszczenia tablic. Substancje te, podobnie zresztą jak złej jakości kreda, dość często wywołują podrażnienie błon śluzowych jamy ustnej i gardła.

Bardzo często też problemy z głosem wynikają z nadmiernego wysuszenia błon śluzowych górnego odcinka dróg oddechowych, spowodowanego przez bardzo suche powietrze, zwłaszcza w tzw. sezonie grzewczym. Zainstalujmy nawilżacze, wieszajmy wilgotne ręczniki na kaloryferach czy też postawmy miski z wodą na parapetach. Nawilżajmy też nasz organizm od wewnątrz, pijąc duże ilości niegazowanej wody mineralnej – najlepiej w małych porcjach, za to bardzo często.

Zdarza się też, że problemy z głosem wynikają z czynników wewnętrznych, czyli tego, jak funkcjonuje nasz organizm i jak my sami, często nieświadomie, zamiast mu pomagać – szkodzimy. Bardzo często problemy z głosem wynikają po prostu z nieprawidłowej postawy ciała i ułożenia głowy. Najmniejszy wysiłek wkładamy w mówienie wtedy, gdy stoimy swobodnie, ale mocno wsparci na lekko rozchylonych nogach, z brodą leciutko opuszczoną. Garbienie się, zadzieranie głowy do góry lub mówienie z brodą wbity w klatkę piersiową, wszelkie napięcie szyi i ramion pogarsza jakość naszego głosu i komfort mówienia, ponieważ prowadzi do nieprawidłowego położenia i nadmiernego napięcia krtani.

Czasem sami sobie szkodzimy biorąc pozornie nieszkodliwe leki, np. aspirynę, której niektórzy używają nawet jako płynu do płukania gardła, nieświadomi faktu, że stosowana tak wewnętrznie, jak i zewnętrznie może prowadzić do podrażnienia, a nawet krwotoku. Podobnie niekorzystne działanie ma większość leków antyhistaminowych, a nawet przeciwkaszlowych pastylek do ssania, które bardzo często nadmiernie wysuszają śluzówkę. Sprawdzamy więc dokładnie ulotki towarzyszące lekom, wybieramy te, które jako skutki uboczne nie wywołują suchości błon śluzowych.

Również to, co jemy i pijemy, może mieć duży wpływ na stan naszego gardła, a tym samym komfort mówienia. Kawa i herbata działają silnie wysuszająco na błony śluzowe, spróbujmy więc ograniczyć ich ilość; zamiast tych napojów pijmy herbatki owocowe, np. lipową i niegazowaną wodę mineralną, pamiętając, aby napoje te nigdy nie były ani bardzo zimne, ani też bardzo gorące. Unikajmy produktów z mentolem, który, choć jest częstym składnikiem preparatów przeciwkaszlowych, sam w sobie działa wysuszająco. Zamiast miętowej gumy do żucia, wybierajmy owocową – żucie gumy jest korzystne, gdyż pobudza produkcję śliny, która nawilża śluzówkę. Jeśli mimo to nadal mamy wrażenie, że nasze błony śluzowe są przesuszone, spróbujmy żuć kapsułki witaminy A+E, która nie jest szczególnie smaczna, ale naprawdę pomaga. Podobnie zadziała łyżeczka oliwy lub tranu.

Kobiety często obserwują u siebie zmiany głosu i pewien dyskomfort podczas mówienia w okresie przedmiesiączkowym; jest to spowodowane zmianami hormonalnymi w organizmie. Na to, niestety, nic nie możemy poradzić, pozostaje nam jedynie trochę bardziej oszczędzać głos w tym okresie.

Czasami powodem nadmiernej suchości śluzówek gardła i napięcia krtani jest stres lub trema. Częściowo można temu zaradzić, przyszykując koniuszek języka przez kilka sekund, co powoduje zwiększoną produkcję śliny oraz ziewając bardzo szeroko – ziewanie jest doskonałym sposobem na rozluźnienie krtani.

W większości sytuacji, gdy czujemy jakiś dyskomfort w gardle czy krtani, mamy tendencję do odchrząkiwania. Jeśli zdarza się to sporadycznie, zwykle nie powoduje większych szkód, natomiast gdy przeradza się w nawyk, powoduje jeszcze większe podrażnienie błon śluzowych,

co z kolei prowadzi do jeszcze częstszego chrząkania i w rezultacie mamy wrażenie, że mamy „zdarłe” gardło i że płonie tam ogień. Starajmy się więc unikać pochrząkiwania, jeśli jednak odczuwamy nieodpartą potrzebę, spróbujmy zrobić to jak najdelikatniej. Czasem zamiast tego można spróbować przełknąć głośno ślinę lub napić się wody. Warto też skonsultować się z laryngologiem lub foniatrą, który wyeliminuje ewentualne choroby gardła jako przyczyny naszego nawykowego chrząkania.

Jednym z największych „grzechów” nauczycieli jest stosowanie twardego ataku na dźwięk, co bez wątpliwości zwiększa ekspresję naszej wypowiedzi, ale też bardzo niszczy struny głosowe. Jeśli ten problem nas dotyczy, spróbujmy wymawiać bardzo delikatnie [h] przed wyrazami zaczynającymi się od samogłosek.

Najczęściej jednak główną przyczyną problemów z głosem u nauczycieli jest nieprawidłowe oddychanie. Wykształcenie nawyku prawidłowego oddychania wymaga długotrwałych ćwiczeń i wiele wysiłku. Na ogół nie jesteśmy w stanie zrobić tego bez pomocy specjalisty, ale warto pamiętać o podstawowych zasadach prawidłowego oddychania:

- ▶ zawsze nabieramy powietrza nosem i lekko otwartymi ustami,
- ▶ nie unosimy ramion w czasie oddychania, ponieważ powoduje to usztywnienie krtani, a poza tym nabieramy zbyt mało powietrza,
- ▶ strumień nabranego powietrza staramy się skierować na przeponę tak, aby poczuć, że rozszerzają nam się żebra.

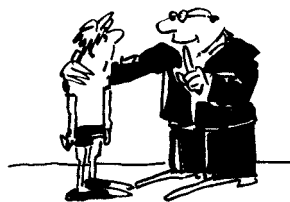
Starajmy się oszczędnie i rozsądnie gospodarować naszym głosem. Zepsute wideo czy magnetofon można naprawić bardzo szybko. Uszkodzonych strun głosowych niestety nie da się wymienić, postarajmy się więc, by służyły nam jak najdłużej!

Więcej informacji na temat prawidłowej emisji głosu i wiele praktycznych porad można znaleźć w następujących książkach:

- Bogumiła Tarasiewicz (2003), *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu na uniwersyteckich kierunkach pedagogicznych*. Kraków: Universitas.
- Daniel R. Boone (1991), *Is your voice telling on you?*, San Diego: Singular Publishing Group.
- Alan Mailey (2000), *The Language Teacher's Voice*, Oxford: Macmillan Heinemann.
- Malcolm Morrison (1996), *Clear Speech*, Londyn: A & C Black Publishers.

(grudzień 2003)

METODYKA



Dorota Maro, Ewa Norejko-Fornalczyk¹⁾
Dąbrowa Górnicza

Dysleksja

Dysleksja to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu występujące u dzieci, które są prawidłowo rozwinięte intelektualnie, a nierzadko posiadają inteligencję powyżej średniej. Dysleksja nie jest chorobą, którą można wyleczyć. Nie jest to coś, z czego się „wyrasta”. Uczniowie dyslektyczni uczą się radzić sobie ze swoimi problemami w większym lub mniejszym stopniu, w zależności od cech osobowościowych i pomocy, jaką otrzymują w domu i szkole. Wszyscy oni napotykają na różnego rodzaju trudności w życiu. Większość z nich wypracowuje strategie przystosowawcze, dzięki którym dają sobie radę. Mimo to problemy mogą się ponownie ujawnić w sytuacjach stresowych. Często mówi się o dysleksji rozwojowej, to znaczy o trudnościach (w czytaniu i pisaniu) związanych z rozwojem dziecka. Zakłada się przy tym, że trudności te ustąpią w procesie rozwoju, kiedy zastosuje się odpowiednią stymulację.

Trudności w uczeniu się tkwią „wewnątrz” dziecka i niełatwo jednoznacznie je zdiagnozować.



Uwagi wstępne

Terminologia: wyróżnia się kilka postaci trudności w nauce czytania i pisania:

- ▶ dysleksja – trudności w czytaniu,
- ▶ dysortografia – trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne),
- ▶ dysgrafia – nieczytelny charakter pisma,

- ▶ dyskalkulia – trudności w uczeniu się matematyki.

Częstość występowania: przyjmuje się, że dysleksja występuje czterokrotnie częściej u mężczyzn niż u kobiet. Badania przeprowadzone w Polsce określają odsetek przypadków dysleksji na 9-10%, a dysortografii na 13-16%.

Przyczyny tych trudności są spowodowane nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego, a w szczególności zaburzeniami pamięci, opóźnieniem w rozwoju języka, kłopotami z orientacją, zaburzeniami w postrzeganiu wzrokowym czy słuchowym.

Uwarunkowania tych zaburzeń są wielorakie. Wskazuje się na dziedziczność, uszkodzenie układu nerwowego (podczas ciąży, porodu) oraz zaburzenia hormonalne. Zaniedbanie środowiskowe pogłębia zaburzenia i trudności dziecka.



Od czego zacząć?

Ponieważ dysleksja jest dziedziczna, zastanówmy się, czy wśród rodziców i dziadków nie ma kogoś, po kim dziecko może ją odziedziczyć. Sprawdźmy samych siebie przy pomocy prostego testu:

5 pytań, które osobom dorosłym pozwolą stwierdzić, czy nie mają problemów natury dyslektycznej:

1. Czy masz trudności z odróżnieniem strony prawej i lewej?

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej.

2. Czy masz kłopoty z czytaniem mapy?
3. Czy masz kłopoty z czytaniem na głos i rozbisz to wolniej od innych?
4. Czy robisz błędy ortograficzne?
5. Czy miałeś problemy z nauczeniem się tabliczki mnożenia, a obecnie wolisz korzystać z pomocy kalkulatora?

Nawet jeśli sami nie stwierdzimy u siebie dysleksji, warto obserwować nasze dziecko. Gdy odpowiednio wcześnie zauważymy z czym ma problemy, jakie błędy pojawiają się najczęściej w jego pracach, wówczas wcześnie zareagujemy i na pewno zapobiegniemy utrwalaniu się nieprawidłowych nawyków i pogłębianiu się niesprawności.

Trudności w czytaniu i pisaniu są najczęściej dostrzegane u dzieci dopiero w okresie nauczenia początkowego. Mówi się wtedy o ryzyku dysleksji. O samej dysleksji można mówić od 10 roku życia dziecka. Każdej grupie wiekowej przypisuje się jednak specyficzne trudności.

▼ **Trudności wieku przedszkolnego (3-5 lat)**

- ▶ opóźniony rozwój mowy,
- ▶ słabe umiejętności językowe: trudności z wypowiedzianiem złożonych wyrazów, zapamiętywaniem nazw, budowaniem wypowiedzi,
- ▶ opóźniony rozwój ruchowy: mała sprawność ruchowa i koordynacja ruchów podczas czynności samoobsługowych, rysowania czy zabaw ruchowych.

▼ **Trudności w klasie "0":**

- ▶ wadliwa wymowa, błędy gramatyczne,
- ▶ trudności z zapamiętaniem wiersza czy piosenki,
- ▶ trudności z różnicowaniem głosek podobnych oraz wydzieleniem z wyrazów sylab i głosek i łączeniem ich,
- ▶ niechęć do rysowania, trudności z odtwarzaniem wzorów graficznych i szlaczków,
- ▶ niechęć do układanek,
- ▶ oburęczność, mylenie prawej i lewej ręki, trudności z używaniem określeń: prawo-lewo, nad-pod,
- ▶ trudności w nauce czytania.

▼ **Trudności wieku szkolnego**

Powyżej 7 roku życia:

- ▶ trudności z zapamiętaniem nazw, nazwisk (przekręcanie), szeregów nazw (dni tygodnia,

- miesiące), z zapamiętaniem tabliczki mnożenia, dat, szeregów cyfrowych (numery telefonów), błędne zapisywanie liczb wielocyfrowych,
- ▶ brzydkie pismo, niezdatny rysunek,
- ▶ trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne), mylenie liter podobnych pod względem kształtu (p-b-d-g, l-t-ł, m-n, w-u), mylenie liter odpowiadającym głoskom podobnym fonetycznie (d-t, z-s, w-f), opuszczanie, przestawianie, dodawanie liter.

Powyżej 12 roku życia

- ▶ wciąż niedokładnie czyta,
- ▶ wciąż ma trudności z ortografią,
- ▶ wymaga powtarzania poleceń i numerów telefonów,
- ▶ „zacina się” przy próbach użycia dłuższych słów (filozoficzny, indywidualny),
- ▶ myli daty, miejsca, godziny,
- ▶ ma trudności z pisanem wypracowań,
- ▶ ma trudności z przetwarzaniem skomplikowanego języka lub długich ciągów instrukcji na prosty język.

▼ **Trudności szkolne jako skutek zaburzeń funkcjonowania analizatora wzrokowego:**

- ▶ geografia – kłopoty w odczytywaniu mapy,
- ▶ geometria – kłopoty ze skorelowaniem nazwy z figurą geometryczną,
- ▶ arytmetyka – mylenie cyfr podobnych graficznie (6-9),
- ▶ języki obce – trudności z opanowaniem słownictwa.

▼ **Trudności jako skutek zaburzeń orientacji przestrzennej:**

- ▶ geografia – kłopoty z zapamiętaniem kierunków na mapie,
- ▶ geometria – mylenie pojęć, np. równoległy, prostopadły,
- ▶ arytmetyka – niezamierzona zmiana kolejności cyfr w liczbach,
- ▶ wychowanie fizyczne – nieumiejętność prawidłowego wykonywania poleceń, np. wykonujemy obrót przez prawe ramię.

▼ **Trudności jako skutek zaburzeń analizatora słuchowego:**

- ▶ języki obce – trudności tego samego typu co w języku polskim: ubogie słownictwo, zniekształcanie wyrazów mało znanych, technika literowania przy czytaniu, w czytaniu nie są

uwzględniane znaki przestankowe, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu, szczególnie trudności w pisaniu ze słuchu, wynikające z kłopotów z dokonaniem prawidłowej analizy dźwiękowej dyktowanych wyrazów, trudności z wyodrębnianiem wyrazów ze zdań, z zapisaniem wyrazów nieznanych, zmiana kolejności wyrazów w zdaniu,

- ▶ arytmetyka – kłopot z zapamiętaniem tabliczki mnożenia,
- ▶ inne – mogą występować trudności ze zrozumieniem instrukcji nauczyciela na wszystkich przedmiotach.

▼ Trudności jako skutek **zaburzeń analizatora kinestetyczno-ruchowego:**

- ▶ wychowanie fizyczne – ogólnie niska sprawność ruchowa powoduje problemy w wykonywaniu ćwiczeń,
- ▶ technika – kłopoty z majsterkowaniem, lepieniem, wycinaniem, szyciem, kreśleniem.

▼ Trudności jako skutek **zaburzeń procesu lateralizacji** (brak koordynacji lewej i prawej strony):

- ▶ geografia – kłopoty z orientacją na mapie,
- ▶ geometria – zmiany kierunku w rysunkach,
- ▶ wychowanie fizyczne – brak orientacji w schemacie własnego ciała.

W jaki sposób mogą pomóc dziecku rodzice?

W okresie początkowej nauki czytania można przyczepiać do lodówki magnetyczne literki i przestawiać je wraz z dzieckiem, układając słowa, które wymawiamy na głos. Korzystać z każdej okazji, aby wspólnie czytać, np. oglądając opakowania różnych towarów pokazywać poszczególne literki i słowa jednocześnie je wymieniając. Na późniejszym etapie czytamy wraz z dzieckiem lub dziecko czyta głośno.

Jakie prawa ma dziecko dyslektyczne?

Uczniowi dyslektycznemu nie wolno obniżać ocen za niepoprawną ortografię. Musi on jednak posiadać aktualne zaświadczenie o dys-

leksji wydane przez państwową poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Na podstawie opinii poradni nauczyciel może dostosować wymagania programowe i traktować ucznia indywidualnie, np. zamiast robić dyktando, pytać ustnie. Są to jednak półśrodki. Dziecko potrzebuje fachowej pomocy – bez tego może mieć problemy w dorosłym życiu. Pamiętajmy, że dziecko, które miało kłopoty w szkole może w dorosłym życiu odnieść większe sukcesy niż jego koledzy prymusi.

Warto również wiedzieć, że istnieją możliwości dostosowania warunków egzaminacyjnych do potrzeb uczniów dyslektycznych.

Egzamin gimnazjalny

Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
1. Problemy z czytaniem i rozumieniem tekstu, problemy emocjonalne i trudności z koncentracją uwagi.	1. Możliwość pisania sprawdzianów w oddzielnej sali, w której członek komisji egzaminacyjnej na początku jeden raz głośno odczyta instrukcję, tekst wstępny oraz treść zadań, a uczniowie będą mogli równocześnie śledzić wzrokiem tekst zapisany w arkuszu.
2. Wolne tempo czytania i pisania	2. Wydłużenie czasu pisania o 50% – czas przeznaczony na jednorazowe głośne odczytanie instrukcji, tekstu wstępnego oraz poleceń nie będzie wliczany do czasu rozwiązywania zadań.
3. Niski poziom graficzny pisma	3. Pisanie samodzielnie formułowanych odpowiedzi do zadań drukowanymi literami, co zwiększa czytelność pisma.
4. Problemy z koncentracją uwagi i spostrzeganiem	4. Możliwość pracy z arkuszem pisany bezszeryfową czcionką 14 pkt.
5. Problemy ze stosowaniem zasad ortografii i interpunkcji, z prawidłowością graficzną obliczeń i orientacją przestrzenną	5. Możliwość specjalnego kodowania karty odpowiedzi, aby zadania, w których uczeń samodzielnie formułuje wypowiedź, mogły być sprawdzane za pomocą kryteriów dostosowanych do dysleksji uczniów;

6. Problemy z koncentracją uwagi i orientacją przestrzenną oraz zaburzenia percepcji wzrokowej	6. Możliwość zaznaczania przez uczniów odpowiedzi do zadań zamkniętych bezpośrednio na arkuszach; po zakończeniu sprawdzianu członkowie komisji egzaminacyjnej przeniosą na karty odpowiedzi odpowiednie zaznaczenia uczniów (dotyczy tylko głębokiej dysleksji).
--	---

Egzamin maturalny

Występujące trudności	Sposób dostosowania
1. Dysleksja rozwojowa: - dysgrafia, - dysortografia.	1. Możliwość pisania literami drukowanymi lub z użyciem komputera. Poziom graficzny pisma nie jest brany pod uwagę. W zadaniach otwartych nie bierze się pod uwagę błędów w pisowni, praca jest oceniana na podstawie treści wypowiedzi pisemnej

Wiele dzieci z dysleksją nie może sprostać oczekiwaniom szkoły. Długotrwały stres prowadzi do zaburzeń nerwowych. Dlatego starajmy się wspierać nasze dziecko. Wygórowane oczekiwania rodziców utrudniają mu osiągnięcie sukcesów. Unikajmy dopingowania przez porównywanie go z innymi. Jeżeli swoim postępowaniem utrwalimy w nim poczucie niższej wartości, przyswajanie wiedzy będzie przychodziło mu znacznie trudniej. Ważne jest, aby rozwiązać wszystkie jego pozaszkolne kłopoty. Bądźmy blisko niego i dajmy mu wsparcie, np. zapewnijmy pomoc wykształconego w tym zakresie terapeuty.

Formy ćwiczeń dla dzieci dyslektycznych

O dysleksji mówi się w ostatnich latach coraz więcej. Zostało już opracowane wiele ćwiczeń, które mogą pomóc w przezwyciężaniu trudności. Oto niektóre z nich:

Ćwiczenie czytania:

- ▶ czytanie całościowe sylab i wyrazów,
- ▶ czytanie wyrazów, zdań, tekstów sylabami,
- ▶ czytanie naprzemienne sylab, wyrazów, zdań,

- ▶ czytanie selektywne głośne i ciche,
- ▶ czytanie chóralne,
- ▶ czytanie „na raty”- streszczanie czytanych fragmentów tekstu.

Ćwiczenie pisania:

- ▶ kreślenie liter w powietrzu,
- ▶ pisanie dużych liter na tablicy,
- ▶ samodzielne pisanie liter w zeszytcie,
- ▶ przepisywanie,
- ▶ pisanie z pamięci,
- ▶ pisanie ze słuchu,
- ▶ samodzielne pisanie tekstów.

Przykłady ćwiczeń w języku niemieckim:

1. Rysowanie figur, postaci, zwierząt na podstawie podawanych przez nauczyciela rymowanek – *Punkt, Punkt, Komma, Strich und das ist das ganze Gesicht.*
2. Dyktando do uzupełnienia – uzupełnianie brakujących liter, przegłosów.
3. Wpisz przy odpowiedniej cyfrze podawane wyrazy – cyfra odpowiada liczbie liter w wyrazie (ćwiczenia służące analizie i syntezie słuchowej):
4 – *auch, oder, aber, Kopf, toll*
5 – *teuer, Bauch, Ohren*
6 – *Schule, Stunde, Husten*
7 – *Wohnung, Bonbons*
8 – *brauchen, Kaugummi*
9 – *Schmerzen, hellbraun, Stehlampe*
4. Przepisz wyrazy od końca – powstaną prawidłowe wyrazy, uporządkuj je w grupy tematyczne (choroby, leki, części ciała):
netsuh (Husten), nieb (Bein), eblas (Salbe), ellip (Pille), esan (Nase), egua (Auge), nezremhcs (Schmerzen), hcuab (Bauch), tfasnetsuh (Hustensaft), nepunhcs (Schnupfen), rebeif (Fieber)
5. Z podanych wyrazów utwórz jak najwięcej czasowników:
das Schwimmbad, die Fahrschule, das Kaufhaus, das Arbeitsamt, die Werbung, die Umkleidekabine, die Tragetasche, der Teilnehmer
6. Podpisz obrazki jednym wyrazem (dowolne obrazki).
7. Podpisz ilustracje jednym zdaniem (dowolne ilustracje).

8. Uporządkuj miesiące – obok zapisz liczebniaki porządkowe.
9. Uzupełnij zdania – liczby wpisz słowami:
Das ist ein Laden. Jeden Tag kommen hier 100.000 Leute. Hier gibt es etwa 250 Mitarbeiter. Sie verkaufen 3500 Werbeatikel. Heute geht Nina mit ihrer Familie einkaufen. Sie braucht 2 Fischdosen, 3 Kilo Zucker, 1 Packung Tee und 4 Getränke.
10. Zapisz wyrazy z węża – ostatnia litera pierwszego wyrazu jest pierwszą literą następnego wyrazu:
Abendsonntagesternachtagehenovembertraumauschulenteinkaufen
11. Stuchowe i wzrokowe wyszukiwanie krótkich wyrazów w wyrazach długich:
Kopfschmerzen, Aussprache, Deutschland,

Schokoladen, Dortmund, Altstadt, Rathaus, Norden, Fantastisch, Nummerieren, Entschuldigung

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (2000). *Co warto wiedzieć o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania*. Warszawa. Iwińska J. (2002). *Diagnoza i terapia dysleksji*. Katowice RODN „WOM”.
- Gąsowska J., Pierzak-Stępkowska Z. (1980). *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa: PWN.
- Kaja B. (1999). *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz: WSP.
- Mickiewicz J. (1995). *Jedynka z ortografii? Rozpoznanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Toruń: INOIK
- Przetacznik M., Makiełto Jaria G. (1977). *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*. Warszawa: WSiP.
- Spionek H. (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: PZWS.

(listopad 2003)

Joanna Szczęk¹⁾
Wrocław

Możliwości wykorzystania frazeologii na zajęciach z języka niemieckiego

„Idiomatik, d.h. Redensarten und Redewendungen sind die Würze einer Sprache. Sie geben ihr Leben und Farbe. Ohne sie wäre die Sprache nur ein nüchternes Verständigungsmittel²⁾”.

Obecne badania w zakresie frazeologii dotyczą bardzo często teorii zwrotu frazeologicznego i jego cech wyróżniających. Są prowadzone również liczne badania kontrastywne. Tzw. frazeodydaktyce³⁾ nie poświęca się jednak wiele miejsca, choć nie brakuje opracowań dotyczących teorii. Odczuwalny jest duży brak w zakresie materiałów dydaktycznych do nauczania frazeologii. Nie podlega dyskusji również stwierdzenie, że posługiwanie się danym językiem bez znajomości jego frazeologii nie jest możliwe, ponieważ stanowi ona integralną część słownictwa danego języka, a w związku z tym i komunikacji. Takiemu stanowi rzeczy

próbują zaradzić nieliczne podręczniki opublikowane w większości przez językoznawców niemieckich oraz jeszcze mniej liczne podręczniki do frazeologii przeznaczone dla polskich uczniów uczących się języka niemieckiego. Sytuacja ta powoduje, że frazeologia nie jest obecna albo jest słabo reprezentowana w procesie nauki języka niemieckiego. Potwierdzają to podręczniki do nauki języka niemieckiego, które albo nie uwzględniają zwrotów frazeologicznych w ogóle, albo traktują je jako dodatkowe zakres słownictwa do opanowania, ograniczając się tylko do ćwiczeń polegających na przyporządkowaniu znaczeń do związków frazeologicznych, nie poświęcając uwagi ich cechom wyróżniającym, motywacji i użyciu. Uczniowie mają zaś za zadanie nauczenie się konkretnych list frazeologizmów z ich znaczeniami. Taką sytuację potwierdzają też programy nauczania je-

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁾ Por. Griesbach, H., Uhlig, G. (1994). *Mit anderen Worten. Deutsche Idiomatik. Redensarten und Redeweisen*, München: Indicium, s. 5.

³⁾ Tzn. dydaktyce nauczania frazeologii.

zyka niemieckiego, które nie wyróżniają nauczania frazeologii jako odrębnego zadania dydaktycznego.

Niniejszy artykuł stanowi przegląd istniejących podręczników do nauczania frazeologii. Jego celem jest wskazanie możliwości wykorzystania zasobu frazeologicznego języka niemieckiego na przykładzie pozycji istniejących już na polskim i zagranicznym rynku wydawniczym, co może być wskazówką dla nauczycieli języka niemieckiego. Punkt wyjścia stanowi definicja związku frazeologicznego w ujęciu Fleischera, który podaje następujące cechy wyróżniające frazeologizmy: polileksykalność, idiomatyczność, stabilność komponentów, leksykalizacja i reproduktywność⁴⁾.

Rozwój frazeodydaktyki – stan badań

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele stwierdzeń potwierdzających słaby rozwój tzw. frazeodydaktyki, np.: „*Zu wenig Überlegungen wurden bis heute angestellt, wie sich der Sprachstudent die Phraseologie einer fremden Sprache aneignen könnte. Die Resultate der kontrastiven Untersuchungen sind in den Lehrbüchern kaum vertreten*”⁵⁾, „*die wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung war, bei allem Verdienst der führenden Forscher, unter didaktischem Aspekt wenig hilfreich*”⁶⁾, „*Es scheint, als dämmere die primär und sekundärsprachliche Didaktik weiterhin im phraseologischen Dornröschenschlaf*”⁷⁾, „*In Sprachlehrbüchern verdanken Phraseologismen ihr Vorkommen nur dem Zufall (...) Phraseologismen werden zudem fast ausschließlich auf einen bestimmten Typus reduziert, nämlich auf Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten*”⁸⁾.

Chociaż wszyscy są zgodni co do tego, że frazeologia danego języka jest elementem codziennej komunikacji, nie poświęca się temu

zagadnieniu wiele miejsca w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż rozumienie i posługiwanie się frazeologią wymaga od danego ucznia znacznej, jeśli nie wysokiej sprawności językowej. Często też znajomość zwrotów frazeologicznych staje się wykładnikiem znajomości języka, jak np. związki frazeologiczne, które są składnikiem testów na egzaminach wstępnych na studia germanistyczne.

W kontakcie z frazeologią języka obcego potencjalny uczeń napotyka na szereg trudności. Wynikają one z następujących przyczyn⁹⁾:

- ▶ Obrazowość frazeologizmów częściowo idiomatycznych nie jest rozpoznawalna i respektowana.
- ▶ Interferencja: podobne frazeologizmy mogą istnieć również w języku uczącego się, ale w języku niemieckim mają zupełnie inne znaczenie.
- ▶ Uczący się związków frazeologicznych nie respektują stabilności komponentów frazeologizmu.
- ▶ Nie są respektowane wymogi strukturalne danego związku frazeologicznego.
- ▶ Nie jest respektowana łączliwość związków frazeologicznych.

Podręczniki do nauczania frazeologii – przegląd

Rynek wydawniczy polski i niemiecki oferuje kilka podręczników do nauczania frazeologii. Ciekawostką wszystkich oferowanych podręczników stanowi fakt, że składają się zazwyczaj z dwóch części: słownikowej i ćwiczeniowej.

Ze względu na krąg odbiorców można wyróżnić:

- ▶ podręczniki dla Polaków uczących się języka niemieckiego,
- ▶ podręczniki dla obcokrajowców uczących się języka niemieckiego.

⁴⁾ Por. Fleischer (1997) w *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer, s. 172.

⁵⁾ Por. Burger, H., Buhofer, A., Sialm, A. (1982), *Handbuch der Phraseologie*, Berlin/ New York: de Gruyter, s. 309.

⁶⁾ Por. Daniels, K. (1985), „Idiomatische Konzepte” in der Zielsprache Deutsch, Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen” w: *Wirkendes Wort* 2, s. 146.

⁷⁾ Por. Kühn, P. (1992), „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF” w: *Fremdsprachen lehren und lernen* 21/1992, s. 170.

⁸⁾ Ibid. s. 170

⁹⁾ Por. Ulbricht, A. (1989), „Idiomatische Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch” w: *Deutsch als Fremdsprache* 26/1989, s. 99.

Ze względu na treść podręczników można wyróżnić:

- ▶ podręczniki dotyczące wybranych związków frazeologicznych:
 - ▲ obejmujące określone formalne grupy frazeologiczne: porównania, przysłowia, czasowniki funkcyjne i inne,
 - ▲ obejmujące określone tematyczne grupy frazeologiczne, bazujące na onomazjologicznym podziale frazeologii, np. frazeologizmy opisujące głupotę, smutek itp.,
 - ▲ obejmujące frazeologizmy zawierające określone komponenty w składzie leksykalnym, np. frazeologizmy ze zwierzętami, częściami ciała itp.
- ▶ podręczniki zawierające określoną liczbę frazeologizmów.

▶ **Podręczniki frazeologiczne dla Polaków**

Istniejące na polskim rynku wydawniczym podręczniki do nauczania frazeologii prezentują przede wszystkim podejście leksykograficzne. Części ćwiczeniowe, które zawierają, odnoszą się najczęściej do związków frazeologicznych prezentowanych w części słownikowej.

Niniejsze zestawienie przedstawia polskie podręczniki do nauczania frazeologii.

- ▶ Adolf Donath (1976), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna, Podręcznik prezentuje – według słów autora – „najbardziej typowe dla języka niemieckiego idiomy i ma stanowić pomoc dla uczących się i nauczających języka niemieckiego”. Idiomy są uporządkowane alfabetycznie i podzielone na mniejsze jednostki zgrupowane według słów kluczowych. Każdemu frazeologizmowi jest przyporządkowany jego odpowiednik polski, w miarę możliwości frazeologiczny. Każda jednostka zawiera „porcję” ćwiczeń, dotyczących omawianych w niej frazeologizmów.
- ▶ Elżbieta Tadeusz, Marek Iaskowski (1994), *Stereotype Zwillingsformeln im Deutschen*, Warszawa: WSiP. Pozycja omawia wybraną grupę frazeologizmów, mianowicie formy podwójne (bliźniacze), na przykład: *Land und Leute, kreuz und quer, mit Lust und Liebe*, dość typowe dla języka niemieckiego. Podręcznik zawiera 400 zwrotów. Dzieli się na dwie części: pierwsza prezentuje formy bliźniacze wraz ich seman-

tyczno-strukturalnym opisem oraz przykładami zastosowania, w drugiej autorzy oferują zestaw ćwiczeń do tego typu frazeologizmów. Proponują następujące formy ćwiczeń:

- ▲ uzupełnianie składu leksykalnego form bliźniaczych,
- ▲ przyporządkowanie znaczeń,
- ▲ uzupełnianie zwrotów w tekstach,
- ▲ odkrywanie relacji synonimicznych i antonimicznych wśród form bliźniaczych,
- ▲ przyporządkowanie form bliźniaczych do odpowiednich znaczeń,
- ▲ krzyżówki,
- ▲ przyporządkowanie komponentów form bliźniaczych,
- ▲ ćwiczenia tłumaczeniowe.

Część ćwiczeniowa posiada klucz rozwiązań, dzięki czemu jest możliwa również samodzielna praca z podręcznikiem.

- ▶ Janina Wróblewska, *Szkolny leksykon idiomów niemieckich*, Warszawa: Delta, Leksykon opisuje 300 wyrażań, które, jak twierdzi autorka, są najczęściej używane. Założeniem podręcznika jest pomoc uczącym się języka niemieckiego oraz wykorzystanie go jako materiału uzupełniającego przy korzystaniu z innych podręczników. Idiomy są zgrupowane według ich składu komponentów. Autorka podaje ich dosłowne tłumaczenie na język polski oraz przyporządkowuje im polskie ekwiwalenty frazeologiczne. Leksykon zawiera następujące jednostki „tematyczne”: rodzina, pokrewieństwo, kolory, uczucia, przeżycia, pieniądze, dom, gospodarstwo domowe, inteligencja, kształcenie, ubrania, części ciała, żywność, materiały, surowce, owoce, warzywa, rośliny, czynności, aktywność, zwierzęta, środowisko, przyroda, ruch uliczny, podróże, pogoda. Podręcznik zawiera niewielką część ćwiczeniową. Autorka proponuje w niej następujące formy ćwiczeń: przyporządkowanie frazeologizmom znaczeń, uzupełnianie składu leksykalnego, uzupełnianie tekstów.

▶ **Podręczniki frazeologiczne dla obcokrajowców uczących się języka niemieckiego**

Niemiecki rynek wydawniczy oferuje kilka pozycji frazeodydaktycznych. Są one pisane z myślą o obcokrajowcach uczących się języka niemieckiego. Są to:

► Annelies, Herzog, A. Michel, H., Reicher (2002), *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*, Berlin: Langenscheidt. Podręcznik dzieli się na dwie części: słownikową i ćwiczeniową. Opisuje 600 wyrażen idiomatycznych. W części ćwiczeniowej autorzy proponują ćwiczenia, w których występują idiomy z części słownikowej. Rodzaje ćwiczeń można podzielić na:

- ▲ uzupełnianie tekstów odpowiednimi wyrażeniami,
- ▲ przekształcanie parafraz znaczeniowych związków frazeologicznych,
- ▲ przyporządkowanie znaczeń do związków frazeologicznych,
- ▲ przyporządkowanie idiomów do ich znaczeń,
- ▲ przyporządkowanie idiomów synonimicznych.

Każdy typ ćwiczeń zawiera około 100 zadań idiomatycznych, co w znacznym stopniu przyczynia się do ich opanowania przez korzystających z podręcznika.

► Heinz Griesbach, Gudrun Uhlig (1994), *Mit anderen Worten. Deutsche Idiomatik. Redensarten und Redeweisen*, München: IUDICIUM. Autorzy tego podręcznika wychodzą z założenia, że nie jest możliwe aktywne opanowanie idiomatyki. Podręcznik dzieli idiomy na pięćdziesiąt jednostek po dziesięć idiomów. Autorzy prezentują ich znaczenia oraz przykłady użycia. Każda jednostka posiada część „innymi słowami”, w której są przedstawione możliwe parafrazy znaczeniowe omawianych idiomów. Dzięki temu potencjalny użytkownik podręcznika uczy się nie tylko idiomów z ich znaczeniami, ale poznaje też ich parafrazy znaczeniowe. Wpływa to wydatnie na poszerzenie znajomości słownictwa. Podręcznik nie posiada typowej części ćwiczeniowej.

► Regina Hessky, Stefan Ettinger (1997), *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter – und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr Studienbücher. Podręcznik zawiera 1200 wyrażen frazeologicznych, które zostały podzielone według kluczowych słów na grupy tematyczne. Autorzy zastosowali przy zestawieniu frazeologizmów procedurę onomazjologiczną. Podręcznik składa się z części słownikowej i ćwiczeniowej. Część słownikowa prezentuje frazeologii

zmy zgrupowane wokół zagadnień tematycznych, np.: głupota, smutek, radość itp. Część ćwiczeniowa zawiera liczne ćwiczenia, które dotyczą następujących zagadnień:

1. Ćwiczenia dotyczące formy związków frazeologicznych,
2. Ćwiczenia dotyczące znaczeń związków frazeologicznych,
3. Ćwiczenia na rozumienie i rozpoznawanie związków frazeologicznych,
4. Ćwiczenia dotyczące stosowania związków frazeologicznych.

Autorzy proponują różne formy ćwiczeń: od tematycznego uzupełniania brakujących elementów w składzie leksykalnym frazeologizmów (np. zwierzęta, części ciała itp.), przyporządkowywania znaczeń, poprzez przyporządkowanie obrazków do frazeologizmów i ich znaczeń, do transformacji gamatycznych i krzyżówek. Celem ćwiczeń jest umożliwienie rozpoznawania związków frazeologicznych w tekstach, rozumienie ich i wreszcie zastosowanie w innych kontekstach. Dlatego też korzystający z podręcznika powinni zostać „uwrażliwieni” na różne aspekty frazeologii.

► Barbara Wotjak, Manfred Richter (1993), *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*, Leipzig: Langenscheidt. Podręcznik prezentuje ćwiczenia, dotyczące różnych grup i problemów frazeologii. Są to następujące aspekty: forma i znaczenie frazeologizmów, ich zastosowanie, gry słowne z użyciem frazeologizmów, frazeologia kontrastywna, pochodzenie frazeologizmów, frazeologizmy w postaci zdań. Celem podręcznika jest przybliżenie uczącym się języka niemieckiego autentycznych kontekstów i problemów frazeologii oraz zainteresowanie ich tą grupą leksykalną. Autorzy przyjmują definicję frazeologizmu według Wolfganga Fleischera¹⁰⁾. Podręcznik prezentuje ćwiczenia do następujących grup frazeologicznych: frazeologizmy werbalne, frazeologizmy w formie zdania, frazeologizmy pragmatyczne. Formy ćwiczeń nie różnią się od typowych zadań dotyczących frazeologii. Polegają na uzupełnianiu składu leksykalnego frazeologizmów, przyporządkowaniu ich znaczeń itp. Różnorodność oraz liczba ćwiczeń pozwalają na szybkie i sprawne opanowanie prezentowanych związków frazeologicznych.

¹⁰⁾ Por. przypis 4.

► Kohler, C., Annelies Herzog, W. Kursitz (1976), *Deutsche verbale Wendungen für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen*, Leipzig: VEB. Podręcznik opracowuje wybraną grupę frazeologizmów, mianowicie zwroty werbalne typu: *zum Ausdruck bringen, Hilfe leisten* itp. Składa się z części słownikowej i ćwiczeniowej. Ćwiczenia koncentrują się głównie na uzupełnianiu brakujących elementów nominalnych i przyporządkowaniu parafraz znaczeniowych.

► Armin Binotto (1983), *Sprichwörter und Redensarten im Unterricht*, Hitzkirch: Comenius. Podręcznik ten jest pierwszą pozycją proponującą gotowe konspekty lekcji na temat frazeologii. Dlatego też stanowi olbrzymią pomoc dla uczących się, ale przede wszystkim dla nauczycieli. Celem autora jest pokazanie jak bardzo wielostronne, różnorodne, poważne i zabawne ale jednocześnie kształcące mogą być zajęcia języka niemieckiego, jeśli poświęci się je frazeologii. Podręcznik zawiera różne propozycje konspektów lekcyjnych. Składa się z siedemnastu rozdziałów. Każdy rozdział prezentuje możliwości wykorzystania konkretnych grup frazeologicznych. Może być wykorzystany nie tylko przez nauczyciela jako pomoc przy organizacji i planowaniu zajęć, ale również przez uczących się do pracy samodzielnej. Autor proponuje następujące formy pracy z frazeologią:

1. Ćwiczenia służące wyjaśnianiu znaczeń poszczególnych frazeologizmów.
2. Przyporządkowanie znaczeń do frazeologizmów.
3. Przyporządkowanie frazeologizmów synonimicznych.
4. Zastosowanie związków frazeologicznych w tekstach.
5. Ćwiczenia wyjaśniające genezę związków frazeologicznych.

Sposób prezentacji poszczególnych zagadnień i form ćwiczeń z jednej strony skłania uczących się do pracy samodzielnej, a więc twórczej. Z drugiej zaś poszczególne propozycje konspektów lekcyjnych mogą być wykorzystane przez nauczycieli bez wprowadzania jakichkolwiek zmian.

▼ Inne propozycje frazeodydaktyczne

W nauczaniu frazeologii ważne jest zwrócenie uwagi uczniów na istnienie tychże

jednostek językowych w systemie leksykalnym danego języka oraz wzbudzenie ich zainteresowania. Im bardziej interesujący jest sposób prezentacji, tym chętniej uczący będą się zajmować frazeologią. Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela, który jest odpowiedzialny za kształt i przebieg zajęć. Uczący się nie powinni traktować opanowania pewnej liczby zwrotów frazeologicznych języka obcego jako „zła koniecznego” i przymusu. Nauczyciel, planując zajęcia i wykorzystując interesujące ćwiczenia powinien wzbudzić ich zainteresowanie i chęć uczenia się. Jak można to osiągnąć, jeśli oferta frazeodydaktyczna jest tak skąpa? Kilka możliwości jest proponowanych przez niemieckich dydaktyków.

► Gry polegające na przyporządkowaniu, np.: *Übung macht den Meister* oraz *Wir sind im Bilde*, według pomysłu Barbary Wotjak. Autorka proponuje grę w karty. Zadanie uczestników polega na dopasowaniu znaczeń do przedstawionych na obrazkach frazeologizmów i przysłów. Idea gry opiera się na dosłownym przedstawieniu danego frazeologizmu lub przysłowia w postaci graficznej. Każda karta zawiera 52 karty z obrazkami i tekstem: 26 przedstawia frazeologizmy graficznie i 26 pozostałych prezentuje frazeologizmy z ich znaczeniami w formie tekstowej. Autorka proponuje następujące formy gry-zabawy:

- ▲ przyporządkowanie znaczeń i frazeologizmów do obrazków,
- ▲ gry pamięciowe,
- ▲ sprawdzianie znajomości frazeologizmów i ich znaczeń.

Dużą zaletą prezentowanej pomocy dydaktycznej jest jej strona graficzna, która wyraźnie i w dowcipny sposób wskazuje na formę związków frazeologicznych. Dzięki temu jest pobudzana pamięć wzrokowa uczących się.

► Werner Tiki Küstenmacher (2001), *Perlen und Säue. Ein freches Ratebuch über biblische Redensarten*, München: Claudius. Książeczka proponuje serię ćwiczeń dotyczących wybranej grupy frazeologizmów, mianowicie tzw. biblizmów. Celem jest wskazanie na Biblię jako bardzo znaczące źródło pochodzenia związków frazeologicznych oraz uwrażliwienie uczących się na tego typu struktury, występujące przecież w języku codziennym. Autor proponuje serię

ćwiczeń-zagadek: zadanie ucznia polega na wybraniu z czterech graficznie przedstawionych frazeologizmów jednego związku frazeologicznego. Rozwiązanie takiego problemu wymaga od ucznia znacznej znajomości frazeologii i języka. Uczący jest „zmuszany” do odkrywczego uczenia się, ponieważ autor nie podaje frazeologizmów w ich pełnym brzmieniu, tylko odsyła do odpowiednich miejsc w Biblii.

► Harald Tanzer (2000), *Compact aktiv-Test. 2000x Minuten-Training Deutsch als Fremdsprache. Redewendungen und Konversation*, München: Compact Verlag. Prezentowany zbiór ćwiczeń to zestaw zadań do szybkiego opanowania konkretnych zagadnień niemieckiego słownictwa, w tym również frazeologii. To krótkie ćwiczenia, które według autora, można wykonywać wszędzie. Założenie podstawowe, to systematyczna nauka proponowanych zagadnień.

▼ Słowniki frazeologiczne i paremiologiczne niemiecko-polskie i polsko-niemieckie

Odrębną, ale konieczną pomoc w nauczaniu frazeologii języka niemieckiego oferują nauczycielom istniejące słowniki frazeologiczne i paremiologiczne. Są to słowniki jednostronne:

- niemiecko-polskie:
 - ▲ Stanisław Prędota (1993), *Mały niemiecko-polski słownik przysłów*, Warszawa: PWN
 - ▲ Jan Czochralski, Klaus-Dieter Ludwig (1999), *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 - ▲ *Langenscheidt 1000 idiomów niemieckich z przykładami, tłumaczeniami i indeksem*. Berlin u.a. 2002 (tłumaczenie Andrzej Kątny): Langenscheidt.
 - ▲ Iwona Bartoszewicz (1998), *Deutsch-polnisches Sprichwörterlexikon. Eine repräsentative Auswahl*, Heidelberg: Inkus Gross.
- polsko-niemieckie:
 - ▲ Jan A. Czochralski (1990), *Mały słownik idiomatyczny polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 - ▲ E. Ehegötz, W. Duda, M. Frenzel, M. Gehrman, S. Skorupka (1990), *Phraseologisches Wörterbuch Polnisch-Deutsch*, Leipzig: VEB.

► dwustronne:

- ▲ Jolanta Ząbecka (1995), *Mały słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: WSIP.
- ▲ Alina Wójcik, Horst Ziebart (1997), *Słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.



Podsumowanie

Zaprezentowane zestawienie pokazuje, że oferta dydaktyczna dotycząca frazeologii nie jest zbyt bogata. Każdy autor zakłada opanowanie przez uczącego się konkretnej liczby frazeologizmów z ich znaczeniami. Przedstawione podręczniki korzystają z różnych technik, posługują się różnymi formami ćwiczeń w celu pobudzenia zainteresowania uczących się. Stanowią oczywiście doskonały punkt wyjścia w nauczaniu frazeologii, poprzez prezentację różnych form ćwiczeń, zadań i zabaw z frazeologią i dzięki temu źródło inspiracji dla nauczyciela. Nauczyciele języka niemieckiego mają zatem za zadanie wzbudzenie chęci do zajmowania się frazeologią. Można to osiągnąć za pomocą istniejących materiałów frazeodydaktycznych. Nauczanie frazeologii nie powinno ograniczać się do obowiązku opanowania określonej listy tego typu konstrukcji z ich znaczeniami, jak to ma miejsce w przypadku większości podręczników. Frazeologizmy stanowią nieodłączny element codziennej komunikacji, dlatego też ważną jest pokazanie możliwości ich zastosowania.

Bibliografia

- Binotto, A. (1983), *Sprichwörter und Redensarten im Unterricht*, Hitzkirch: Comenius.
- Bartoszewicz, I. (1998), *Deutsch-polnisches Sprichwörterlexikon. Eine repräsentative Auswahl*, Heidelberg.
- Burger, H., Buhofer, A., Sialm, A. (1982), *Handbuch der Phraseologie*, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Daniels, K. (1985), „Idiomatische Konzepte in der Zielsprache Deutsch, Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen”, w: *Wirkendes Wort* 2/1985, s. 145–157.
- Donath, A. (1976), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Griesbach, H., Schulz, D. (2002), *1000 idiomów niemieckich z przykładami, tłumaczeniem i indeksem*, Berlin: Langenscheidt.
- Ehegötz, E., Duda, W., Frenzel, M., Gehrman, M., Skorupka, S.: (1990), *Phraseologisches Wörterbuch Polnisch-Deutsch*, Leipzig: VEB.

- Fleischer, W. (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Griesbach, H., Uhlig, G. (1994), *Mit anderen Worten. Deutsche Idiomatik. Redensarten und Redeweisen*, München: IUDICUM.
- Annelies Herzog, A. Michel, H., Reicher (2002), *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*, Berlin: Langenscheidt.
- Hessky, R. Ettinger, S. (1997), *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr Studienbücher.
- Hessky, R. (1989), „Ein Plädoyer für Phraseologie im DaF-Unterricht“ w: Selmbek, E., *Von Lauten und Leuten. Festschrift für P. Martens zum 70. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 83–94.
- Kohler, C., Annelies Herzog, W. Kursitz (1976), *Deutsche verbal Wendungen für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen*, Leipzig: VEB.
- Kühn, P. (1992), „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“ w: *Fremdsprachen lehren und lernen* 21/1992, s. 169–189.
- Küstenmacher, W. (2001), *Perlen und Säue. Ein freches Ratebuch über biblische Redensarten*, München: Claudius.
- Tadeusz, E., Laskowski, M. (1994), *Stereotype Zwillingsformeln im Deutschen*, Warszawa: WSiP.
- Tanzer, H. (2000), *Compact aktiv-Test. 2000x Minuten-Training Deutsch als Fremdsprache. Redewendungen und Konversation*, München 1994.
- Übung macht den Meister und „Wir sind im Bilde“, według pomysłu B. Wotjak 2002.
- Ulbricht, A. (1989), „Idiomatische Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ w: *Deutsch als Fremdsprache* 26/1989, s. 98-102.
- Wotjak, B., Richter, M. (1993), *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*, Leipzig.
- Wróblewska, J., *Szkolny leksykon idiomów niemieckich*, Warszawa: DELTA.
- Ząbecka, J. (1995), *Mały słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: WSiP.
- Wójcik, A., Ziebart, H. (1997), *Słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziebart, H. (2000), „Phraseologie im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ w: Kątny, A., Hejwowski, K., *Problemy frazeologii i leksykografii*, Olecko: Wiedza Powszechna, s. 76–98.

(październik 2003)

Aldona Rogowska¹⁾
Warszawa

Przegląd publikacji metodycznych z lat 1957–1980 jako przyczynek do korzystania z doświadczeń poprzedników przy nauczaniu języka łacińskiego

Nauczanie języka łacińskiego w Polsce ma bogatą i chlubną tradycję, sięgającą doby Średniowiecza, kiedy to głównym celem nauczania tego języka było *Latine legere, scribere et dicere*. Takie rozłożenie celów pozwalało na optymalne poznanie języka, zakładało zdobycie umiejętności posługiwania się nim zarówno w biernym, jak i w czynnym zakresie. Od epoki Oświecenia przeważało nauczanie według zasady *Latine legere et scribere*, która przetrwała aż do czasów Dwudziestolecia Międzywojennego. Obecnie w nauczaniu języka łacińskiego nacisk jest kładziony przede wszystkim na *Latine legere et intellegere*, co wiąże się w głównej mierze z dość znacznym okrojeniem godzinowym oraz programowym zmniejszeniem zakresu nauczania języka łacińskiego, mającym swój

początek w cyklu reform szkolnych po 1945 roku.

W artykule tym postaram się przedstawić rozważania dotyczące dydaktyki języka łacińskiego z jednego z najtrudniejszych okresów nauczania języków klasycznych – z lat 1957–1980. Wiele metod z tego okresu, odnoszących się do nauczania gramatyki, słownictwa oraz tłumaczenia tekstów, może z powodzeniem być wykorzystywanych w dzisiejszych czasach, zwłaszcza że niektóre z nich znalazły swoją kontynuację przy nauczaniu języków nowożytnych. Mam więc nadzieję, że przytoczone przeze mnie artykuły, pochodzące głównie z jednego w tamtym okresie czasopisma metodycznego „*Języki Obce w Szkole*”, zachęcą współczesnych nauczycieli do korzystania z dorobku

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Języka Polskiego w Uniwersytecie Warszawskim.

poprzedników i wpłyną na rozwój twórczej myśli w zakresie nauczania języka łacińskiego we współczesnych czasach.



Metodyka

Potrzebę wprowadzenia nowych metod pracy w zakresie nauczania języka łacińskiego jako pierwsza dostrzegła Jadwiga Daabowa²⁾. Dobór nowych metod miał być przystosowany do nowych celów oraz wymagań programowych. Daabowa zwracała przede wszystkim uwagę na to, jak bardzo ważna jest problematyzacja materiału, tak aby uczeń mógł samodzielnie dochodzić do konstruktywnych wniosków. Pisała:

Zagadnienie stwarzania sytuacji problemowych, sytuacji, w których nowy, nie znany tekst zaciekawia ucznia, mobilizuje w kierunku stawiania hipotez dotyczących treści i ich weryfikacji za pośrednictwem analizy – musi pozostawać w centrum uwagi nauczyciela łaciny³⁾.

Daabowa podkreślała również rolę aktywizacji uczniów na lekcjach, którą można było osiągnąć tworząc np. „zespoły robocze”. Praca w takich zespołach może być jednak efektywna, gdy:

- 1) materiał pozwala uczniom na samodzielne:
 - a) postawienie, b) rozwiązanie problemu;
- 2) istnieją możliwości różnych rozwiązań, leżących w zakresie możliwości poznawczych ucznia i ilości wiedzy, którą uczeń operuje;
- 3) można zakładać, że zainteresowanie uczniów wzrosnie dzięki wymianie zdań w zespole;
- 4) materiał lekcyjny nadaje się do wydobycia wychowawczych walorów dyskusji jako zabiegu wychowawczego⁴⁾.

Unowocześnienie metod pracy postulował także Jan Horowski w artykule *Nauczanie łaciny – czy tylko bierne?*⁵⁾. Próbował on wykazać, że ćwiczenia polsko-łacińskie są potrzebne i powinny, choć w minimalnym stopniu, poja-

wiać się na lekcjach języka łacińskiego. Byłyby one przydatne np. w nauczaniu zaimków, szczególnie zwrotnych i dzierzawczych, w których występują różnice między językiem polskim i łacińskim. Podobnie można byłoby postępować przy nauczaniu składni *acc. cum inf.* z *verba voluntatis i cupiendi*, w której występują różnice między językiem polskim (aby) i językiem łacińskim (*acc. cum inf.*). Wskazane byłyby przy tych zagadnieniach tłumaczenia zarówno z łaciny na język polski, jak i odwrotnie.

Horowski wreszcie stwierdzał:

Choć więc naszym zasadniczym celem jest „Latine legere et intellegere” a nie „Latine scribere”, a tym bardziej „dicere”, trudno zupełnie wyraźnie jedno od drugiego odgraniczyć. Samo przecież życie stawia nas i ucznia, uczącego się łaciny, często w takiej sytuacji, że pyta nas ktoś, jak po łacinie nazywa się to czy tamto lub jak starożytny Rzymianin mawia przy takiej czy innej okazji. Pomijam już to, że np. na Zachodzie bardzo modne stały się tłumaczenia na język łaciński nawet współczesnych opowieści czy bajek. W Anglii ukazał się łaciński przekład „Kubusia Puchatka”: A. A. Milnei, Winnie ille Pu. Liber celeberrimus omnibus fere pueris puellisque notus nunc primum de anglico sermone in Latinum conversus auctore Alexandro Lenardo⁶⁾.

Z innych głosów przemawiających za ożywieniem lekcji łaciny ukazały się artykuły Tamarę Simli W poszukiwaniu metod nauczania języka łacińskiego w zreformowanym liceum⁷⁾, w którym autorka podkreśliła wagę metody problemowej, i Mieczysława Brożka *O nowe metody nauczania łaciny w szkole ogólnokształcącej*⁸⁾. Brożek podtrzymywał zdanie Simli, że jedną z najważniejszych metod jest metoda problemowa. Nawoływał jednak do tego, aby łacinę ukazywać w nieco szerszym świetle niż dotychczas. Pisał:

Jakkolwiek tendencje filologów klasycznych trzymających się w nauczaniu łaciny samego antyku są tu wciąż silne, i więcej silne niż słuszne, pozwolimy sobie jeszcze raz apelować o włączenie w naukę łaciny także przykładów łaciny średnio-

²⁾ J. Daabowa (1961). *Problem dydaktyczny w nauczaniu języka łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole”, 2/1961.

³⁾ Tamże, s. 83.

⁴⁾ Tamże, s. 84.

⁵⁾ J. Horowski (1964). *Nauczanie łaciny – czy tylko bierne?*. „Języki Obce w Szkole”, 5/1964.

⁶⁾ Tamże, s. 279.

⁷⁾ T. Simla (1967). *W poszukiwaniu metod w zreformowanym liceum*. „Języki Obce w Szkole”, 3/1967.

⁸⁾ M. Brożek (1969). *O nowe metody nauczania łaciny w szkole ogólnokształcącej*. „Języki Obce w Szkole”, 4/1969.

wiecznej i nowożytnej, o uwzględnienie w czytaniach tekstów prawniczych, medycznych, przyrodniczych, matematycznych, technicznych. Pokażmy uczniom łaćnię o szerszym zakresie działania⁹⁾.

Z ciekawszych pozycji ukazał się jeszcze artykuł Jana Horowskiego *Nauczanie programowane w łacinie*¹⁰⁾. Autor przedstawił w nim nauczanie języka łacińskiego według najnowszej w owym czasie metody zwanej „programową”. Horowski posłużył się do tego francuskim podręcznikiem *J' apprend le Latin*¹¹⁾. Uczeń według tej metody poznawał nowy materiał w małych, logicznie ze sobą powiązanych dawkach, które były tak małe i tak łatwe, że błędna odpowiedź czy interpretacja była ograniczona do minimum. Metoda ta była zbliżona do metody bezpośredniej, asocjacyjnej, o której wcześniej pisał Golias („*Paideia*” 1948).

Część artykułów z zakresu nauczania języka łacińskiego była poświęcona ćwiczeniom sprawdzającym umiejętności ucznia i pracom klasowym. Irena Kacprowska¹²⁾ uważała, że prace klasowe z łaciny powinny się ograniczać tylko do tłumaczenia tekstu, która to umiejętność była według niej najważniejsza, ponieważ realizowała podstawowy cel nauczania języka łacińskiego – *Latine legere*. Do sprawdzania znajomości gramatyki mogły służyć, jej zdaniem, kartkówki, które powinny być robione możliwie często, aby zmobilizować młodzież do pracy. Inna autorka, Helena Konopkova¹³⁾, w swoim artykule dała kilka praktycznych rozwiązań, jak połączyć tematykę omawianego na zajęciach tekstu z problematyką tekstu danego na pracy klasowej. Pisała ona m. in.:

Tematy zadań dobieram w zależności od przerabianego w klasie materiału. Tak np. po przeczytaniu fragmentów XXI ks. „Ab urbe condita” odpowiednim tekstem na zadanie jest życiorys Hannibala przekazany przez Neposa. (...) Na lekcji poświęconej correctum można porównać, jak

potraktowali ten sam temat Liwiusz i Nepos. (...) Przy lekturze Cycerona „In Catilinam oratio I” odpowiednim tekstem uzupełniającym są fragmenty Sallustiusza „De coniuratione Catilinae”, a czytając „Pro Archia poeta oratio” można sięgnąć do listów Pliniusza Młodszeo, np. VIII 24, w którym składa on hołd kulturze greckiej¹⁴⁾.

Zagadnieniu pracy domowej poświęcił m. in. swój artykuł Feliks Kamiński¹⁵⁾, w którym zwrócił uwagę na fakt, że praca domowa z języka łacińskiego w pierwszych dwóch latach nauki służy przede wszystkim utrwalaniu wiadomości z fleksji i składni, w trzecim i czwartym roku nauki uczniowie muszą już umieć samodzielnie opracowywać teksty. Kamiński podkreślał, że praca domowa powinna być zadawana regularnie, nauczyciel zaś był zobowiązany sumiennie ją sprawdzać. Był to swoisty nacisk na rolę pracy domowej w procesie nauczania.



Gramatyka

Z zakresu gramatyki najczęściej omawianym i komentowanym zjawiskiem był *coniunctivus*. Pisał o nim m. in. Rudolf Niemiec w artykule *Łaciński coniunctivus i jego nauczanie w stadium początkowym*¹⁶⁾, w którym w części teoretycznej przedstawił rodzaje *coniunctivów*, w drugiej zaś części zaprezentował lekcję przeprowadzoną metodą sokratyczną, w czasie której uczniowie zapoznali się z tym nowym trybem. Lekcja była oparta na tekście *Litterae a matre ad filium militem missae* z podręcznika S. Skiminy *Elementa Latina II*.

Po Rudolfie Niemcu zagadnieniem tym zajmowali się jeszcze Marian Golias¹⁷⁾ i Adam Trybus¹⁸⁾.

Na temat nauczania składni *ablativus absolutus* wyrażali swoje opinie oraz dzielili się

⁹⁾ Tamże, s. 200.

¹⁰⁾ J. Horowski (1973), *Nauczanie programowane w łacinie*, „Języki Obce w Szkole”, 3/1973.

¹¹⁾ R. Franck, G. Frochot (1965), *J' apprend le Latin*, Paris.

¹²⁾ I. Kacprowska (1957), *Ćwiczenia sprawdzające w nauczaniu języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 1/1957.

¹³⁾ H. Konopkova (1958), *Uwagi o pisemnych zadaniach klasowych z języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2/1958.

¹⁴⁾ Tamże, s. 65.

¹⁵⁾ F. Kamiński (1963), *Uwagi praktyczne o zadaniu domowym z języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 5/1963.

¹⁶⁾ R. Niemiec (1958), *Łaciński coniunctivus i jego nauczanie w stadium początkowym*, „Języki Obce w Szkole”, 2/1958.

¹⁷⁾ M. Golias (1959), *Coniunctivus łaciński w nauczaniu szkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, 5/1959.

¹⁸⁾ A. Trybus (1975), *Nauczanie coniunctivum w klasach humanistycznych*, „Języki Obce w Szkole”, 5/1975.

metodycznymi doświadczeniami i uwagami Marian Goliaś¹⁹⁾ i Marceli Wielewskiego²⁰⁾. Wielewski opisał wprowadzenie tego zjawiska na podstawie czytanki *De Fabiis* z podręcznika S. Skiminy *Elementa Latina II*, w której to czytance w części I znalazły się przykłady czynności wyłączonej uprzedniej, w części II zaś przykłady czynności równoczesnej. Takie ujęcie zagadnienia ułatwiało uczniowi skupienie uwagi na poszczególnych aspektach składni *ablativus absolutus*.

W 1959 r. Marceli Wielewski opublikował artykuł *Kilka uwag o nauczaniu łacińskiego czasownika i rzeczownika*²¹⁾, który znalazł swą kontynuację w tekście Stefana Staszczyka *Na temat nauczania łacińskiego czasownika i rzeczownika*²²⁾. Ponadto temat ten podejmował Jan Horowski w dwóch artykułach pt. *Jak wykorzystują analogię w nauczaniu deklinacji łacińskiej*²³⁾ i *O wykorzystaniu analogii w nauczaniu koniugacji łacińskiej*²⁴⁾.

Zagadnieniami składniowymi zajmował się m. in. Mieczysław Brożek, który w artykule *Z propedeutycznego nauczania składni łacińskiej*²⁵⁾ wykazał, jak stopniowo wprowadzać składnię *nominativus cum infinitivo*, która powinna być, jego zdaniem, poprzedzona składnią *accusativus cum infinitivo*, oraz jak korzystając z funkcji przypadków przedstawić uczniom zagadnienie składni *ablativus absolutus*. Na koniec Brożek pokusił się o stwierdzenie, że niewłaściwe jest podejście dotychczasowych gramatyk, które najpierw podawały definicję zjawiska, a później ilustrowały je przykładami. Uznał on, że najpierw powinno się dać szansę uczniowi do samodzielnego odkrycia mechanizmu składniowego, które to „odkrycie” może nastąpić po wcześniejszym wprowadzeniu i objaśnieniu elementów danego zjawiska. Taki sposób dochodzenia do wiedzy stał później nazwany metodą problemową.

Innej ważnej składni – *accusativus cum infinitivo* – poświęcił także jeden ze swych artykułów Henryk Rosenstrauch²⁶⁾.

O zaletach powtarzania i zbierania materiału gramatycznego pisał Feliks Kamiński²⁷⁾. Wyszedł on od zasady *Repetitio est mater studiorum* i stwierdził, że każda część gramatyki, którą wprowadzamy stopniowo na lekcjach, po pewnej partii materiału należy zbierać w całość i podsumowywać. Tak należy czynić np. z zaimkami i przyimkami, które pojawiają się w różnych odstępach i po pewnym czasie wymagają podsumowania. Kamiński stwierdził, że najlepiej można się tu posłużyć gramatykami Auerbacha-Dąbrowskiego lub Wielewskiego. Podobnie jest ze zjawiskami składniowymi. Na przykład przy składni *acc. cum inf.* i *nom. cum inf.* wymagają powtarzania i utrwalania łacińskie bezokoliczniki, które pojawiają się w danych klasach systematycznie, lecz nigdy wszystkie naraz.

Z dziedziny metryki ukazał się w 1967 r. artykuł Sylwestra Ostrowskiego *Jak nauczyłem młodzież w klasie X analizy metrycznej heksametru daktylicznego katalektycznego*²⁸⁾.



Słownictwo

W numerze z 1957 r. „*Języków Obcych w Szkole*” w dziale *Głosy z terenu* znalazło się streszczenie listu nauczycielki języka łacińskiego, Zofii Różańskiej, która zwróciła uwagę na wyzyskiwanie przy nauczaniu słówek łacińskich zapożyczeń, źródłosłów, wyrazów pokrewnych i słowotwórstwa. Dzięki temu, według autorki:

1. *Młodzież zda sobie sprawę z celowości i przydatności uczenia się słówek.*
2. *Zrozumie, jak bardzo przyczynią się one do wzbogacenia jej zasobu słownictwa nawet w ro-*

¹⁹⁾ M. Goliaś (1958), *Tak zwany „ablativus absolutus” w nauczaniu szkolnym*, „*Języki Obce w Szkole*”, 4/1958.

²⁰⁾ M. Wielewski (1959), *Jak realizuję składnię „ablativus absolutus” na lekcjach języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 2/1959.

²¹⁾ M. Wielewski (1959), *Kilka uwag o nauczaniu łacińskiego czasownika i rzeczownika*, „*Języki Obce w Szkole*”, 6/1959.

²²⁾ S. Staszczuk (1960), *Na temat nauczania łacińskiego czasownika i rzeczownika*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1960.

²³⁾ J. Horowski (1960), *Jak wykorzystują analogię w nauczaniu deklinacji łacińskiej*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1960.

²⁴⁾ J. Horowski (1962), *O wykorzystaniu analogii w nauczaniu koniugacji łacińskiej*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1962.

²⁵⁾ M. Brożek (1960), *Z propedeutycznego nauczania składni łacińskiej*, „*Języki Obce w Szkole*”, 4/1960.

²⁶⁾ H. Rosenstrauch (1966), *Accusativus cum infinitivo*, „*Języki Obce w Szkole*”, 3/1966.

²⁷⁾ F. Kamiński (1963), *Systematyzowanie przerobionego materiału gramatycznego w nauce języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1963.

²⁸⁾ S. Ostrowski (1967), *Jak nauczyłem młodzież w klasie X analizy metrycznej heksametru daktylicznego katalektycznego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 5/1967.

dzimej mowie, jak uprzystępnia jej zrozumienie pojęć dotąd dla niej niejasnych, jak ułatwią jej lekturę każdego poważnego dzieła²⁹⁾.

W 1958 r. w numerze piątym Janina Kublińska stwierdziła, że uczniowie powinni ćwiczyć sobie pamięć przez uczenie się słówek, mogą w tym celu odpytywać się nawzajem lub brać udział w konkursach sprawdzających znajomość materiału leksykalnego, organizowanych przez nauczyciela. Autorka postulowała, aby uczeń z każdej lekcji przyswoił sobie ok. 10-20 słówek³⁰⁾.

W tym samym numerze ukazał się bardzo cenny i ponadczasowy artykuł Marceliego Wielewskiego *Nauczanie słówek metodą kartkową*³¹⁾. Pracując tą metodą uczeń był zobowiązany przygotowywać karteczki wielkości bilecika. Po jednej stronie wpisywał słówko łacińskie, po drugiej polskie, np.:

Magister, magistri / nauczyciel
Duco, -ere, duxi, ductum / prowadzę, wiodę.

Uczniowie mieli za zadanie systematycznie przygotowywać sobie słownictwo na takich kartkach. Nauczyciel mógł to wykorzystać np. przy powtórzeniach, kiedy uczniowie mieli za zadanie uporządkować słownictwo według przynależności deklinacyjnych i koniugacyjnych lub według zakresu tematycznego. Poza tym w ciągu roku uczniowie mogli utralać materiał słownikowy porządkując samodzielnie własne „katalogi słówek”.

W 1962 r. Feliks Kamiński opublikował artykuł *Systematyzowanie znaczeń i roli łacińskich przedrostków i przyrostków*³²⁾. Było to jedno z zagadnień morfologicznych, przewidzianych w programie w trzecim roku nauki. Kamiński uznał, że *ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa łacińskiego, zwłaszcza gdy są poparte analogicznymi zjawiskami z języka polskiego, ożywiają lekcję i wykazują żywotność języka łacińskiego*³³⁾. Jako doskonałe teksty do powtórzeń morfologii Kamiński podał pieśń Katullusa (*carmen I, III*),

w których znajdują się zdrobnienia (*libellus, ocellus, misellus, turgidulus*) i wyrazy oznaczające obfitość posiadanych cech (*laboriosus, tenebricosus, venustus*). Na koniec autor stwierdził, że *łatwo zestawić przy takiej okazji także dawniej poznane wyrazy tego typu oraz przypomnieć inne zestawy przyrostków*³⁴⁾.



Teksty

Problematykę czytania tekstów oryginalnych na lekcjach języka łacińskiego podejmowało wielu autorów. Jednym z nich był Sylwester Ostrowski, który w swym artykule *O niektórych wartościach nauczania poezji rzymskiej* stwierdził, że czytanie Wergiliusza poszerzy uczniom horyzonty wiedzy, ponieważ:

- 1) ułatwi uczniom zrozumienie i interpretację *Pana Tadeusza* na lekcjach języka polskiego (chodzi o cechy gatunkowe utworu);
- 2) przy tworzeniu przekładów tekstów literackich młodzież kształtuje swój styl w języku ojczystym;
- 3) przy czytaniu poezji łacińskiej na głos można wzbudzić w młodzieży zamiłowanie do deklamacji (chodzi o rytm i melodię tej poezji);
- 4) młodzież poznaje dzięki tym lekturom kulturę antyczną;
- 5) przy zmianach znaczeń słownictwa w poezji możemy zainteresować młodzież etymologią³⁵⁾.

W tym samym numerze ukazał się także artykuł Jana Horowskiego *Jak organizują lekturę autora łacińskiego w przekładzie*³⁶⁾. Horowski w trakcie czytania tekstów w oryginale wprowadzał uczniów w zagadnienia kultury i historii literatury przez czytanie większych ustępów z przekładów. Na przykład po przerobieniu fragmentu z życiorysu Miltiadesa Neposa czytał go z uczniami w całości w przekładzie, przed tłu-

²⁹⁾ Z. Różańska (1957). *O nauczaniu słówek łacińskich*, „Języki Obce w Szkole”, 1/1957.

³⁰⁾ J. Kublińska (1958). *Czy warto więcej czasu poświęcić uczeniu się i odpytywaniu słówek łacińskich przez uczniów?*, „Języki Obce w Szkole”, 5/1958.

³¹⁾ M. Wielewski, *Nauczanie słówek metodą kartkową*, j. w.

³²⁾ F. Kamiński (1962). *Systematyzowanie znaczeń i roli łacińskich przedrostków i przyrostków*, „Języki Obce w Szkole”, 2/1962.

³³⁾ Tamże, s. 102.

³⁴⁾ Tamże.

³⁵⁾ S. Ostrowski (1957). *O niektórych wartościach nauczania poezji łacińskiej*, „Języki Obce w Szkole”, 2/1957.

³⁶⁾ J. Horowski, *Jak organizują lekturę autora łacińskiego w przekładzie*, j. w.

maczeniem wyjątku *De lege agraria primum promulgata* (Livius II 41) polecał czytać, za Skimnią, w przekładzie wyjątek z *Historii naturalnej* Pliniusza Starszego (XVIII 41–43) pt. *Czary rolnika*. Podobnie wymagał od uczniów znajomości całości *Eneidy* Wergiliusza i dzieł Owidiusza czytanych we fragmentach, co było niezbędną pomocą przy czytaniu wyjątków z oryginału.

W tym samym roku przedstawił swoją metodę kształtowania rozumienia tekstów łacińskich Marian Goliaś³⁷⁾. Na początku swego wywodu stwierdził on:

*Jak długo nauczanie języka łacińskiego trwało osiem lat – co pamiętają jeszcze starsi nauczyciele – a tygodniowo w kl. I przeznaczano na nie osiem godzin, można było nauczyć łaciny bez stosowania specjalnych metod*³⁸⁾.

Goliaś proponował w nowych warunkach korzystanie z metody bezpośredniej i pośredniej. Uważał, że z korzyścią dla ucznia jest rozpisywanie zdań według zależności składniowych na tzw. drzewka, stosowane również w gramatyce języka polskiego. Przy zdaniach podrzędnych proponował graficzne rozkładanie poszczególnych członów zdania, aby uczeń mógł lepiej zrozumieć zależności, które między nimi zachodzą.

Jan Horowski w dwóch numerach „*Języków Obcych w Szkole*” z 1959 r. przedstawił swoje rozważania pt. *Problem kształtowania samodzielności uczniów na lekcjach języka łacińskiego przy pracy nad nowym tekstem*³⁹⁾. Udowodnił w nich, że pseudoheureka hamuje samodzielność ucznia, wielu jednak nauczycieli ma do niej skłonność, ponieważ program, mimo że został zredukowany, stawia przed uczniami i nauczycielem bardzo wysokie wymagania. Nauczyciel powinien jednak, zdaniem Horowskiego, unikać heureka czy metody stosowania zbyt rozbudowanych pytań. Pytania raczej powinny wychodzić od ucznia, wtedy czuje się on

zobowiązany do znalezienia na nie odpowiedzi. Było to związane z postulatem aktywizacji uczniów na lekcjach języka łacińskiego.

We wnioskach Horowski stwierdził, że metody samodzielnej pracy ucznia można stosować tylko przy tekstach, do których uczniowie są ogólnie przygotowani wcześniejszymi ćwiczeniami gramatycznymi. Ówczesne teksty oryginalne były jednak zbyt trudne, niedostosowane do obowiązujących podręczników. Horowski apelował o zmiany w programie, zmniejszenie wymagań lub przeniesienie materiału z młodszych klas do starszych.

Z bardziej szczegółowych analiz ukazały się na łamach „*Języków Obcych w Szkole*” artykuły Mariana Siemińskiego *Jak czytam z uczniami satyry Horacego*⁴⁰⁾, Zofii Kalinowskiej *Próba syntezy twórczości Katulla na lekcji języka łacińskiego*⁴¹⁾, Sylwestra Ostrowskiego *Analiza pierwszej sielanki Wergiliusza (zagadnienia wybrane)*⁴²⁾, Marcus Tullius Cicero *contra Catilinam in senatu orationem habet (próba analizy)*⁴³⁾ i *Stosowanie tekstów pozapodręcznikowych w nauczaniu języka łacińskiego*⁴⁴⁾. W tej ostatniej pozycji Ostrowski przedstawił w sposób praktyczny, jak można urozmaicić lekcje języka łacińskiego, pokazując uczniom teksty łacińskie z różnych dziedzin i o różnej stylistyce (postulował takie zmiany M. Brożek 1969, vide dział „Metodyka”). Zaprezentował on kilka tekstów, np. tekst łaciński z XV wieku, teksty z zakresu medycyny, mikrobiologii, farmacji, botaniki, astronomii, zoologii, prawa. Zacytował też, jako warte wykorzystania na lekcjach łaciny, fragmenty z A. Frycza-Modrzewskiego *Commentarium de republica emendanda libri quinque – liber de legibus, caput X* i z K. M. Sarbiewskiego *De perfecta poesi, sive Vergilius et Homerus*.

Przedstawione przeze mnie artykuły, dotyczące nauczania języka łacińskiego, pochodzą z jednego z najtrudniejszych okresów dydaktyki

³⁷⁾ M. Goliaś (1957), *O metodę rozumienia tekstów łacińskich w szkole*, „*Języki Obce w Szkole*”, 4/1957.

³⁸⁾ Tamże, s. 221.

³⁹⁾ J. Horowski (1959), *Problem kształtowania samodzielności uczniów na lekcjach języka łacińskiego przy pracy nad nowym tekstem*, „*Języki Obce w Szkole*”, 3,4/1959.

⁴⁰⁾ M. Siemiński (1960), *Jak czytam z uczniami satyry Horacego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1960.

⁴¹⁾ Z. Kalinowska (1961), *Próba syntezy twórczości Katulla na lekcji języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 1/1961.

⁴²⁾ S. Ostrowski (1966), *Analiza pierwszej sielanki Wergiliusza (zagadnienia wybrane)*, „*Języki Obce w Szkole*”, 2/1966.

⁴³⁾ S. Ostrowski (1968), *Marcus Tullius Cicero contra Catilinam in senatu orationem habet (próba analizy)*, „*Języki Obce w Szkole*”, 2/1968.

⁴⁴⁾ S. Ostrowski (1970), *Stosowanie tekstów pozapodręcznikowych w nauczaniu języka łacińskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, 3/1970.

języków klasycznych. Ich autorzy zdają się jednak nie zauważać tych przeciwności i niewygód, lecz dzielnie podsuwają swym piórom coraz to nowe rozwiązania na ulepszenie procesu dydaktycznego. O ponadczasowości tych rozwiązań świadczy nie tylko ranga osób, które o nich pisały, lecz także przydatność wielu

z tych tekstów we współczesnej szkole polskiej. Mam więc nadzieję, że przypominając nieco dokonania poprzedników, zachęcę niektórych nauczycieli do działania na rzecz terazniejszego i przyszłego kształcenia młodych ludzi w zakresie naszych europejskich korzeni – w zakresie języka łacińskiego. (październik 2003)

KONKURS 2004

Szanowni Państwo

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. W tym roku jest to temat:

Uczenie się języków wzbogaca - nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.

Formułując ten temat chcieliśmy zwrócić uwagę na pewne wartości, które zostały w ostatnich latach zapomniane. Mądrość, którą niesie w sobie wiedza i doświadczenie, jest ostatnio wartością wtedy, gdy zapewnią dobrze płatną pracę i dostatni byt. Mało kto cieszy się dzisiaj szacunkiem dlatego, że ma dużą wiedzę, którą potrafi się dzielić z innymi – jest autorytetem, do którego można się odwołać i na którym można polegać. Podchodzimy do nauki i studiów komercyjnie i tak też wychowujemy nasze dzieci. Czy opłaca ci się tego uczyć, może warto podjąć te studia, mimo, że cię nie interesują, albo nie warto się dalej uczyć, trzeba założyć swój własny biznes – takie zdania słyszy się w różnych środowiskach. Rzadko zaś ktoś mówi o zadowoleniu i satysfakcji, jaką sprawiła ostatnio przeczytana książka, opracowany jakiś temat, obejrzana wystawa czy pójście do muzeum, w którym nie było się od wieków.

Uczenie się języków wzbogaca, bo samo uczenie się wzbogaca – rozszerza wiedzę, ale i uczy cierpliwości, systematyczności i pokory – tyle razy trzeba powtarzać, by coś zapamiętać, trzeba to robić w miarę regularnie, by utrwaląc nabytą wiedzę i ciągle przecież tyle się jeszcze nie umie. Ucząc się języków, uczymy się innego spojrzenia na świat – porównujemy słownictwo, systemy gramatyczne, uczymy się nowych pojęć i przyswajamy nowe znaczenia. Poznajemy inne zwyczaje, sposoby postępowania, przyzwyczajenia i tradycje. Dowiadujemy się ukrytego znaczenia jakiegoś zwrotu, które jest związane z konkretnym postępowaniem jakiejś osoby w konkretnym kraju. Szukamy dokładnego odpowiednika słowa, mającego wyrazić nasz chwilowy nastrój, albo jakąś myśl – często ironicznie, z sarkazmem, albo po prostu dowcipnie. Nie wiążą się z tym żadne korzyści oprócz wewnętrznej satysfakcji, że coś wiem, czegoś się nauczyłem, coś umiem wyrazić inaczej.

Wiemy, że wielu uczniów cieszy zdobywana wiedza, nie uczą się dla stopnia, dla sprawdzianu i dla egzaminu, ale dla siebie. Naszym zadaniem jest pokazać uczniowi, jakie wartości niesie z sobą nauka – by tak ją polubił i docenił, by rzeczywiście chciał się uczyć przez całe życie.

Szanowni Państwo – napiszcie nam jak uczenie się języków wzbogaca – Was i Waszych uczniów.

Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu:

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do:

**Redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa**

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2004 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.



Hanna Komorowska¹⁾
Warszawa

Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich²⁾

Kwestie wchodzące w zakres polityki językowej – wyznaczniki i kryteria

Polityka językowa w rozumieniu Rady Europy w Strasburgu i Unii Europejskiej w Brukseli to zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia. Wyznaczają one sposób podejmowania decyzji w takich kwestiach, jak:

- A. Dobór języków**
 - ▶ liczba języków nauczanych w systemie szkolnym,
 - ▶ wybór języków w ofercie edukacyjnej szkół.
- B. Status języków**
 - ▶ obligatoryjny lub fakultatywny status tych języków,
 - ▶ prawa edukacyjne języków mniejszości narodowych,
 - ▶ stosunek do języków poszczególnych grup etnicznych imigrantów.
- C. Zasady i procedury nauczania**
 - ▶ cele kształcenia językowego,
 - ▶ programy nauczania,
 - ▶ metody pracy nad językiem.
- D. Egzamin i certyfikacja**
 - ▶ uznawalność świadectw,
 - ▶ liczba i typ egzaminów,
 - ▶ format egzaminów.

- E. Kształcenie nauczycieli**
 - ▶ typ instytucji kształcących nauczycieli,
 - ▶ programy i treści kształcenia,
 - ▶ uprawnienia do wykonywania zawodu,
 - ▶ doskonalenie czynnych nauczycieli.

Założenia polityki językowej w Polsce – próba rekonstrukcji

Warto tu zwrócić uwagę na fakt, iż sytuacja w Polsce przedstawia się stosunkowo korzystnie na tle krajów europejskich, gdyż w ciągu ostatnich 14 lat przeprowadzono w Polsce aż cztery reformy. Owe reformy istotnie zmieniające sytuację języków obcych w oświacie to kolejno:

- ▶ Reforma nauczania języków obcych, która usunęła monopol języka rosyjskiego i wprowadziła nauczanie dwu dowolnie wybranych języków obcych w systemie szkolnym w roku 1990.
- ▶ Reforma kształcenia nauczycieli, która utworzyła nauczycielskie kolegia językowe typu uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego w roku 1990.
- ▶ Reforma szkolnictwa wyższego, która stopniowo wprowadziła 3- i 4-letnie studia licencjackie w wyższych szkołach zawodowych i na wielu filologiach, upowszechniając tym samym kształcenie nauczycieli w trybie akademickim w latach 1992-1996.

¹⁾ Prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Patrz również artykuł: H. Komorowska (2003), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole” 1/2004, s. 38.

- ▶ Reforma systemu edukacji, która obniżyła wiek rozpoczynania nauki języka do klasy IV szkoły podstawowej i zapoczątkowała wprowadzanie istotnych zmian w systemie oceniania i egzaminowania (nowa matura).

Z kierunku tych reform można wnosić o założeniach polityki językowej w Polsce. Założenia takie nigdy nie zostały jednak sformułowane explicite. Próbę podsumowania sytuacji w tej dziedzinie w Polsce trzeba tu dopiero podjąć.

▼ Liczba nauczanych języków i ich dobór

Zakłada się, że każdy obywatel będzie otrzymywał szansę opanowania w szkole minimum dwóch języków obcych. W miarę możliwości będzie się umożliwiać rozszerzanie tej oferty w programach autorskich poszczególnych szkół.

Zakłada się wybór z 4 języków w szkole podstawowej i gimnazjum (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski) i z 6 języków w liceum (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański i włoski). Szkoły mogą i powinny jednak występować z własnymi koncepcjami i programami autorskimi w zależności od profilu szkoły, potrzeb regionu, rodzaju podjętej współpracy w ramach np. programów międzynarodowych albo specjalizując się w nauczaniu pewnych, wybranych języków lub też poszerzając tę ofertę.

▼ Status języków

Docelowo zmierza się do wprowadzenia obowiązkowej nauki jednego języka obcego w szkole podstawowej i drugiego języka obcego w gimnazjum, zachęca się też w miarę możliwości do umożliwienia nauki trzeciego języka obcego w liceum tym uczniom, którzy chcieliby się go uczyć. Zważywszy trudności finansowe i kadrowe – w drodze do realizacji tego celu dopuszcza się jednak wprowadzenie obowiązkowego charakteru drugiego języka obcego dopiero w liceum.

Powyższe decyzje wyznaczają wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego na najpóźniej 10 rok życia, a języka drugiego na najpóźniej 16 rok życia. Oznacza to, że za szkolną naukę dwu języków w tych przedziałach wieku płaci budżet państwa z pieniędzy podatników. Wspiera się jednak wszelkie inicjatywy

rodziców, szkół i władz samorządowych, zmierzające do umożliwienia wcześniejszego startu językowego i zapewnienia warunków niezbędnych do prawidłowej kontynuacji nauki – z innych źródeł finansowania niż budżet państwa.

Sposób postępowania w odniesieniu do języków mniejszości narodowych jest zgodny z rekomendacjami europejskimi w tej sprawie.

▼ Zasady i procedury nauczania

Zasady nauczania prezentują podstawy programowe dla poszczególnych szkół i etapów kształcenia. Na tej podstawie opracowuje się programy autorskie lub wybiera się je z puli programów autorskich zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Programy autorskie mają zawierać cele nauczania, treści nauczania, procedury osiągania celów oraz wymagane umiejętności ze sposobem ich oceniania.

Cele nauczania są formułowane w sposób operacyjny i w kategoriach sprawnościowych oraz kompetencyjnych, z naciskiem na aspekt interkulturowy.

Treści nauczania z kolei są formułowane w kategoriach podsystemów językowych (np. słownictwo czy struktury gramatyczne) lub tematów, funkcji i sytuacji komunikacyjnych.

Procedury osiągania celów nie są narzucone, a każdy program może rekomendować odpowiadające celom metody i techniki nauczania.

Wymagane umiejętności mają być formułowane w kategoriach operacyjnych, a więc w sposób umożliwiający ich obiektywne sprawdzenie, zaś kryteria ocen powinny być jasno sprecyzowane.

Nauczyciele mają prawo wyboru materiałów nauczania, jednak Ministerstwo – poprzez swoich rzeczoznawców – tworzy listę podręczników rekomendowanych.

Wspiera się wszelkie inicjatywy mające na celu podniesienie jakości kształcenia – naukę wspomaganą przez komputer, naukę w szkołach bilingwalnych, wymiany młodzieżowe, a także techniki aktywizujące.

▼ Egzaminy i certyfikacja

Uznawalność świadectw szkolnych regulują ogólne przepisy dotyczące funkcjonowania szkół. Nie istnieje jednak już uznawalność świa-

dectw językowych jako element zastępujący egzamin systemowe, np. egzamin maturalny.

Planuje się ograniczenie liczby egzaminów przez połączenie egzaminu maturalnego i procedur kwalifikacyjnych przy wstępie na wyższą uczelnię. Określenie poziomu biegłości w języku obcym może stać się dodatkowym elementem kwalifikacji do szkół o dużej liczbie kandydatów (np. liceów).

Format egzaminacyjny powinien uwzględnić wszystkie podstawowe sprawności językowe, a sam egzamin powinien być prowadzony w części pisemnej jako egzamin zewnętrzny.

▼ **Kształcenie nauczycieli**

Polskie rozwiązania wspierają maksymalną różnorodność instytucji kształcących nauczycieli języków obcych od kolegów nauczycielskich nie posiadających statusu akademickiego, przez kolegia akademickie, wydziały filologiczne szkół wyższych i uczelnie pedagogiczne – pod warunkiem spełniania minimum programowego, pozwalającego na zdobycie uznawanych uprawnień do wykonywania zawodu.

Co do programów kształcenia – wymagania minimum programowego idą w kierunku uwzględniania w ramach 330 godzin czterech podstawowych komponentów: komponentu psychopedagogicznego, dydaktycznego, przedmiotów uzupełniających oraz praktyki nauczania. Szczegółowe wymogi wyznaczają odpowiednie rozporządzenia.

■ **Strategie kształcenia językowego na przyszłość**

Przedstawiona powyżej próba rekonstrukcji założeń polityki językowej dotyczy sytuacji zastanej, a jak to zazwyczaj w oświacie bywa, sytuacja taka jest wypadkową ogólnych reform, których kształcenie językowe jest tylko częścią i możliwości finansowych państwa w danym momencie. O co jednak warto konsekwentnie starać się w przyszłości?

▼ **Liczba i dobór języków obcych w ofercie edukacyjnej**

Jak się wydaje, w kraju, którego język nie ma zasięgu światowego, komunikacja językowa powinna znajdować się w centrum zainteresowań systemu edukacji. Tak się jednak by-

najmniej w Polsce nie dzieje. Języki obce w systemie szkolnym są traktowane tak jak każdy inny przedmiot, wdają się więc – jako przedmiot równoprawny na przykład biologii – w stale te same spory dotyczące liczby lat nauki i liczby godzin tygodniowo. Czy się więc w Polsce tyle samo języków, co w krajach, których język ma zasięg światowy i w tej samej lub mniejszej liczbie godzin.

Nauka niezbędnej w Europie skutecznej – a jeśli chce się pełnić rolę pracowników nie tylko fizycznych – także poprawnej komunikacji, staje się tym samym indywidualną sprawą ucznia i jego rodziców. Muszą oni sami docenić jej potrzebę, zlokalizować pozaszkolne źródła jej zaspokojenia i samodzielnie za nią zapłacić. Ta sytuacja jest – niestety – korzystna dla wielu nauczycieli, szkół językowych i wydawnictw, toteż liczne są podmioty wręcz zainteresowane utrzymaniem istniejącej sytuacji. Zapewne jednak szybko okazałoby się, że przeznaczanie nawet tych samych kwot na pensje dla nauczycieli i dobre warunki nauczania języków obcych w szkołach mogłoby opłacić się zarówno rodzicom, jak i kadrcze pedagogicznej, jednocześnie przyczyniając się do poprawy jakości kształcenia językowego. Wyliczenia tego dokonało już wielu wcale nie zawsze najbogatszych rodziców decydujących się – z tego właśnie powodu – na umieszczanie swych dzieci w szkołach społecznych. Jest to bowiem raczej kwestia alokacji kwot niż ich faktycznej wysokości.

System edukacyjny powinien zapewnić naukę pierwszego języka od klasy I szkoły podstawowej i drugiego języka obcego od klasy I gimnazjum. Nauka trzeciego języka obcego lub przeznaczenie większej liczby godzin na dobre opanowanie dwóch kontynuowanych języków powinno stanowić element wyboru programowego w liceum. Pozwoliłoby to wszystkim obywatelom poznać dwa języki obce w toku edukacji obowiązkowej dla wszystkich, umożliwiając zarazem chętnym i dążącym do lepszego wykształcenia opanowanie trzeciego języka obcego. Bez względu na przyjęte rozwiązania organizacyjne, minimum programowe powinno wynosić dla pierwszego języka obcego docelowo 900 godzin, a dla drugiego języka obcego 500 godzin.

Należałoby też znacznie zmodyfikować istniejącą niechlubną praktykę, polegającą na

przekonywaniu uczniów i ich rodziców, iż jakkolwiek niepełnosprawność, a nawet dysleksja czy dysgrafia powoduje potrzebę odebrania uczniom szansy uczenia się języka obcego pod pozorem „oszczędzenia im dodatkowego obciążenia”. Dla wielu tych uczniów właśnie język obcy jest szansą sukcesu szkolnego, o ile rzeczywiście kładzie się nacisk na sprawności żywego języka, a nie na czytanie i pisanie i o ile faktycznie przestrzega się zasad oceniania odpowiednich dla tych grup uczniów.

▼ Status języków obcych i języków mniejszości

Uważając za wartość swobodny wybór języka obcego i rozumiejąc znaczenie różnic między szkołami, nie powinno się – w moim przekonaniu – kępować inicjatywy uczniów, rodziców i szkół przez nadawanie przez władze oświatowe któremukolwiek językowi obcemu statusu obligatoryjności w skali kraju. Obowiązki powinny być sam fakt uczenia się języka obcego, ale nie konkretny język, który mieliby opanowywać wszyscy polscy uczniowie. Zrozumiała jest, rzecz jasna, potrzeba uczenia się języków pełniących funkcję współczesnego *lingua franca* i oczywista jest tu rola języka angielskiego – nie ma jednak przekonujących powodów, by naukę tego języka narzucić wszystkim polskim uczniom. Nie ma też powodu wprowadzania tego języka jako pierwszego języka obcego, jak to na przykład uczyniła Holandia. A oto podstawowe argumenty. Przede wszystkim istnieje wiele kontekstów regionalnych, kiedy to nauka innego języka obcego, takiego jak niemiecki lub rosyjski może okazać się dla ucznia bardziej uzasadniona. Ponadto negatywne konsekwencje przymusu językowego mogą okazać się bardzo silne, co w bardzo w tej chwili korzystnej motywacyjnie sytuacji języka angielskiego (nawet wśród często zbuntowanych nastolatków) zapewne tylko mu zaszkodzi. Wreszcie przymus ma w Polsce – zważywszy historię nauczania języka rosyjskiego – bardzo złe tradycje, budzi i zapewne długo jeszcze będzie budzić silne skojarzenia polityczne, nie sprzyjając przy tym efektywności nauki.

Trzeba tu także ustosunkować się do kwestii oferty konkretnych języków w systemie szkolnym. Istnieje teraz w Radzie Europy i Unii

Europejskiej wyraźna tendencja, żeby nie powieźć nacisk, na nauczanie języków o mniejszym zasięgu. Rekomendacje te mają, w moim przekonaniu, po części swe źródło w tendencjach interkulturowych, po części w obawach o zanik pewnych rzadziej używanych języków, a po części wreszcie w swoistej poprawności politycznej. Trudno jednak o rodziców i uczniów, którzy w polskiej sytuacji jako pierwszy czy nawet drugi język obcy (nie mówimy tu o języku mniejszości narodowej) – zamiast angielskiego czy niemieckiego – wybiorą czeski, węgierski czy słowacki, nie mówiąc już o katalońskim czy fińskim. Nie jest to niemożliwe, jednak okazuje się dużo bardziej prawdopodobne w sytuacji języka trzeciego i to w kontekście systematycznych wymian młodzieżowych i długofalowej współpracy szkół. Najbardziej prawdopodobna – jak pokazują to szkoły językowe – jest nauka języków o bardzo małym zasięgu wtedy, gdy jest podejmowana dobrowolnie w dorosłości, bo wynika z autentycznych potrzeb zawodowych, biznesowych czy rodzinnych, nie zaś w latach szkolnych. Argument o zanikaniu języków jest oczywiście poważny, ich zachowaniem powinien jednak zajmować się zespół językoznawców, kulturoznawców i etnografów, bo przymus szkolny nauczania tych języków jako obcych niewiele tu załatwi.

Tak więc warto – jak się wydaje – rekomendować, by szkoły dbały o wykształcanie kompetencji interkulturowych, wzajemne rozumienie i tolerancję, nie oddelegowując tej kwestii wyłącznie do przymusowego nauczania rzadziej używanych języków. Języki te powinny – zgodnie z ustaleniami międzynarodowymi – być nauczane jako języki mniejszości narodowych i grup etnicznych, dobrze, by znajdowały się w ofercie jako język drugi lub trzeci, jednak tylko wtedy, gdy jest on rzeczywistym, a nie wymuszonym wyborem uczniów i rodziców.

Co do języków mniejszości narodowych – funkcjonują tu bardzo jasne regulacje międzynarodowe, które obowiązują także Polskę, i które słusznie powinniśmy respektować, zapewniając możliwość nauki języka, historii i geografii danego obszaru językowego dzieciom, o ile pojawi się takie dążenie, wyrażone przez odpowiednią na danym szczeblu edukacyjnym liczbę uczniów lub ich rodziców.

▼ Zasady i procedury nauczania

Bardzo trafnym rozwiązaniem wydaje się wprowadzenie podstaw programowych jako założeń ogólnych, a umożliwienie opracowywania lub wyboru programów autorskich dla konkretnych sytuacji dydaktycznych. Rozwiązanie to zdecydowanie warto utrzymać.

W chwili obecnej podejście komunikacyjne jest stosowane powszechnie i według tego podejścia są przygotowywane wszelkie materiały nauczania. Jednak swego rodzaju „głosowanie nogami” ze strony uczniów w różnych grupach wieku i zwiększająca się w efekcie liczba grup uczących się np. metodą Callana dowodzi nie tyle wyższości tych wcale nie nowych przecież metod (metoda Callana jest o dobre dziesięciolecie starsza od najwcześniejszych wersji podejścia komunikacyjnego), ile raczej wyraźnego rozczarowania metodą komunikacyjną. Dlatego warto w programach nauczania, nie narzucając metody, ostrzegać jednak przed pewnymi oczywistymi błędami metodycznymi i wskazywać korzystne rozwiązania. I tak, bez względu na metodę, warto najpierw nauczyć i wdrożyć, a potem dopiero umożliwiać swobodniejszą komunikację i oceniać – brak wdrożenia i zbyt wczesne przechodzenie do swobodnej konwersacji z nieutralnym materiałem językowym to przecież równie częsty błąd metodyczny, jak kładzenie nadmiernego nacisku na gramatykę i uczenie o języku zamiast uczenia języka.

Scenariusze programowe wymagają dziś podejścia komunikacyjnego i metod aktywnych dla każdego języka, inne bowiem podejście wydaje się nauczycielom nienowoczesne. Jednak racjonalne wydają się rekomendacje Rady Europy, by uwzględnić tzw. kompetencje cząstkowe i uczyć tych sprawności, które w danym języku będą uczącemu się potrzebne. Nie zawsze w drugim czy trzecim języku obcym opanowywanym przez uczącego się będzie mu zależało na wszystkich umiejętnościach – nie jest wykluczone, że w tym języku będzie chciał tylko czytać lub wystarczyć mu mówienie i rozumienie ze słuchu na poziomie czynnej znajomości przydatnej w sytuacjach turystycznych.

Dlatego warto niewątpliwie zachować podejście komunikacyjne i równowagę wszystkich podstawowych sprawności w przypadku pierwszego języka obcego o zasięgu światowym,

opanowywanego przez uczniów. W odniesieniu do kolejnych języków obcych warto jednak stosować różnorodne rozwiązania i odmienne hierarchie celów – w zależności od potrzeb uczących się – nie sugerując się wymogami podejścia komunikacyjnego dla kolejnych języków i nie koniecznie przenosząc je na kolejno opanowywane języki obce.

Organizacja nauczania, metody i formy pracy mogą i powinny być zróżnicowane. Warto zachęcać do powszechniejszego stosowania metod i form interakcyjnych i aktywnych, wspierających proces uczenia się i samooceny – promować autonomię uczniów, *e-learning* oraz metody integracji międzyprzedmiotowej (CLIL), w tym oczywiście szkoły bilingwalne i szkoły wprowadzające międzynarodową maturę (IB) w taki sposób, by pełniej powiązać program nauczania języka obcego z programem danej szkoły.

Warto też wspierać całkowicie odmienne rozwiązania organizacyjne, a nie tylko rutynowe, rytmiczne przeznaczenie określonej liczby godzin tygodniowo na naukę języka, określane od dawna jako *dripping courses*. Mogłoby to być na przykład także nauczanie intensywne na początku danego szczebla edukacyjnego, np. w pierwszym roku nauki w gimnazjum lub liceum, po którym nastąpi nauczanie wybranego przedmiotu szkolnego lub przedmiotu z komponentu europejskiego w tym języku. Mogą to być też albo rekomendowane przez Radę Europy i Unię Europejską tzw. bloki czasowe, poświęcone nauce języka z zawieszeniem na ten okres nauki innych przedmiotów szkolnych lub tzw. bloki naprzemienne – intensywnej nauki i zmniejszonego kontaktu z językiem np. poprzez *e-learning*. Wydaje się, że obecne przepisy niepotrzebnie utrudniają lub wręcz uniemożliwiają wszelkie próby uzyskania przez szkoły prawa do większej elastyczności w tej dziedzinie.

▼ Egzamin y językowe

Obecny wariant rozwiązania funkcjonujący w Polsce, a polegający na wprowadzeniu matury z języka obcego jako egzaminu częściowo zewnętrznego, wydaje się najkorzystniejszy, a przy tym racjonalna jest też próba potraktowania go jako elementu procedury kwalifikacyjnej do szkół wyższych.

Poważne wątpliwości budzi jednak autometryczne wprowadzenie w formacie egzaminu dwóch poziomów maturalnych. Jest to kolejny przykład nieuzasadnionego traktowania języka obcego tak samo jak każdego innego przedmiotu szkolnego, choć żaden inny przedmiot nie może rozpoczynać się w dowolnym punkcie edukacji szkolnej, tak jak to się dzieje w przypadku pierwszego i drugiego języka obcego. Żaden też inny przedmiot nie jest tak zróżnicowany co do liczby uzyskiwanych przez ucznia w szkole i poza nią godzin nauki, wreszcie żaden nie jest narażony na brak kontynuacji i kolejne rozpoczęcie nauki od zera z powodu nierównego poziomu nauczania w grupie. Prowadzi to do sytuacji niekorzystnej dla uczniów, którzy w obawie przed niepowodzeniem, a bez możliwości racjonalnego oszacowania swych umiejętności, decydują się na zbyt niski poziom egzaminu. Dopóki w szkole jest możliwe rozpoczynanie nauki języka od klasy I, II, III, IV, I gimnazjalnej i I licealnej, a gwarancja kontynuacji jest zerowa – egzamin nie powinien być, w moim przekonaniu, dzielony na poziomy zaawansowania. Właściwe uregulowanie nauki przez wprowadzenie języka obcego od I klasy szkoły podstawowej może oczywiście zmienić tę sytuację.

Nie ma też powodu dopuszczać do zastępowania egzaminów istotnych dla dalszej drogi życiowej ucznia, takich jak egzamin maturalny, płatnymi certyfikatami międzynarodowymi. Obecne rozgoryczenie uczniów skasowaniem tej możliwości bierze się z dwóch powodów. Po pierwsze uczniowie są informowani o uznawaniu bądź nieuznawaniu certyfikatów bardzo późno, a decyzje takie nieoczekiwanie się zmieniają, co uniemożliwia im i ich rodzicom racjonalne inwestowanie czasu i pieniędzy. Po drugie niezadowolenie uczących się oznacza też znacznie mniejszą pewność co do obiektywizmu egzaminu i trafności jego formatu – a temu można przeciwstawić wyłącznie takie posunięcia, które zwiększą zaufanie do państwowego egzaminu maturalnego.

▼ **Kształcenie i doskonalenie nauczycieli**

Ogromnym osiągnięciem lat transformacji było w Polsce pojawienie się i uzyskanie dla kształcenia nauczycieli zarówno formalnego, jak i akademickiego statusu. Mamy w tej chwili,

dzięki temu, kilka programów kształcenia prowadzących do uzyskania dyplomu, zawierającego w sobie uprawnienia nauczycielskie. Ta różnorodność pozwalająca na zdobycie uprawnień w toku studiów wyższych licencjackich na filologiach i w wyższych szkołach zawodowych, w toku studiów magisterskich, a także w trybie nauki w kolegiach nauczycielskich uniwersyteckich i nienależących do uniwersytetów jest wartościowa i dobrze byłoby ją zachować nie ulegając pokusom ujednoclenia.

Pokusa ta pojawia się jednak nie tylko w odniesieniu do toku kształcenia, ale także w odniesieniu do jego treści programowych. To jeszcze jeden przykład sprowadzania do wspólnego mianownika wszystkich przedmiotów szkolnych i języków obcych. Jest w pełni zrozumiałe oczekiwanie, że kształcenie nauczycieli uwzględni treści merytoryczne związane z przygotowaniem kierunkowym, treści i umiejętności metodyczne związane ze sposobami nauczania oraz że w tok nauki włączy praktykę pedagogiczną. Unifikacja dotknęła jednak także treści pedagogicznych, jak gdyby w przekonaniu, że każdy nauczyciel zetknie się z tymi samymi problemami i tym samymi grupami wieku. Jednak nauczyciel języka obcego może zetknąć się z problematyką przedszkolną, wczesnoszkolną, może przyspać mu w udziale nauczanie w gimnazjum lub liceum, ale może też uczyć biznesmenów. Próba wtlóczenia tych samych treści w programy przygotowania młodych ludzi do zawodu nauczyciela języka obcego opiera się na złudnym przekonaniu, że sytuacja nauczania języka da się przewidzieć w tym samym stopniu, co nauczanie np. astronomii, która z istoty nie pojawia się w szkole jako przedmiot poza liceum. Opiera się też na przekonaniu, że do zawodu nauczycielskiego w każdej jego postaci można przygotować w liczbie ponad 300 godzin raz i na zawsze.

Rekomendowany czworokąt treści psychopedagogicznych, dydaktycznych, przedmiotów uzupełniających i praktyki powinien być oczywiście utrzymany w toku przygotowania do zawodu nauczyciela. Jednak treści pedagogiczne powinny zostać zmniejszone na rzecz większego zróżnicowania szczebli szkolnych, szczebli zaawansowania językowego i grup wiekowych na zajęciach metodycznych i w ramach praktyk pedagogicznych. Powinny one powrócić jako

wymóg, także jako wymóg godzinowy, w toku doskonalenia zawodowego czynnego nauczyciela po podjęciu przezeń pracy zawodowej. Inne będą bowiem potrzeby kształceniowe w obrębie treści pedagogicznych nauczyciela języka zatrudnionego w klasach integracyjnych, inne w szkole zawodowej z niepożądanymi elementami „fali”, inne w gimnazjum czy liceum z zagrożeniem narkotykami, a jeszcze inne w szkole podstawowej, specjalizującej się w nauczaniu uczniów dyslektycznych czy w grupach przedszkolnych.

Tak więc należałoby dokonać przesunięcia pewnych treści i godzin kształcenia z programów przygotowania do zawodu do programów doskonalenia zawodowego. To jednak oznaczałoby stworzenie ram dla obowiązkowego doskonalenia zawodowego w większym wymiarze na początku drogi zawodowej, a w mniejszym nieco wymiarze w dalszych etapach wykonywania zawodu nauczyciela.

Zarówno powyższa próba rekonstrukcji istniejących założeń polityki edukacyjnej, jak i proponowana strategia działania na przyszłość, to kwestie kontrowersyjne. Dzieje się tak jednak dlatego, że problematyka ta – tak istotna dla funkcjonowania systemu edukacji i całego społeczeństwa – nie bywa u nas niestety przedmiotem publicznych polemik. Konferencje i czasopisma naukowe zajmują się chętniej problematyką lingwistyczną niż strategią oświatową, która uchodzi za połączenie socjologii i po-

lityki. Nauczyciele chętniej dyskutują o metodach i materiałach niż o kontekście, w którym przyszło im pracować, uważają bowiem często, że i tak nie mają nań wpływu. Brak publicznej dyskusji to jednak właśnie brak wpływu. Czas zdać sobie z tego sprawę.

Bibliografia

- Beacco, J. C., M. Byram. (2002). *Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment* (2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- European Charter for Regional or Minority Languages, Strasbourg: Council of Europe, 5.11.1992.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Directorate-General for Education and Culture (2001), EURYDICE Studies. The Information Network on Education in Europe. Brussels: EURYDICE European Unit.
- Komorowska, H. (2002). „CEF in Poland” w: *The Common European Framework. Case Studies*, Strasbourg: The Council of Europe Publications.
- Linguistic Diversification – *Parliamentary Assembly Recommendation 1383* (1998) and *CM (99)97*. Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation No R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning *Modern Languages*, Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation 1539 (2001) – *European Year of Languages*, Strasbourg: Council of Europe.

(luty 2003)

Paweł Poszytek¹⁾
Warszawa

Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie i wyjaśnienie czytelnikom, co to jest tzw. proces lizboński i jakie rekomendacje dla nauczania języków obcych zostały określone w ramach tego procesu.

▼ I. Proces lizboński

W marcu 2000 roku w Lizbonie Rada Europejska²⁾ nakreśliła cel strategiczny, który zakłada, że do 2010 roku „gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną

¹⁾ Autor jest koordynatorem programu LINGUA i konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL w Polskiej Agencji Narodowej programu SOCRATES oraz ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w ramach procesu realizacji celów edukacyjnych Unii Europejskiej w tzw. procesie lizbońskim.

²⁾ Nie należy mylić z Radą Europy. Rada Europejska jest to ciało składające się z właściwych ministrów krajów członkowskich Unii Europejskiej.

i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną". Osiągnięcie tego ambitnego celu wymaga jednak nie tylko radykalnego przeobrażenia gospodarki europejskiej, ale również modernizacji systemów opieki społecznej i systemów edukacji (Komisja Europejska, 2003:7). Tak więc, proces lizboński jest procesem zmian, jakie mają następować w kolejnych latach celem przeobrażenia europejskich systemów edukacyjnych w sposób fundamentalny. Zmiany te mają być wprowadzane z poszanowaniem i uwzględnieniem narodowych kontekstów i tradycji na zasadzie dzielenia się doświadczeniami, wypracowania wspólnych celów oraz upowszechniania przykładów dobrej praktyki. Taka forma pracy została nazwana *metodą otwartej koordynacji* (Komisja Europejska, The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy). W praktyce prace w ramach procesu lizbońskiego są koordynowane przez Komisję Europejską oraz grupy ekspertów powołanych przez ministerstwa poszczególnych krajów. Polityką edukacyjną związaną z nauczaniem języków obcych zajmuje się grupa ekspertów, składająca się z pracowników ministerstw lub uniwersyteckich pracowników naukowych, po jednym z każdego kraju. Wyniki prac tejże grupy w formie sprawozdania za okres 2002–2003 zostały już opublikowane (Komisja Europejska, *Summary of the First Report*). Sprawozdanie to zawiera opis ośmiu rekomendacji, do których powinny się odnieść kraje członkowskie reformując swoje systemy edukacyjne.

II. Rekomendacje

Rekomendacja nr 1: *Władze narodowe, regionalne i lokalne powinny dołożyć wszelkich starań, aby promować i podnosić świadomość opinii publicznej w odniesieniu do korzyści, jakie płyną z językowej różnorodności.*

Uwagi do rekomendacji:

► Podnoszenie świadomości jest procesem długotrwałym i żmudnym, w którym główne trudności wynikają z przywiązania do pewnych tradycji i wartości. W przypadku języków przekłada się to na mocno zakorzoną

wiarę w potrzebę uczenia się praktycznie tylko języka angielskiego.

- Ciekawym przykładem i jednocześnie wyjątkiem od powyższej reguły mogą być kraje skandynawskie, gdzie powszechnie jest nauczanie języków krajów ościennych.
- Przykładem dobrej praktyki w Polsce jest inicjatywa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli dotycząca wprowadzenia pilotażowych kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli języka hiszpańskiego (program HOLA) i włoskiego (program FORMATORE). Języki te nie są jeszcze powszechnie nauczane w Polsce.
- Nauczyciele języków obcych muszą mieć świadomość potrzeby uczenia się wielu języków i promowania idei *różnojęzyczności*³⁾.
- Promowanie różnojęzyczności należy włączyć do treści kształcenia w instytucjach kształcenia nauczycieli.

Rekomendacja nr 2: *Właściwe władze powinny zagwarantować, aby w ramach narodowych systemów kształcenia i doskonalenia znalazło się miejsce i rozwiązania dla nauczania języków regionalnych, języków mniejszości narodowych, języków imigrantów oraz języków krajów ościennych.*

Uwagi do rekomendacji:

- W niektórych krajach trudno jest opracować jedną spójną strategię narodową (np. we Włoszech występują mniejszości narodowe takie jak: Niemcy, Słowacy, Chorwaci, Arabowie i Albańczycy i sytuacja tam jest dynamiczna i ulega zmianie).
- Bardzo otwartymi krajami na te kwestie wydają się być kraje skandynawskie i Austria.
- Polska ma dość dobre prawodawstwo dotyczące nauczania języków mniejszości narodowych.

Rekomendacja nr 3: *Każdy kraj powinien mieć jasno sformułowane cele na każdym etapie kształcenia językowego począwszy od pobudzania wzajemnego szacunku i świadomości językowej, aż po nabywanie konkretnych umiejętności językowych. Wiek rozpoczęcia obowiązkowej nauki języków obcych oraz stosowanie odpowiedniej metodologii powinny być określone w odniesieniu do tychże celów.*

Uwagi do rekomendacji:

- Większość krajów posiada te cele zapisane w podstawach programowych (Polska nie jest tu

³⁾ patrz: publikacja CODN – *Europejski system opisu kształcenia językowego* – tzw. CEF.

wyjątkiem), chociaż zdarzają się przypadki, że cele te nie wynikają z konkretnych dokumentów, takich jak narodowa strategia w nauczaniu języków, tylko wynikają z pewnych tradycji.

- ▶ Należy zastanowić się nad dylematem: czy obniżyć wiek obowiązkowej nauki języków obcych, czy raczej pozostać przy obecnych rozwiązaniach i raczej dzielić klasy na mniejsze grupy, aby zwiększyć efektywność nauczania. W większości krajów obowiązkowa nauka języków zaczyna się w wieku 10/11 lat, wyjątkiem są tu Luksemburg, Norwegia, Austria i niektóre regiony w Niemczech, gdzie nauka rozpoczyna się w wieku 6 lat, w Polsce nauka rozpoczyna się w wieku 10 lat (Eurydice, 2000).
- ▶ W oficjalnych systemach edukacji w krajach skandynawskich kompetencje cząstkowe są uznawane jako wyznacznik znajomości języków obcych krajów ościennych.

Rekomendacja nr 4: *Należy zagwarantować płynność w kształceniu na przełomie okresu edukacyjnego między szkołą podstawową i średnią z językowego i metodologicznego punktu widzenia.*

Uwagi do rekomendacji:

- ▶ Rekomendacja nr 4 nie da się pogodzić z rekomendacją nr 1 – występuje tu rozbieżność interesów: im większa różnorodność w ofercie językowej, tym trudniej będzie zachować ciągłość i płynność kształcenia.
- ▶ W trakcie prac eksperci nie zgłaszali problemów związanych z brakiem płynności w kontekście metodologicznym.
- ▶ Większość ekspertów widzi problem płynnego przechodzenia przez okres przejściowy między szkołą podstawową a szkołą średnią spowodowany brakiem wykwalifikowanej kadry. Nie zawsze kształcenie językowe może być kontynuowane w szkole średniej, gdy szkoła podstawowa ma np. dobrą kadrę do nauczania języka niemieckiego, a szkoła średnia do francuskiego.
- ▶ Szwedzkie i austriackie doświadczenia z kształceniem językowym organizowanym na poziomie całej szkoły lub nawet na poziomie kilku szkół, gdzie uczniowie indywidualnie dobieraliby sobie właściwe dla nich zajęcia z języka obcego nie przyniosły oczekiwanych rezultatów – rozwiązanie to jest bardzo trudne z organizacyjnego punktu widzenia.

- ▶ Polskie doświadczenia z wielu szkół potwierdzają, że organizacja lekcji języków obcych, gdzie uczniowie indywidualnie wybierają sobie grupę na odpowiednim dla siebie poziomie nie jest taka trudna.
- ▶ Problem płynnego przechodzenia z jednego etapu kształcenia do drugiego występuje tylko wtedy, gdy program nauczania języka obcego w szkole podstawowej jest rygorystyczny. Natomiast, jeśli program w szkole podstawowej koncentruje się głównie na uwrażliwianiu uczniów na język, wtedy problem płynnego przechodzenia do kształcenia językowego w szkole średniej znika.
- ▶ Zwraca się również uwagę, że problem ten będzie zniwelowany, gdy *Portfolio Językowe* będzie powszechnie stosowane.

Rekomendacja nr 5: *Władze narodowe powinny zachęcać do wykorzystywania idei CLIL (Content and Language Integrated Learning – Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe) przez zdefiniowanie standardów kształcenia nauczycieli oraz wspieranie tworzenia odpowiednich materiałów dydaktycznych.*

Uwagi do rekomendacji:

- ▶ Większość przykładów tego typu działań funkcjonuje tylko w języku angielskim.
- ▶ Sam termin CLIL jest praktycznie nieznan wśród nauczycieli, chociaż w Polsce nauczanie dwujęzyczne, które jest formą CLIL ma już sporą tradycję.
- ▶ Komisja Europejska pragnie, aby programy LINGUA i COMENIUS promowały ideę CLIL przez wspieranie projektów międzynarodowych.
- ▶ Pod koniec roku pojawi się publikacja Eurydice nt. CLIL, zawierająca wskaźniki i rekomendacje Komisji Europejskiej.
- ▶ W Polsce mamy program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej i gimnazjum z wykorzystaniem CLIL napisany przez Ewę Kołodziejską i Barbarę Ściborowską⁴⁾.

Rekomendacja nr 6: *Władze narodowe powinny ustanowić przejrzysty i klarowny system certyfikacji oparty na „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”.*

Uwagi do rekomendacji:

- ▶ Jest to długi proces i będzie trudno go wprowadzić w krajach, które nie mają systemu egzaminów zewnętrznych.

⁴⁾ Program zatwierdzony przez MENiS: DKW – 4014 – 6/00.

Rekomendacja nr 7: Władze edukacyjne powinny wprowadzić system tzw. *mentoringu*, aby wspierać nauczycieli w początkowej fazie ich kariery zawodowej.

Uwagi do rekomendacji:

- ▶ W większości krajów europejskich nie istnieje system *mentoringu* uwzględniający wyłącznie specyfikę nauczania języków obcych i skierowany wyłącznie do nauczycieli języków obcych.
- ▶ W większości krajów funkcjonuje *mentoring* szeroko pojęty bez uwzględniania specyfiki przedmiotu (w Polsce bardzo dobrym przykładem są tu staże w ramach awansu zawodowego i wsparcie ze strony opiekuna stażu).
- ▶ Należy rozpatrzyć kwestię, czy *mentoring* ma uwzględnić specyfikę przedmiotu.

Rekomendacja nr 8: Władze edukacyjne powinny wprowadzić lub rozszerzyć możliwości uznawania kwalifikacji nauczycieli języków obcych.

Uwagi do rekomendacji:

- ▶ W Polsce występują pewne problemy z uznaniem kwalifikacji tzw. *native speakerów* nawet, jeśli są oni nauczycielami z zawodu.
- ▶ Francja i Wielka Brytania wzajemnie uznają kwalifikacje swoich nauczycieli na mocy porozumienia rządowego.

Bibliografia:

- Eurydice (2000), *The Position of Foreign Languages In European Education Systems*, Bruksela: Eurydice.
- Komisja Europejska (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komisja Europejska, *The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy*. Dostęp: <<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et.2010.en.html>>-Bruksela, Komisja Europejska.
- Komisja Europejska, *Summary of the First Report on the Activities of the Working Group on Languages – July 2002 – June 2003*. Dostęp: <<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/langsynthesis.en.pdf>> (01.12.2003) Bruksela, Komisja Europejska (kwiecień 2004)

Ewa Wieczorek¹⁾

Warszawa

O pracach Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (ECJN) powstało w Grazu w 1994 jako poszerzone porozumienie częściowe zraszające 33 państwa. Zadaniem Centrum jest promowanie nauczania i uczenia się języków obcych w Europie. ECJN wspiera kraje członkowskie w realizowaniu polityki językowej opartej na zaleceniach Rady Europy.

Program 2000-2003

W roku 2003 zakończył się pierwszy średnioterminowy program Centrum obejmujący okres 2000-2003. Znalazło się w nim około 25 projektów, a w pracach związanych z programem wzięło udział prawie 3000 osób, wliczając koordynatorów, członków zespołów pracujących nad projektami, osoby prowadzące warsztaty, ekspertów i zwyczajnych delegatów. Podsumowaniem całego średnioterminowego programu

Centrum była konferencja zorganizowana w Grazu w dniach 2-4 października 2003 pod hasłem *Wyzwania i możliwości w Edukacji Językowej*. Konferencja stała się okazją do zaprezentowania wyników pracy w postaci ok. 40 publikacji, niektórych w formie CD-Romów. W publikacji podsumowującej program przedstawiono polityczny i społeczny kontekst edukacji językowej w wielokulturowej Europie, teorie uczenia się języków i ich wpływ na pracę nauczyciela w klasie, czynniki poprawiające jakość, nowe role i kompetencje, których oczekuje się dziś od nauczycieli i uczących się. Publikacja zawiera też analizę materiałów, narzędzi i pomocy możliwych do wykorzystania w uczeniu się języków obcych oraz porusza zagadnienie jakości. Przygotowano ulotki przedstawiające w prosty sposób cel projektu, sposób realizacji, osiągnięcia i dostęp do

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

materiałów. Ulotki można obejrzeć na stronie <http://www.ecml.at/conf/flyer.htm>

Materiały powstałe w wyniku realizacji programu 2000-2003 stanowią bogate źródło dla wszystkich zainteresowanych nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Są teraz dostępne w formie książek, zestawów CD-Romów z broszurkami, stron internetowych poświęconych poszczególnym projektom i innych pomocy, dostępnych w internetowym centrum informacji ECJN. Nauczyciele, edukatorzy oraz wszyscy zainteresowani mają możliwość skorzystania z materiałów, zamawiając je w Punkcie Kontaktowym ECML²⁾ lub mogą do nich dotrzeć bezpośrednio na stronie internetowej www.ecml.at

▼ Program 2004-2007

Hasło przewodnie nowego programu to *Języki dla spójności – edukacja językowa w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie*. Działania ECJN będą zatem zmierzały do podkreślenia roli edukacji językowej w dążeniu do lepszego zrozumienia i wzajemnego szacunku dla wszystkich obywateli, mieszkających w Europie. Zgłoszono około 65 projektów, z których około 22 przyjęto do realizacji.

Prace nad projektami są prowadzone w języku angielskim i francuskim. Listę projektów podaję zatem w wersji oryginalnej.

► **Coping with linguistic and social diversity – provisions, profiles, materials**

1. Valuing All Languages in Europe (VALEUR)
Valoriser toutes les langues en Europe
2. Whole-School Language Profiles and Policies (ENSEMBLE)
3. Linguistic Diversity and literacy in a global perspective (LDL)
4. CHAGAL Set-Up
Lignes directrices européennes concernant le curriculum des programmes d'accès à l'éducation supérieure pour les apprenants adultes sous-représentés
5. Languages for People with Special Educational Needs (LangSEN)
Les langues pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux

► **Communication in a multicultural society: the development of intercultural**

communicative training in teacher education (ICCinTE)

1. Intercultural communication training in teacher education (ICCinTE)
La communication interculturelle dans la formation des enseignants
2. Language Educator Awareness (LEA)
Langue et Education Au plurilinguisme
3. Intercultural competence for professional mobility (ICOPROMO)
Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle
4. To get to know each other leads to better mutual understanding (Gulliver)
Se connaître mieux pour mieux se comprendre

► **Professional development and reference tools for language educators**

1. Cohesion of competences, coherence of principles (CoCoCoP)
Cohésion des compétences, cohérence des principes
2. A Training Guide for Quality Assurance (Qualitytraining)
Guide de formation à l'assurance qualité
3. Towards a Framework for Teacher Education (FTE)
Soutien à la mise en œuvre du PEL
4. Across Languages and Cultures (ALC)
A travers les Langues et les Cultures
5. ELP implementation support (Impel)
Soutien à la mise en œuvre du PEL
6. Training teachers to use the European Language Portfolio (ELPTT)
Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues
7. Training teacher educators (TrainEd)
Former les formateurs d'enseignants
8. Group Facilitation in Language Teacher Education (GroupLead)
Animation de groupe dans la formation des enseignants en langues

► **Innovative approaches and new technologies in the teaching and learning of languages**

1. Web Journals in Language Education (BLOGS)
Journal intime dans l'enseignement des langues vivantes

²⁾ Punkt kontaktowy ECML działa w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa (ewa.wieczorek@odn.edu.pl; tel: 0-22 622 33 38).

2. Developing Teachers of Modern Languages to Young Learners (TEMOLAYOLE)
Formation des enseignants en langues vivantes pour jeunes apprenants
3. The CLIL quality matrix (CLILmatrix)
La matrice de qualité EMILE
4. Language Case Studies (LcaS)

- Etudes de cas linguistiques
5. LanguageQuests (Lquests)
QuetësLangues

Bardziej szczegółowe informacje na ten temat można znaleźć na stronie www.ecml.at lub w punkcie kontaktowym ECML.

(kwiecień 2003)

Marek Zajęc¹⁾
Warszawa

EuroProf – europejski nauczyciel

W przeddzień polskiego wejścia do Unii Europejskiej stawiamy sobie pytania na temat naszej przyszłości zawodowej. Takie pytania stawiają sobie nauczyciele i specjaliści od języków obcych. Pierwszą konkluzją – obserwując rozwój edukacji i rynek pracy w zjednoczonej Europie – jest zwrócenie uwagi na ważność znajomości języków obcych. Jest rzeczą oczywistą, że obywatel Europy będzie władał, oprócz języka ojczystego, dwoma innymi językami. Dlatego też ważne jest, żeby placówki oświatowe oferowały możliwość nauki dwóch języków obcych, Rzeczą ważną staje się też opanowanie dwóch języków obcych przez nauczycieli. Próbą odpowiedzi na takie zapotrzebowanie jest program EuroProf umożliwiający nauczycielom opanowanie języka hiszpańskiego i zdobycie kwalifikacji do nauczania tego języka w szkole.

Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii wraz z Instytutem Cervantesa i Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli organizuje szkolenie dla czynnych nauczycieli języków obcych – program EuroProf. Program jest adresowany do czynnych zawodowo nauczycieli uczących już jakiegoś języka obcego, innego niż język hiszpański.

Realizacja programu EuroProf jest przewidziana na 3 lata:

- ▶ 1-30 kwietnia 2004 r.: rekrutacja.
- ▶ Pierwszy rok programu – po rekrutacji powstaną 3 grupy:

▲ 1 grupa – „szpoza Warszawy”, która będzie uczyła się przez Internet/CD-ROM.

▲ 2 i 3 grupa, będzie się uczyć języka hiszpańskiego w Instytucie Cervantesa (nabór nauczycieli z Warszawy i okolic).

Nauczyciele będą uczyć się języka hiszpańskiego w grupie dla początkujących i w grupie średnio zaawansowanej. Po roku nauki będą zdawać egzamin DELE poziom 1 (*basico*). Zdanie tego egzaminu jest warunkiem przejścia do drugiego etapu programu EuroProf.

▶ Drugi rok – kontynuacja nauki praktycznego języka hiszpańskiego i egzamin DELE poziom 2 (*intermedio*).

▶ Trzeci rok – kontynuacja nauki języka hiszpańskiego i dodatkowo kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny.

Po trzecim roku uczestnicy kursu (po zdaniu egzaminów) otrzymują dyplom DELE 3 (*superior*) i świadectwo ukończenia kursu pedagogiczno-metodycznego, co da im pełne kwalifikacje do nauczania języka hiszpańskiego w szkole.

Godny podkreślenia jest fakt, że program EuroProf nie dąży do zastąpienia jednego języka drugim, lecz proponuje język hiszpański jako drugi. Dzięki EuroProf nauczyciel języka obcego zdobędzie kwalifikacje do nauczania dwóch języków. Daje to większe możliwości organizacyjne szkole i zwiększa konkurencyjność nauczyciela na polskim i europejskim rynku pracy.

(kwiecień 2004)

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

Z BADAŃ



Anna Jurek¹⁾
Opole

Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową Część II²⁾

Inne trudności w nauce języków obcych

Młodzieży zadano pytanie, czy nauka języków obcych sprawia im inne trudności, które nie zostały wymienione w kwestionariuszu. Wielu uczniów z grupy A pisało o swoich problemach, natomiast w grupie B rzadko wypowiadano się na ten temat. Wybrane wypowiedzi przytaczam w wersji oryginalnej, poprawiłam jedynie błędy ortograficzne.

Grupa A

- ▶ Nie potrafię się skoncentrować przy czytaniu i słuchaniu obcojęzycznego tekstu.
- ▶ Po kilku dniach zapominam wszystko, czego się nauczę, nawet jeśli wielokrotnie to powtarzam. Największe trudności mam z zapamiętaniem i rozróżnianiem czasów w języku angielskim, w niemieckim natomiast dużym problemem są dla mnie rodzajniki.
- ▶ Nie potrafię uczyć się dialogów na pamięć, a nauczycielka tego wymaga.
- ▶ Mam duże problemy w nauce języka rosyjskiego, bo wszystko mi się myli z językiem polskim.
- ▶ Niemiecki ciągle miesza mi się z angielskim.
- ▶ Kiedy odpowiadam na lekcji angielskiego, często się zdarza, że przeszkadza mi francuski. Tak samo się dzieje przy czytaniu, np.

w języku francuskim nie czyta się „s” na końcu wyrazu, a w angielskim „s” na końcu jest ważne, bo oznacza liczbę mnogą. Ciągle czytam na odwrot.

- ▶ Z trudem zapamiętuję długie wyrazy.
- ▶ Największym problemem jest dla mnie zmiana nauczyciela i przystosowanie się do nowego stylu nauczania.
- ▶ Nauka języków obcych jest dla mnie dużym stresem, z nauką przedmiotów ścisłych nie mam takich problemów.
- ▶ Mam trudności z tłumaczeniem tekstów.
- ▶ Gubię się, gdy nauczyciel od razu daje kilka poleceń.
- ▶ Nie mogę zrozumieć, co nauczycielka do mnie mówi. Słowa mi się zlewają i brzmi to niewyraźnie.
- ▶ Mam trudności ze zrozumieniem tekstów z kasyety magnetofonowej.

Grupa B

- ▶ Nie potrafię myśleć w języku obcym, mimo że mam duży zasób słów i łatwo uczę się języków obcych.
- ▶ Nie potrafię płynnie mówić w językach obcych, chociaż płynnie czytam.
- ▶ Trudności pojawiają się z zapamiętaniem konstrukcji gramatycznych, gdy znacznie różnią się one budową od swoich odpowiedników w języku polskim.

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ W części I (*Języki Obce w Szkole* 1/2003, s. 57), omówiłam wyniki badań ilościowych, dotyczących trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową. W części II przedstawiam problemy, które poddano analizie jakościowej.

- ▶ Trudności sprawia mi opanowanie słownictwa technicznego związanego z budownictwem.
- ▶ Uczę się niemieckiego dopiero pierwszy rok i muszę dogonić resztę klasy, która uczyła się tego języka wcześniej.

Wypowiedzi uczniów z obu grup znacznie różnią się od siebie. Młodzież z dysleksją często zgłasza problem nakładania się języków na siebie. Zjawisko interferencji dotyczy szczególnie języków pochodzących z tej samej grupy lingwistycznej. Nikt z uczniów z klasy angielsko-rosyjskiej, nawet z dysleksją głęboką, nie ma tego typu trudności (rosyjski co najwyżej może mylić się z językiem polskim). Nikt też nie starał się o zwolnienie z języka rosyjskiego. Natomiast najczęściej takie problemy zgłaszają uczniowie z klasy angielsko-niemieckiej.

Kolejna trudność, która dotyczy dużej liczby uczniów z dysleksją, to zaburzenia koncentracji uwagi (Jurek, Jędrzejowska 2003). W nauce języka obcego trudności te są dla nich szczególnie dotkliwe.

Kilka osób zgłosiło problem, związany z zaburzeniami pamięci symultanicznej, które objawiają się w trudnościach ze zrozumieniem kilku poleceń jednocześnie.

Formy dodatkowej pomocy w nauce języków obcych

Z dodatkowych form pomocy w nauce języków obcych korzysta 79 uczniów z grupy A, co stanowi 69,3% badanych osób z dysleksją oraz 61 uczniów z grupy B, czyli 53,5%. Wielu z nich zapewnia sobie kilka różnych form pomocy. Najczęściej wymieniane formy pomocy przedstawiam w tabeli.

Formy pomocy	Grupa A1	Grupa A2	Grupa A razem	Grupa B1	Grupa B2	Grupa B razem
Korepetycje	36	16	52+45,6%	15	13	28+24,6%
Dodatkowe lekcje w szkole	11	9	20+17,5%	15	9	24+21,1%
Szkoła języków obcych	16	2	18+15,8%	10	4	14+12,3%
Pomoc kolegów	10	8	18+15,8%	12	6	18+15,8%
Pomoc rodzeństwa	13	4	17+14,9%	7	2	9+ 7,9%
Pomoc rodziców	8	3	11+ 9,6%	5	2	7+ 6,1%
Wyjazdy za granicę	3	1	4+ 3,5%	7	3	10+ 8,8%
Programy multimedialne	3	0	3+ 2,6%	3	0	3+ 2,6%
Obozy językowe	1	1	2+ 1,8%	1	0	1+ 0,9%

Pojedyncze osoby wymieniły jeszcze czytanie czasopism angielskich, tłumaczenie scenariuszy filmowych i tekstów piosenek oraz uczestniczenie w kursie korespondencyjnym ESKK (obok tej formy pojawił się dopisek: „Szkoda kasy!”). Jedna z badanych osób na zadane pytanie, dotyczące korzystania z dodatkowej pomocy w nauce języków obcych, zrozumiała to na swój sposób: „Robię ściągę na klasówki, ale bardzo rzadko”. W grupie A jest 8 osób (+7%), które nie korzystają z dodatkowej pomocy i mimo to nieźle dają sobie radę, w grupie B w podobnej sytuacji jest 47 uczniów (+41%).

Dane pokazują, że bardzo dużo młodzieży korzysta z korepetycji: prawie połowa uczniów z grupy kryterialnej i 1/4 badanych z grupy kontrolnej.

Jeśli porównać oddzielnie odpowiedzi chłopców i dziewcząt, to można zauważyć, że z dodatkowych form pomocy w nauce języków obcych częściej korzystają dziewczęta: w grupie A2 – 83,3%, w grupie B2 – 70,8%. W grupie chłopców sytuacja ta przedstawia się następująco: A1 – 65,5%; B1 – 48,9%.

Preferencje dokonywania wyboru języka obcego do egzaminu maturalnego

Badani uczniowie odpowiadali na pytanie, który język obcy zamierzają wybrać do egzaminu maturalnego. Odpowiedzi młodzieży przedstawiają się następująco:

Język obcy	Grupa A	Grupa B
angielski	50 uczniów + 43,5%	45 uczniów + 37,5%
niemiecki	13 uczniów + 11,3%	23 uczniów + 19,2%
francuski	6 uczniów + 5,2%	11 uczniów + 9,2%
rosyjski	5 uczniów + 4,3%	6 uczniów + 5,0%

Największa różnica między grupami A i B dotyczy wyboru języka niemieckiego.

W grupie osób z dysleksją 1 uczennica chce zdawać dwa języki obce, w grupie osób bez dysleksji jest 6 takich uczennic. Żaden z badanych chłopców nie zamierza zdawać egzaminu z dwóch języków.

W technikum starego typu uczy się po 45 badanych uczniów z każdej grupy. W grupie uczniów z dysleksją wybór języka obcego do matury zadeklarowały 4 osoby, w grupie uczniów bez dysleksji – 10.

Motywy dokonywania wyboru języka obcego do egzaminu maturalnego

W obu grupach ważnym argumentem, przemawiającym za wyborem danego języka obcego do matury, jest dłuższy kontakt z danym językiem.

Poza tym uczniowie z grupy A wybierają przede wszystkim „mniejsze zło”, jak sami to określają, czyli ten język, który sprawia im mniej problemów. Większość z nich jest jednak pełna obaw, czy w wystarczającym stopniu opanowała język obcy, aby zdać z niego egzamin. Natomiast uczniowie z grupy B na ogół wybierają ten język, który bardziej im się podoba i którego nauka sprawia im przyjemność. Są zazwyczaj pewni, że wybrany język obcy opanowali na tyle dobrze, aby zdać z niego maturę. Bardzo często też w ich wypowiedziach przewija się motyw związany z wyborem kierunku studiów i przyszłą pracą.

Warto przyrzeć się wybranym wypowiedziom uczniów (zostały one przytoczone w oryginale, poprawiono jedynie błędy ortograficzne), dotyczącym odpowiedzi na pytanie, czym kierują się przy wyborze języka obcego do egzaminu dojrzałości.

Grupa A

- ▶ Angielski, bo jakiś język muszę wybrać. Z angielskim miałem dłuższy kontakt niż z francuskim.
- ▶ Trudny wybór. Chyba francuski, bo z nim radzę sobie lepiej niż z angielskim, co nie znaczy, że dobrze.
- ▶ Niemiecki, bo to jedyny obcy język, jaki dostatecznie znam. Uczyłem się go wcześniej 8 lat w szkole podstawowej.
- ▶ Angielski, bo niemieckiego w ogóle nie rozumiem.
- ▶ Angielski, bo jest dla mnie łatwiejszy niż francuski, a nauki niemieckiego, niestety już nie kontynuuję.

- ▶ Rosyjski, ponieważ sprawia mi niewielkie problemy w nauce, słowa są podobne do polskiego.
- ▶ Angielski, bo moja mama jest nauczycielką angielskiego i stale mi pomaga.
- ▶ Niemiecki, bo trzy lata mieszkałem w Niemczech i dobrze mówię po niemiecku.
- ▶ Angielski, ponieważ codziennie mam z nim styczność poprzez programy komputerowe i filmy w wersji oryginalnej.
- ▶ Francuski, ponieważ trochę łatwiej jest mi się go nauczyć niż angielskiego, ale słabo rozumiem mowę w obu tych językach.
- ▶ Angielski, gdyż jego nauka przychodzi mi łatwiej niż francuskiego, choć i język angielski jest bardzo trudny.
- ▶ Francuski, bo potrafię sklecić jakieś zdanie, a z Niemca nie. Języki zabierają mi cały czas na naukę. Ciężko przychodzi mi nauczenie się czegokolwiek.
- ▶ Niemiecki, bo z francuskiego nic nie umiem, chociaż obawiam się, że i niemieckiego nie umiem na tyle, aby zdać z niego maturę.
- ▶ Niemiecki, ponieważ nauczycielka niemieckiego mnie nie obraża.
- ▶ Angielski, bo miałam z nim do czynienia już jako małe dziecko i sprawia mi przyjemność mówienie w tym języku.
- ▶ Angielski, ponieważ więcej rozumiem, bo uczę się go od piątego roku życia i trochę łatwiej jest mi sformułować zdania niż w niemieckim, chociaż angielska gramatyka jest trudniejsza.
- ▶ Angielski, ponieważ uczę się go prawie 14 lat, mam korepetycje i uważam jego znajomość za niezbędną.
- ▶ Angielski, bo nauczycielka dużo czasu poświęca na przygotowanie nas do matury.
- ▶ Angielski, ponieważ to będzie mniejsze zło.
- ▶ Francuski, ponieważ łatwiej się go uczyć i mam dobrą nauczycielkę.
- ▶ Angielski, bo to najważniejszy język.
- ▶ Angielski i rosyjski, bo z łatwością przyswajam języki obce.

Grupa A – uczniowie technikum

- ▶ Żaden!!! Ponieważ nie umiem po angielsku nic powiedzieć oraz 😊 nie muszę!
- ▶ Nie zamierzam wybrać żadnego języka, ponieważ jestem uczniem technikum, a gdybym musiał zdawać, miałbym problemy.
- ▶ Żadnego. Języki to moja najsłabsza strona.

- ▶ Nie zamierzam wybrać języka obcego, ponieważ nie dałbym sobie rady na maturze z języka angielskiego, a innych języków się nie uczę.
- ▶ Nie!!! Nigdy!!!
- ▶ Angielski, bo chcę się sprawdzić.
- ▶ Niemiecki, bo spędzam wakacje w Niemczech i mam z tym językiem stały kontakt prywatny.

Grupa B

- ▶ Angielski, ponieważ potrafię się nim swobodnie posługiwać.
- ▶ Angielski, bo bardziej mi się podoba niż niemiecki.
- ▶ Niemiecki, ponieważ lubię ten język, sprawia mi przyjemność uczenie się go.
- ▶ Francuski, bo uczę się go pilnie i z przyjemnością.
- ▶ Angielski, bo bardziej mi się przyda w przyszłości znajomość tego języka niż rosyjskiego.
- ▶ Angielski, bo zamierzam studiować informatykę i w przyszłości przyda mi się w pracy.
- ▶ Niemiecki, bo z tym językiem będą się wiązały moje studia.
- ▶ Angielski, bo nie sprawia mi żadnych trudności i lubię prowadzić rozmowy w tym języku.
- ▶ Angielski, bo uważam, że umiem go dobrze w mowie i piśmie. Czuję się pewny z tego języka.
- ▶ Angielski, ponieważ uczę się go najdłużej i jest to dla mnie przyjemny i miły do nauki język.
- ▶ Rosyjski, bo dobrze sobie z nim radzę, nauka tego języka przychodzi mi z łatwością.
- ▶ Francuski, ponieważ chciałabym kontynuować naukę języka francuskiego.
- ▶ Niemiecki, ponieważ jest dla mnie łatwiejszy niż angielski. Niemiecka gramatyka jest zrozumiała.
- ▶ Niemiecki, bo jest bardzo prosty.
- ▶ Angielski, bo wybieram się na filologię angielską.
- ▶ Francuski, bo to bardzo ciekawy język.
- ▶ Niemiecki, bo uczę się go od dziecka.
- ▶ Angielski i rosyjski, bo interesuję się językami obcymi i wiąże z nimi dalszą edukację.
- ▶ Niemiecki i angielski, bo lubię uczyć się języków obcych, ich nauka nie sprawia mi żadnych trudności i zdaję sobie sprawę, że znajomość języków jest podstawą w zdobyciu pracy.

Grupa B – uczniowie technikum

- ▶ Angielski, bo jest łatwy, a na maturze są słowniki.
- ▶ Niemiecki, bo uczę się go od urodzenia i biegle się nim posługuję.
- ▶ Niemiecki, bo uczę się go całe życie, znam bardzo dobrze słownictwo i swobodnie mogę się w tym języku porozumiewać.
- ▶ Nie muszę zdawać matury z języka obcego i wybiorę inne przedmioty.
- ▶ Nie wybieram języków obcych na maturze, ponieważ nie obowiązuje mnie to.
- ▶ Żadnego, ponieważ mam za mało lekcji w tygodniu z języka obcego.



Wykonanie określonych czynności w ograniczeniu czasowym na lekcjach języka obcego

W badaniach podjęto również problem, związany z wykonaniem określonych czynności w ograniczeniu czasowym na lekcjach języka obcego, aby stwierdzić, czy brak czasu dotyczy wszystkich uczniów z dysleksją i na jakie czynności jest im najbardziej potrzebny dodatkowy czas. Uczniowie udzielali odpowiedzi na pięć następujących pytań:

Czy potrzebujesz więcej czasu niż pozostali uczniowie w klasie?

- 1) Na sformułowanie swoich wypowiedzi pisemnych na sprawdzianach i klasówkach?
- 2) Na przeczytanie zadań, poleceń, tekstów itp. i zrozumienie ich treści?
- 3) Na dokonanie zapisu ze względu na wolne tempo pisania?
- 4) Na zastanowienie się nad udzieleniem odpowiedzi w formie słownej na zadane pytania?
- 5) Na odszukanie znaczenia bądź pisowni wyrazów w słowniku obcojęzycznym?

Najwięcej młodzieży, bo 3/4 osób z dysleksją i ponad połowa uczniów bez dysleksji, odpowiedziało twierdząco na czwarte pytanie (często odpowiedź na to pytanie była napisana z wieloma wykrzyknikami: „Tak!!!”). Związane jest to zapewne z faktem, iż niewiele osób jest w stanie myśleć w języku obcym. Udaje się to tylko nielicznym w wyjątkowo sprzyjających warunkach, najczęściej wtedy, gdy następuje zjawisko tzw. immersji, czyli „zanurzenia się w języku”,

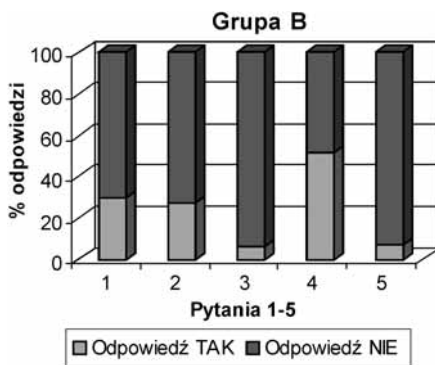
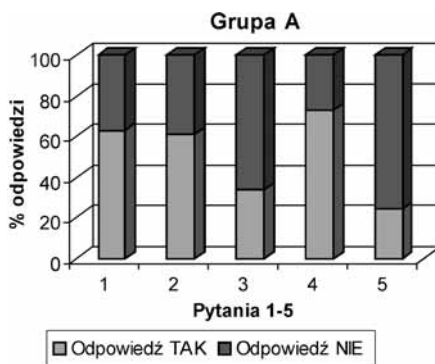
np. w czasie dłuższego pobytu za granicą i porozumiewaniu się wyłącznie w języku obcym. Myśleć w języku obcym po pewnym czasie udaje się też tym osobom, które kilka godzin dziennie poświęcają na słuchanie i czytanie obcojęzycznych tekstów. Dzieci z rodzin bilingwalnych potrafią myśleć w obu językach, jeśli słyszą je na co dzień, ale żaden nie jest dla nich językiem obcym. Pozostałe osoby natomiast potrzebują czasu, aby po usłyszeniu pytania zastanowić się nad udzieleniem odpowiedzi w języku obcym. Uczniowie z dysleksją dodatkowo nie lubią być wyrzynani do natychmiastowej odpowiedzi, bo często mają trudności z werbalizacją swoich myśli, nawet jeśli są dobrze przygotowani do lekcji. Typowe bowiem dla nich jest myślenie obrazowe, a nie słowne.

Na pierwsze i drugie pytanie, dotyczące dodatkowego czasu niezbędnego do ułożenia wypowiedzi pisemnej i czytania, dwukrotnie więcej uczniów z dysleksją niż osób niedyslektycznych odpowiedziało twierdząco. Pytanie o wydłużenie czasu na dokonanie zapisu spowodowanego wolnym tempem pisania okazało się ważne dla 1/3 młodzieży z dysleksją i dla 7 ze 114 uczniów bez dysleksji. Ostatnie pytanie było postawione głównie z myślą o tych uczniach, którzy mają deficyty pamięci sekwencyjnej i w związku z tym trudności z zapamiętaniem kolejności liter alfabetu, a także o tych, którzy z powodu zaburzeń percepcji i pamięci wzrokowej nie są w stanie odtworzyć obrazu wizualnego wyrazu i metodą prób i błędów starają się odszukać w słowniku obcojęzycznym znaczenie usłyszanego słowa. Jeśli wyraz do odszukania jest napisany, często muszą wielokrotnie powracać wzrokiem do zapisu, a czasem nawet dekodować wyraz litera po literze, szczególnie gdy jest on długi lub trudny. Wszystko to sprawia, że niektórym osobom z dysleksją korzystanie ze słowników zabiera bardzo dużo czasu. Na to pytanie 1/4 uczniów z dysleksją udzieliła twierdzącej odpowiedzi. Wśród 114 uczniów niedyslektycznych 8 stwierdziło, że potrzebuje więcej czasu na odszukanie wyrazów w słowniku.

Odpowiedzi uczniów z obu grup przedstawiam na wykresie.

Z wykresu wynika, że uczniowie z dysleksją częściej niż uczniowie niedyslektyczni potrzebują dodatkowego czasu na wykonanie niektórych czynności na lekcjach języka obcego.

Warto zwrócić uwagę również na to, że problem ten nie dotyczy wszystkich osób, u których stwierdzono specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.



Podsumowanie wyników badań

1. Rezultaty uzyskane w przeprowadzonych badaniach potwierdziły hipotezę zakładającą częstsze występowanie trudności w uczeniu się języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową niż u uczniów niedyslektycznych. Rozpoznanie dysleksji rozwojowej u dziecka nie oznacza jednak, że musi ono mieć trudności w nauce języków obcych. Ze 114 uczniów dyslektycznych, biorących udział w badaniach, 12 (co stanowi 10,5%), uczy się języków obcych bez trudności (w grupie kontrolnej – ponad trzykrotnie więcej). Mają oni bardzo dobre i dobre oceny (a w jednym przypadku z języka angielskiego odnotowano nawet

ocenę celującą) i nie chcą być traktowani na lekcjach języków obcych w inny sposób niż pozostali uczniowie w klasie. Szczegółowa analiza tych przypadków wykazała, że prawie wszyscy z tych uczniów już we wczesnym dzieciństwie rozpoczęli naukę języków obcych, korzystają z dodatkowej pomocy (najczęściej są to korepetycje lub zajęcia w szkole języków obcych), mają też bardzo dobrą motywację do nauki i wysokie możliwości intelektualne, a zakres ich trudności spowodowany dysleksją jest stosunkowo niewielki. W grupie tej jeden z uczniów mieszkał trzy lata w Niemczech i obecnie biegle posługuje się językiem niemieckim. Kolejne 20% radzi sobie z nauką języków obcych bez większych problemów (w grupie kontrolnej – 39%). Jednak prawie 70% uczniów z dysleksją napotyka bardzo poważne trudności w nauce języków obcych (w grupie kontrolnej – 27%). Przed podjęciem nauki w szkole średniej statystyczny uczeń z grupy A uczył się języków obcych przez 5,2 roku, a z grupy B – 4,9 roku. Średnia ocen z języków obcych w grupie uczniów z dysleksją jest niższa o 0,69, chociaż na naukę języków poświęcają oni więcej czasu niż uczniowie z grupy kontrolnej. Uczniowie z dysleksją częściej niż ich koledzy z grupy kontrolnej korzystają z dodatkowej pomocy w nauce języków obcych. Prawie połowa z nich pobiera korepetycje (w grupie kontrolnej 1/4). Bardzo rzadko dają sobie radę w nauce języków obcych bez dodatkowej pomocy. W grupie A jest 8 takich osób (+7%), w grupie B w podobnej sytuacji jest 45 uczniów (+40%). Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów w grupie uczniów z dysleksją jest niższa o 0,38. Duży wpływ na to mają przede wszystkim oceny z języka polskiego oraz z języków obcych. Uczniowie z dysleksją ośmiokrotnie częściej, głównie z powodu ocen niedostatecznych z tych właśnie przedmiotów, nie uzyskują promocji do następnej klasy i czterokrotnie częściej niż uczniowie niedyslektyczni przystępują do zdawania egzaminów poprawkowych.

2. Hipoteza zakładająca większe osiągnięcia dziewcząt z dysleksją od chłopców z dysleksją w nauce języków obcych. oparta na dotychczasowych wynikach badań, z których wynika, że kobiety osiągają lepsze rezultaty w zadaniach lingwistycznych i w szybszym tem-

pie zdobywają umiejętności językowe, **nie potwierdziła się.** Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wykazały, że dziewczęta i chłopcy z dysleksją mają niemal identyczną średnią ocen z języków obcych (u młodzieży bez dysleksji różnica na korzyść dziewcząt wynosi 0,39). Proporcjonalnie tyle samo dziewcząt i chłopców z grupy kryterialnej ma trudności w uczeniu się języków obcych (wśród młodzieży z grupy kontrolnej są duże różnice: dla ponad połowy dziewcząt z grupy B nauka języków obcych nie jest trudna; chłopcy, którzy deklarują, że dobrze sobie radzą, stanowią 1/4). Dziewczęta z dysleksją poświęcają więcej czasu niż ich koledzy na samodzielną naukę języków, częściej też od nich korzystają z dodatkowej pomocy, ale wcale nie przekłada się to na lepsze osiągnięcia. Analiza trudności w nauce poszczególnych języków wykazała, że dziewczęta z dysleksją mają więcej problemów. Radzą sobie lepiej od chłopców jedynie z językiem rosyjskim. Tylko jedna uczennica osiągnęła wyższe niż przeciętne wyniki w nauce języków obcych, chłopców w tak dobrej sytuacji jest jedenastu. Należy jednak pamiętać, że liczebność badanych pod względem płci znacznie się różniła: w obu grupach w badaniach brało udział po 90 chłopców i po 24 dziewczęta, dlatego też do interpretacji tych wyników trzeba odnieść się z ostrożnością.

3. Hipoteza zakładająca, że uczniowie z dysleksją mają istotnie większe trudności w przyswojeniu języków obcych w formie pisanej niż w formie ustnej, została potwierdzona jedynie częściowo. Trudności w zakresie takich form pisanych, jak ortografia, sformułowanie wypowiedzi pisemnej, czytanie są istotnie większe niż mówienie. Natomiast rozumienie mowy ze słuchu stanowi tak samo poważny problem w nauce języków obcych dla uczniów z dysleksją jak czytanie tekstów na głos. Rozumienie mowy jest jednak trudne dla obu badanych grup i różnica w zakresie tej sprawności nie jest istotna statystycznie.

4. Kolejna hipoteza zakładająca, że nie wszystkie języki obce sprawiają uczniom z dysleksją takie same problemy, potwierdziła się w badaniach, gdyż zarówno pomiar osiągnięć uczniów w tym zakresie, jak i ocena trudności dokonana przez badaną młodzież we-



dług 5-stopniowej skali, wskazują na istnienie znacznych różnic dotyczących stopnia trudności różnych sprawności i umiejętności w nauce poszczególnych języków obcych. W zakresie 18 badanych aspektów najwięcej różnic istotnych statystycznie między grupami A i B występuje w języku niemieckim i ich liczba wynosi 17 (tylko różnica dotycząca rozumienia czytanego tekstu nie jest istotna statystycznie). Na samodzielną naukę tego języka statystyczny uczeń z dysleksją przeznacza w ciągu tygodnia o godzinę więcej niż uczeń bez dysleksji, tego też języka dotyczy największa różnica średniej ocen między uczniami z dysleksją i bez dysleksji i wynosi 1,06 (dla języka francuskiego: 0,68; angielskiego: 0,57; rosyjskiego: 0,47). Z języka niemieckiego zwolniono 6 uczniów z dysleksją (dla porównania: z języka angielskiego – 2, z francuskiego – 1). Również największa różnica między badanymi grupami dotyczy wyboru języka niemieckiego do matury (język niemiecki wybiera 11,3% uczniów z dysleksją i 19,2% uczniów bez dysleksji). Wynika z tego, że nauka języka niemieckiego stanowi szczególnie dużą trudność dla osób dyslektycznych.

Ze wszystkich sprawności i umiejętności językowych grupy A i B najbardziej różnicuje czytanie pojedynczych wyrazów. Problem z dekodowaniem wyrazów bez kontekstu osmiokrotnie częściej dotyczy uczniów z dysleksją niż uczniów niedyslektycznych. Pięciokrotne różnice między badanymi grupami odnotowano w literowaniu, zapamiętaniu kolejności liter alfabetu i czytaniu cichym tekstu, czterokrotnie częściej młodzież z dysleksją wskazywała na występowanie trudności w czytaniu tekstu na głos. Trzykrotnie częściej uczniowie z dysleksją mają problemy z ortografią i interpunkcją, akcentem i intonacją; dwuipółkrotnie – z wymową; dwukrotnie – z gramatyką, sformułowaniem wypowiedzi pisemnej, rozumieniem czytanego tekstu, uczeniem się słówek i zwrotów, mówieniem i zapamiętaniem kształtu liter. Badane grupy najmniej różnicuje nauka wierszy na pamięć, natomiast różnica w rozumieniu mowy – jak już zaznaczyłam – nie jest istotna statystycznie.

Uczniowie z dysleksją dwukrotnie częściej niż uczniowie niedyslektyczni potrzebują dodatkowego czasu na wykonanie niektórych czynności na lekcjach języka obcego.

Uzyskane wyniki badań pozwalają na sformułowanie wniosków, których uwzględnienie mogłoby poprawić niekorzystną sytuację uczniów z dysleksją rozwojową w zakresie nauczania języków obcych. Świadomość tego faktu jest niezwykle istotna w zreformowanym systemie szkolnictwa, w którym nauka języków obcych jest jednym z priorytetowych zadań. W szkołach ponadgimnazjalnych młodzież obowiązkowo uczy się dwóch języków obcych. Od 2005 roku wszystkich uczniów będzie obowiązywał ustny i pisemny egzamin maturalny z języka obcego.

Należy w związku z tym:

- 1) Czynić starania o stworzenie równych szans edukacyjnych dla uczniów z dysleksją rozwojową przez zapewnienie im zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych na naukę języków obcych i prowadzonych przez odpowiednio przygotowanych do tego nauczycieli.
- 2) Podejmować problem pracy z uczniami dyslektycznymi w programach nauczania języków obcych oraz w poradnikach metodycznych dla nauczycieli, informować o wpływie zaburzeń czytania i pisania na osiągnięcia uczniów z dysleksją rozwojową w nauce języków, przedstawiać ich możliwości i ograniczenia w przyswajaniu języków oraz sposoby dostosowania wymagań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych do ich indywidualnych potrzeb.
- 3) Wprowadzić do programu studiów wyższych uczelni oraz kolegiów językowych zajęcia przygotowujące przyszłych nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami dyslektycznymi.
- 4) Prowadzić dla nauczycieli języków obcych szkolenia na temat dysleksji rozwojowej.
- 5) Nadzorować oraz kontrolować przestrzeganie przepisów MENiS, dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Należy również zadbać o zapewnienie wszystkim uczniom odpowiednich warunków do zdawania pisemnego egzaminu maturalnego z języków obcych, w którym ważnym elementem jest rozumienie mowy ze słuchu, odtworzonej z płyty CD. Badania wykazały, że

problemy w zakresie tej sprawności dotyczą znacznej liczby uczniów zarówno dyslektycznych, jak i niedyslektycznych. Sale gimnastyczne, w których często odbywają się egzaminy, nie posiadają dobrej akustyki, a to naraża zdających na poważne utrudnienia.

Literatura

- Arabski J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Baddeley A. (1998). *Pamięć. Poradnik użytkownika*. Warszawa: Prószyński i S-ka SA.
- Bednarek D. (1999). „Neurobiologiczne podłoże dysleksji” w: *Przegląd Psychologiczny*, t. 42, nr 1-2.
- Bednarek D., (2003). „Specyficzne trudności w czytaniu w świetle najnowszych badań” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 25, s. 78-93.
- Boder E. (1973). „Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns” w: *Developmental Medicine and Child Neurology*, nr 15, s. 193-199.
- Bogdanowicz M. (1993). „Częstotliwość występowania dysleksji rozwojowej” w: *Scholasticus*, nr 4/5, s. 53-56.
- Bogdanowicz M. (2002a). „Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce” w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Bogdanowicz M. (1997). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria - diagnoza - terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Bogdanowicz M. (2002b). „Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole” w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Bogdanowicz M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M. (2003). „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu” w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Borkowska A. (1998). *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borkowska A. (2000). „Problemy diagnozy różnicowej między nadpobudliwością psychoruchową a zaburzeniami przetwarzania słuchowego” w: *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, red. A. Borkowska, E. M. Szepietowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borkowska A., Szepietowska E. M. (red.) (2000). *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Carter R. (1999). *Tajemniczy świat umysłu*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena.
- Dąbrowska M. (1995). „Dysleksja w ujęciu psycholingwistycznym” w: *Psychologia Wychowawcza* 4/1995.
- Elliott J., Place M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: WSiP.
- Geschwind N., Galaburda A. M. (1987). *Cerebral Lateralization*. Cambridge MA: MIT Press.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.) (2003). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gorzelał M. (red) (2001). „Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych”: *Języki Obce w Szkole*, nr specjalny 7/2001, Warszawa: CODN.
- Górska T., Grabowska A., Zagrodzka J. (red.) (2000). *Mózg a zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska A., (2000). „Asymetria półkul mózgowych” w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herzyk A. (1993). „Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne” w: *Audiofonologia*, t. 5, s. 55-74.
- Herzyk A., Ledwoch B. (1989). *Trudności w czytaniu i pisaniu – aspekty neuropsychologiczne. Materiały dla nauczycieli i metodyków terapii pedagogicznej i psychologów*. Lublin: CDN.
- Herzyk A., Kądziaława D. (red.) (2002). *Związek mózg – zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jaźwińska Z. (1995). „Badania poziomu funkcjonowania uwagi w procesie percepcji wzrokowej dzieci dyslektycznych” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 4/1995.
- Jędrzejowska E., Jurek A. (2003). „Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej” w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jurek A. (2002). „Dysleksja a języki obce” w: *Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny*, 1/2002, s. 42–45.
- Jurek A. (2003). „Z badań nad ortografią uczniów” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 25/2003, s. 120-129.
- Jurek A., Jędrzejowska E. (2003). „Dysleksja a zaburzenia uwagi” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 24/2003, s. 151-154.
- Kaczmarek B. L. J. (1998). *Mózg. Język. Zachowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek B. L. J. (1995). *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Kaczmarek B. L. J. (1984). *Mózgowe mechanizmy formowania wypowiedzi słownych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarski S. (1988). *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Kaja B. (2003). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kaja B. (red) (2001). *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3. Bydgoszcz: WSP.
- Kephart N. C. (1970). *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*. Warszawa: PWN.
- Knobloch-Gala A. (1995). *Asymetria i integracja półkulowa a mowa i niektóre jej zaburzenia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kołtuszka B. (1995). „Zaburzenia ruchów oczu u dzieci dyslektycznych” w: *Psychologia Wychowawcza* 2/1995, s. 131-142.
- Kołtuszka B., Grabowska A. (1989). „Różnicowanie funkcjonalne półkul mózgowych u dzieci dyslektycznych” w: *Przegląd Psychologiczny*, 2/ 1989, s. 397-410.
- Komorowska H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (1975). *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.

- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red.) (1984), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red) (2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krakowian B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa: WSiP.
- Krasowicz G. (2003), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Krasowicz-Kupis G. (2000), „Przebieg przyswajania czytania w powiązaniu z rozwojem językowym” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 16/2000, s. 20-30.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Ledwoch B. (2000), „Neuropsychologiczna diagnoza dziecka z dysleksją rozwojową” w: *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, red. A. Borkowska, E. M. Szepietowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lindsay P. H., Norman D. A. (1984), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: PWN.
- Łuria A. R. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa: PWN.
- Martin G. N. (2001), *Neuropsychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PZWS.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: PZWS.
- Mihilewicz S. (2001), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milewski T. (1975), *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji czyli specyficznych trudnościach w nauce, Warszawa 1999.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych, Warszawa 2000.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Nowak J. E. (1992), *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisanii*, Bydgoszcz: WSP.
- Oszwa U. (2000), „Analiza przejawów agramatyzmu u dzieci z dysleksją rozwojową” w: *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, red. A. Borkowska, E. M. Szepietowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Oszwa U. (1993), „Badania neuropsychologiczne nad fińskimi dziećmi z dysleksją” w: *Scholasticus* 4/5/1993, s. 45-51.
- Sawa B. (1999), *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa: WSiP.
- Selikowitz M. (1999), *Dysleksja*, Warszawa: Prószyński i S-ka SA.
- Shaywitz S. E. (1997)”. *Dysleksja*” w: *Świat Nauki* 1/1997, s. 58-65.
- Siwek S., Herzyk A. (2000), „Diagnoza kliniczna dzieci z organiczną genezą nieprawidłowego rozwoju” w: *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, red. A. Borkowska, E. M. Szepietowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skrudowa Z. (1985), *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: PZWS.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Warszawa: WSiP.
- Styczek I. (1982), *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa: WSiP.
- Szeląg E. (2000), „Neuropsychologiczne podłoże mowy” w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szewczuk W. (1983), *Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Tabakowska E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weyhreter H. (2001), *Zaburzenia koncentracji u dzieci*, Warszawa: Bauer-Weltbild Media Sp. z o.o., Sp. K.KDC.
- Wierzejska A. (oprac.) (1992) *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji Dirka Bakker. Leczenie dysleksji kolorami metodą Helen Irlen*, Warszawa: Fundacja „Synopsis”.
- Włodarski Z. (1979), *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1984), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.
- Wolska A. (2000), *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

(lipiec 2003)

Ryszard Rokicki¹⁾
Michałowice

Podręczniki i komputery

Wstęp

Od kilkunastu lat uczę języka angielskiego i niemieckiego w szkołach (podstawo-

wej, gimnazjum, liceum) na terenie gminy Michałowice. Prowadzę zajęcia korzystając z zestawów podręczników rekomendowanych przez zatwierdzone do realizacji programy. Od kilku lat uzupełniam pracę z podręcznikiem własny-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego i niemieckiego w Zespole Szkół w Michałowicach w woj. mazowieckim.

mi ćwiczeniami komputerowymi, opracowanymi do aktualnie przerabianych partii materiału. Są to przygotowane w edytorze popularnego polskiego programu edukacyjnego *eTeacher German*, zestawy różnego typu pisemnych ćwiczeń utrwalających (powtórzeniowych) i sprawdzających. Dają one uczniom stosunkowo dużą możliwość refleksji i dopuszczają popełnianie błędów. Poprawne wykonanie tych ćwiczeń jest uwarunkowane posiadaniem i zastosowaniem w praktyce nabytych wcześniej umiejętności. Są to ćwiczenia typu: wstaw odpowiednie końcówki lub wyraz w odpowiedniej formie (fleksja i słotowórstwo), podaj synonim, przekształć wyraz lub zdanie albo uzupełnij brakujący element, wybierz z podanych właściwą odpowiedź itp. Ich celem jest:

- ▶ wykształcanie u ucznia automatyzacji w użyciu struktur morfosyntaktycznych oraz syntagm konwencjonalnych,
- ▶ wytwarzanie nawyków językowych,
- ▶ wdrażanie poprawnego, adekwatnego do sytuacji komunikacyjnej wyrażania myśli na podstawie struktur częściowo opanowanych w poprzednich fazach ćwiczeń,
- ▶ kontrola umiejętności i sprawności nabytych w drodze ćwiczeń wdrażających.

W swej formie i treści są to często mało atrakcyjne ćwiczenia, które wykonuje się ustnie w klasie bądź zadaje uczniom jako pisemną pracę domową. Dla zobrazowania przytoczę po kilka przykładów:

1. Ćwiczenie na wstawienie odpowiedniej formy czasownika:

He (have) _____ breakfast at the moment.
 He (have) _____ breakfast every day.
 Jane (have) _____ a shower every morning.
 It is seven o'clock. The Browns (have) _____ breakfast.

2. Ćwiczenie na wybranie odpowiedniej formy czasownika:

Mr Scott _____ to Mr Goodman at last. He can post the letter now.

- a) has written b) have written
 c) are writing d) write e) did write

Mr. Scott _____ a letter to Mr. Good yesterday but he hasn't posted it yet.

- a) writes b) wrote
 c) is writing d) has written e) have written

Sheila _____ her blue blouse and she can wear it now.

- a) washes b) washed
 c) has washed d) have washed e) is washing

Sheila _____ her blue blouse yesterday so she can wear it now.

- a) is washing b) has washed
 c) have washed d) washed e) washes

3. Ćwiczenie strony biernej:

They have cleaned the office. The office _____ .
 We have cleaned these rooms for five years. These rooms _____ for five years.

They make glass from sand. Glass _____ from sand.
 They sell stamps in a post office. Stamps _____ in a post office.

We do not use this room very often. This room _____ very often.

4. Ćwiczenie formy bezokolicznika i gerundium:

– Shall we get a taxi to the cinema? – If you like, but it isn't far. I don't mind _____ (walk).

Linda has a lot of books. She enjoys _____ (read).

Where's Ann? I need _____ (ask) her something.

Where's Bill? He promised _____ (be) here on time.

5. Tłumaczenie brakujących elementów w zdaniu na podstawie przerabianego ostatnio materiału leksykalnego:

– Who _____ (zrobił) najwięcej błędów) in the maths test yesterday? – Mark did.

Brenda eats _____ (bardzo mało) cakes, but she eats _____ (dużo) biscuits.

I'd like _____ (wydać przyjęcie z okazji) my birthday, but I haven't got enough records.

6. Uzupełnianie brakujących elementów w zdaniu na podstawie przerabianego na lekcji materiału leksykalnego:

The chops were _ _ _ m _ _ _ t _ _ _ ruined, so Mr Smith and Adam had _ _ _ _ _ u _ _ for their dinner.

Adam had to pay because he was _ _ _ p _ _ _ i _ _ _ for the accident. He was completely _ _ _ k _ _ again.

Adam is very _ _ _ d _ _ _ h money and never seems to have enough. This time he had less than _ _ _ a _ _ and it was a long time till _ _ y _ _ _ .

January 16th is the twenty-fifth _ n _ _ _ _ _ s _ _ _ of the opening of Michałowie Library, _ _ this year we are having a party to _ _ l _ _ _ a _ _ the occasion.

7. Ćwiczenie utrwalające różne partie materiału:

Uncle Ben _____ (wash) his car and now he's wet through.

The Browns used _____ (employ) more than two hundred people in their factory.

Will you go to the concert if the tickets _____ (not be) too expensive?

John couldn't _____ (travel) at 100 mph. It took him more than two hours to get to the airport.

I wish I _____ (know) which way to go.

Według moich obserwacji odbiór tych ćwiczeń przez uczniów był dobry a wyniki za-

chęcające. Jednakże nie wszyscy rodzice dzielali mój optymizm. Co więcej przedstawiciele jednej z klas po wywiadówce semestralnej nawet interweniowali z tego powodu u dyrektora. W rozmowie ze mną uczniowie twierdzili, że to była inicjatywa kilku mam, że oni nie mają z tym nic wspólnego i że chcą, by zajęcia przy komputerze były dalej kontynuowane. Uwzględniając wolę rodziców, zmniejszyłem w tej klasie częstotliwość zajęć komputerowych do jednego a czasami dwóch miesięcznie. Pozwoliło mi to zaobserwować i porównać prace klasy równoległej, w której stosowałem zajęcia komputerowe częściej – ok. 3-4 razy w miesiącu.

Przygotowanie potrzebnych zestawów ćwiczeń jest czasochłonne, a ich odbiór okazał się różny. Dlatego, aby uzyskać w miarę obiektywną ocenę ich odbioru, opracowałem i przeprowadziłem badania ankietowe wśród uczniów, którzy wykonując te ćwiczenia w ciągu roku szkolnego osobiście, doświadczyli na sobie ich wad i zalet. Chcąc mieć możliwość porównania, badaniami ankietowymi objąłem także odbiór przez uczniów tradycyjnych form nauczania, których podstawą są podręcznik, nagrania audio i wideo oraz inne pomoce dydaktyczne, znajdujące się w szkolnej pracowni językowej.



Badania ankietowe

W badaniach ankietowych wzięła udział grupa 101 uczniów klas 1-3 gimnazjum w Komorowie i Michałowicach, gdzie prowadziłem zajęcia z języka angielskiego i niemieckiego w roku szkolnym 2002/2003. By zapewnić maksimum obiektywizmu w udzielaniu odpowiedzi na zawarte w ankiecie stwierdzenia, przeprowadziłem ją w pierwszej połowie czerwca, po wystawieniu ocen rocznych. Wypełnienie ankiety polegało (z wyjątkiem czterech pytań szczegółowych) na zaznaczeniu, w jakim stopniu uczeń zgadza się lub nie z zawartymi w niej stwierdzeniami, dotyczącymi wybranych aspektów nauki języka obcego. Badania ankietowe były przeprowadzane w Internecie. Odpowiedzi przychodziły na stronę internetową w postaci plików tekstowych, które można było poddać analizie statystycznej.

Przeprowadzenie ankiety

Przed przystąpieniem do wypełnienia ankiety wyjaśniłem uczniom, że do prowadzenia zajęć z różnych przedmiotów, w tym również z języka obcego, mogą być wykorzystywane także programy komputerowe. Stosowanie ich na lekcjach jest sprawą dobrowolną, jednakże często zależy nie tylko od nauczyciela, ale przede wszystkim od możliwości sprzętowych szkoły. My, korzystając z przychylności dyrekcji i wyrozumiałości opiekunów pracowni inżynierskiej, mieliśmy to szczęście, że mogliśmy wykorzystywać do zajęć językowych także sprzęt komputerowy. Pozwoliło to uczniom wzbogacić swój warsztat pracy o techniki właściwe środowisku cyfrowemu. Z nauką z podręcznikiem, z nagraniami audio i wideo uczniowie mają do czynienia od paru lat. Doświadczania, które zdobyliśmy, warto przekazać innym – zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Temu właśnie celowi służy niniejsza ankieta.

Powiedziałem też uczniom, że odwołuję się do ich doświadczenia i zwracam się do nich jako do odbiorców dwóch różnych form nauczania języków, którzy na swej językowej ścieżce edukacyjnej spotkali zapewne niejednego nauczyciela, poznali i stosowali różne style pracy i nabyli pewne doświadczenie w uczeniu się języków.

Ponadto zwróciłem im uwagę, że wypełniając ankietę nie porównują ani nie oceniają moich zajęć prowadzonych tradycyjnie i z zastosowaniem komputerów, ale ustosunkowują się ogólnie do zajęć językowych, polegających na pracy z podręcznikiem bądź z komputerem, w których kiedykolwiek uczestniczyli tak w szkole, jak i poza nią. Dodałem jeszcze, że nie ma odpowiedzi złych i dobrych czy krytycznych lub pochwalnych – każda jest dobra, jeżeli trafnie odzwierciedla ich odczucia i stopień identyfikacji z danym, zawartym w ankiecie stwierdzeniem.

Treść ankiety

W celu uzyskania interesujących mnie danych przygotowałem ankietę, w której były zawarte trzy rodzaje stwierdzeń:

► **Stwierdzenia wstępne**, dotyczące wieku, płci, osiągnięć w nauce języków obcych, stosunku do wychwytywania i sposobu poprawiania popełnianych przez ucznia błędów ustnych oraz indywidualizacji procesu nauczania.

By określić swój stosunek do bycia porawianym, uczeń musiał ustosunkować się do poniższych stwierdzeń i opinii:

- ▲ Poprawianie popełnianych przeze mnie błędów językowych i pomyłek oraz zwracanie na mojej uwagi ma istotny wpływ na osiągnięte przeze mnie wyniki w nauce języka obcego.
- ▲ Wolę, gdy nauczyciel zwraca mi uwagę na popełniane błędy w trakcie wykonywania zadania.
- ▲ Wolę, gdy nauczyciel zwraca mi uwagę na popełnione błędy po zakończeniu zadania.

Aby określić stosunek ucznia do indywidualizacji procesu nauczania na lekcji języka obcego, został on poproszony o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

- ▲ Wolę wykonywać na lekcji te same zadania co reszta klasy, bez względu na to, czy są to zadania dla mnie zbyt łatwe, czy zbyt trudne.
- ▲ Wolę wykonywać na lekcji zadania dostosowane do moich umiejętności, nawet jeżeli reszta klasy wykonuje jeszcze zadania łatwiejsze lub już zadania trudniejsze.

► **Stwierdzenia zasadnicze**, dotyczące zagadnień, których odbiór u uczniów (jak przypuszczaliśmy) może być zależny od formy prowadzenia zajęć, były przedstawione w dwóch partiach. Pierwsza odnosiła się do lekcji prowadzonych z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi, ale bez komputera. W drugiej były stwierdzenia takie same lub analogiczne i dotyczyły zajęć prowadzonych z wykorzystaniem programów komputerowych. Każde ze stwierdzeń zawierało cztery możliwe odpowiedzi: *zupełnie się zgadzam, trochę się zgadzam, raczej się nie zgadzam i zupełnie się nie zgadzam* i odnosiło się do poniższych zagadnień:

→ **Przyjemność, jaką uczeń czerpie (lub nie) z uczestniczenia w zajęciach językowych**

Zadaniem ucznia było określić swój stosunek do stwierdzeń:

- ▲ Bardzo lubię tradycyjny sposób prowadzenia zajęć językowych, oparty na pracy z podręcznikiem (bez komputera).
- ▲ Nauka języka obcego na lekcji z komputerem sprawia mi przyjemność.

→ **Uciążliwość samych zajęć i wywoływanie u uczniów stanu zmęczenia**

Zadaniem ucznia było określenie, na ile prawdziwe są dwa poniższe stwierdzenia:

- ▲ Na lekcji języka obcego prowadzonej tradycyjnie (bez komputera) potrafię pracować intensywnie i się nie męczę.
- ▲ Na lekcji języka obcego z komputerem potrafię pracować długo bez przerwy i się nie męczę.

→ **Dynamika zajęć i poczucie (szybkiego lub wolnego) przemijania czasu na lekcji**

Zadaniem ucznia było określić prawdziwość dwóch opinii:

- ▲ Ucząc się języka obcego na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi, ale bez komputera czas bardzo szybko mi mija.
- ▲ Ucząc się języka obcego przy komputerze czas bardzo szybko mi mija.

→ **Motywowanie ucznia do pracy**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ Na lekcji bez komputera na ogół szybko się męczę i tracę chęć do dalszej pracy nad językiem.
- ▲ Podczas nauki języka z komputerem na ogół szybko się męczę i tracę chęć do dalszej pracy.

→ **Poczucie skuteczności przyswajania sobie wiedzy**

Zadaniem ucznia było określić, w jakim stopniu identyfikuje się z poniższymi stwierdzeniami:

- ▲ Lepiej przyswajam sobie wiedzę, kiedy pracuję z podręcznikiem, niż kiedy wykonuję takie same ćwiczenia na komputerze.
- ▲ Lepiej przyswajam sobie wiedzę, kiedy pracuję na komputerze, niż gdy wykonuję takie same ćwiczenia tradycyjnie z podręcznikiem.

→ **Skrepowanie przy poprawianiu błędów**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ Lubię, gdy nauczyciel poprawia moje błędy i nie odczuwam skrepowania z tego powodu.
- ▲ Czuję się swobodniej, kiedy błędy pokazuje mi program komputerowy, niż gdy to robi nauczyciel.

→ **Poczucie samodzielności i odpowiedzialności za swą naukę**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ Ucząc się na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi (ale bez komputera), czuję, że uczę się języka zdecydowanie samodzielnie i że wynik pracy zależy tylko ode mnie.

- ▲ *Ucząc się na lekcji z komputerem, czuję, że uczę się języka zdecydowanie samodzielnie i że wynik pracy zależy tylko ode mnie.*

→ **Naturalność bądź sztuczność procesu dydaktycznego**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ *Ucząc się na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi (ale bez komputera), odnoszę wrażenie, że uczę się języka w sposób naturalny.*
- ▲ *Pracując na lekcji z komputerem, mam wrażenie, że sztucznie uczę się języka.*

→ **Swoboda pracy ucznia**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ *Odpowiada mi to, że na lekcji prowadzonej bez komputera nauczyciel obserwuje, co się w klasie dzieje, pilnuje i ocenia moją pracę.*
- ▲ *Odpowiada mi to, że na lekcji prowadzonej z komputerem nie nauczyciel, ale program komputerowy pilnuje i ocenia moją pracę.*

► **Stwierdzenia końcowe**, dotyczące oczekiwań względem kontynuacji nauki w gimnazjum albo liceum. Chodziło o zadeklarowanie, czy i ewentualnie jak często uczeń chciałby, żeby w liceum zajęcia językowe były prowadzone także z wykorzystaniem programów komputerowych. Zadaniem ucznia było ustosunkować się do następujących stwierdzeń:

- ▲ *Oczekuję, że lekcje językowe w liceum, do którego pójdę, będą prowadzone także w oparciu o programy komputerowe.*
- ▲ *Mając do dyspozycji w ciągu tygodnia trzy lekcje danego języka obcego, chciałbym, by w przyszłym roku szkolnym zajęcia komputerowe z tego języka były prowadzone: raz na miesiąc, raz na dwa tygodnie, raz na tydzień.*

► **Reakcje uczniów**

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że żaden ze 101 ankietowanych uczniów nie wypowiedział się o żadnym stwierdzeniu, że się z nim zupełnie nie zgadza. Z tego względu przy obliczeniach wszystkie reakcje *zupełnie się zgadzam* i *raczej się zgadzam* zostały potraktowane jako tożsame – *zupełnie (lub raczej) się zgadzam*. Dlatego też w zestawieniach tabelarycznych zamiast zamierzonej 4-stopniowej gradacji preferencji uczniów otrzymałem 2-stopniową: *zupeł-*

nie (lub trochę) się zgadzam w opozycji do *raczej się nie zgadzam*.

Reakcje wybrane przez ankietowanych zostały opracowane pod względem częstotliwości oraz krzyżowych zależności względem płci ucznia, przynależności do danej grupy wiekowej i osiągnięć w nauce języków obcych.



Wyniki badań ankietowych

► **Ocena własnych osiągnięć w nauce języka obcego**

Odpowiedzi uczniów dowodzą niezbitcie, że chłopcy stanowią grupę o zdecydowanie wyższej samoocenie niż dziewczynki. 17,6% dziewcząt i aż 30,6% chłopców oceniło swoje osiągnięcia jako bardzo dobre. Natomiast jako dobre określiło swoje osiągnięcia 41,2% dziewcząt i 22,4% chłopców.

Ankieta z założenia była anonimowa i nie ma możliwości zweryfikowania powyższych ocen u poszczególnych respondentów, jednakże z praktyki lekcyjnej i ocen w dzienniku absolutnie nie wynika, że chłopcy osiągają zdecydowanie lepsze wyniki od dziewcząt. Wyniki samooceny grupy dziewcząt i chłopców w kategorii ocen dostatecznych i dopuszczających w zasadzie nie wykazują tendencji do zawyżania.

Ciekawe wyniki daje porównanie ocen osiągnięć w nauce języków obcych, dokonane przez uczniów z ocenami, dokonanymi przez rodziców, oceniających osiągnięcia swoich dzieci. Okazuje się, że rodzice oceniają swoje dzieci zdecydowanie surowiej niż one same siebie. Podczas gdy aż 24,0% uczniów ocenia swoje wyniki jako bardzo dobre, tylko 5,2% rodziców podziela tę opinię. Analogicznie jest z oceną dobrą: zasługuje na nią 32,0% według ocen dzieci, ale już tylko 21,5% według ocen rodziców. Podobnie rodzice oceniają, że aż 16,3% ich dzieci osiąga wyniki niedostateczne, natomiast uczniowie są zdania, że tylko 1,0%.

► **Wychwytywanie i poprawianie popełnianych błędów**

Aby określić swój stosunek do bycia poprawianym, uczeń miał się ustosunkować do poniższych stwierdzeń:

- ▲ *Wychwytywanie popełnianych przeze mnie błędów językowych i pomyłek oraz zwracanie na nie mojej uwagi ma istotny wpływ na osiąganę przeze mnie wyniki w nauce języka obcego.*
- ▲ *Wolę, gdy nauczyciel zwraca mi uwagę na popełniane błędy w trakcie wykonywania zadania*
- ▲ *Wolę, gdy nauczyciel zwraca mi uwagę na popełniane błędy po zakończeniu wykonywania zadania.*

Okazuje się, że zdecydowana większość bo aż 80,6% (w grupie dziewcząt 82,0% a w grupie chłopców 79,2%) uznaje wagę poprawiania popełnianych błędów dla skuteczności procesu nauczania. Podobne proporcje są zachowane w grupach wiekowych. Istnieje natomiast znaczna rozbieżność stanowisk w grupach uczniów osiągających zadowalające i niezadowalające wyniki w nauce języków obcych. W grupie uczniów osiągających zadowalające wyniki w nauce 86,3%, ale już tylko 57,9% w grupie uczniów osiągających niezadowalające wyniki przykłada wagę do wychwytywania i poprawiania błędów.

Kwestia momentu zwracania uczniom uwagi na popełniane błędy, a więc czy w trakcie czy po zakończeniu zadania, nie stanowi dla nich istotnego problemu. Proporcje tych, którzy się zupełnie (lub trochę) zgadzają z poprawianiem w trakcie wykonywania zadania i po jego wykonaniu są zbliżone i wynoszą odpowiednio: 68,7% oraz 70,0%.

Indywidualizacja nauczania

Aby wypowiedzieć się w kwestii indywidualizacji nauczania, uczeń musiał ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▲ *Wolę wykonywać na lekcji te same zadania co reszta klasy, bez względu na to, czy są to zadania dla mnie zbyt łatwe czy zbyt trudne.*
- ▲ *Wolę wykonywać na lekcji zadania dostosowane do moich umiejętności, nawet jeżeli reszta klasy wykonuje jeszcze zadania łatwiejsze lub już zadania trudniejsze.*

Zwolenników wykonywania tych samych zadań co reszta klasy jest 54,5%, przy czym za tą formą pracy wypowiedziało się więcej dziewczynek, bo 58,8%, a 41,2% się raczej nie zgadza. Opinie chłopców w tej kwestii są podzielone dokładnie po 50%. Analizując wypowiedzi w grupach uczniów o zadowalających i niezadowalających wynikach w nauce daje się

zauważyć małą rozbieżność zdań: 55,6% i 52,6% zaznaczyło, że zupełnie (lub trochę) się zgadza. Natomiast w grupach wiekowych daje się zauważyć pewna tendencja spadkowa: o ile wśród 13-latków 46,2% identyfikuje się z tym podejściem a 14-latkowie zgadzają się w 67,7%, to już 15-latkowie – w 52,0%, a 16-latkowie – w 44,8%.

Zwolenników wykonywania na lekcji zadań dostosowanych do umiejętności ucznia jest zdecydowanie więcej niż przeciwników, bo 72,7%, przy czym nie ma żadnej różnicy w odpowiedziach dziewczynek i chłopców. Jednakże w grupie uczniów o niezadowalających wynikach w nauce języków obcych aż 57,9% raczej się nie zgadza z tą formą indywidualizacji nauczania natomiast w grupie uczniów o zadowalających wynikach raczej się nie zgadza tylko 21,0%, a zupełnie (lub trochę) się zgadza 79,0%. Analizując odpowiedzi uczniów, daje się również zauważyć tendencja wzrostowa zwolenników wraz z wiekiem ucznia. I tak zupełnie (lub prawie) się zgadza 53,8% 13-latków, 74,2% 14-latków, 68,0% 15-latków i 82,8% 16-latków.

Przyjemność, jaką uczeń czerpie (lub nie) z uczestniczenia w zajęciach językowych

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Bardzo lubię tradycyjny sposób prowadzenia zajęć językowych, oparty na pracy z podręcznikiem (bez komputera).*
- ▶ *Nauka języka obcego na lekcji z komputerem sprawia mi przyjemność.*

Tradycyjny sposób nauki języka obcego jest źródłem satysfakcji dla 51,0% ankietowanych, pozostali (49%) raczej nie mogą tego o sobie powiedzieć. Tradycyjny sposób prowadzenia zajęć znajduje stosunkowo duże powodzenie wśród grupy dziewcząt – 60,0%, mniejsze zaś w grupie chłopców – 40%. Poparcie to maleje także z wiekiem uczniów: o ile wśród 14-latków wynosi ono 58,6% o tyle już w grupie wiekowej 16-latków 44,8%. Tradycyjny sposób prowadzenia zajęć językowych jest najlepiej odbierany w grupie uczniów o niezadowalających osiągnięciach w nauce – 57,9%.

Przyjemność w nauce języka obcego z komputerem znajduje 82% ankietowanych uczniów, przy czym ta forma pracy cieszy się

zdecydowanie większą popularnością nie wśród chłopców, lecz wśród dziewcząt (!) – 88,2%. Chłopcy podchodzą do komputerów z nieco większą rezerwą – 75,0% potwierdziło, że ta forma nauki sprawia im przyjemność. W grupie wiekowej 15-latków zajęcia prowadzone przy komputerach cieszą się stosunkowo najmniejszą popularnością – tylko 72,0% ankietowanych stwierdziło, że lubi tę formę prowadzenia zajęć, natomiast 16-latkowie już w 89,7%. Nie ma specjalnej rozbieżności w ocenie przyjemności, jaką czerpią uczniowie z zajęć komputerowych, wśród uczniów osiągających różne wyniki w nauce.

Uciążliwość samych zajęć i wywoływanie u uczniów stanu zmęczenia

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Na lekcji języka obcego prowadzonej tradycyjnie (bez komputera) potrafię pracować intensywnie i się nie męczę.*
- ▶ *Na lekcji języka obcego z komputerem potrafię pracować długo bez przerwy i się nie męczę.*

O uciążliwości zajęć prowadzonych tradycyjnie wypowiada się prawie połowa, bo aż 46% ankietowanych uczniów. Jednak już o ponad połowę mniej, bo tylko 21,4% ankietowanych uczniów, uważa lekcje z komputerem za męczące. Zdecydowanie więcej dziewcząt niż chłopców potrafi pracować intensywnie nie męcząc się na lekcji prowadzonej tradycyjnie – 64,7%. Natomiast w grupie chłopców zdecydowanie mniej i aż 58,3% zwraca uwagę na uciążliwość zajęć językowych i wywoływanie uczucia zmęczenia. W grupach wiekowych zdecydowanie wzrasta poczucie uciążliwości i zmęczenia zajęciami tradycyjnymi – od 30,8% u 13-latków do 65,5% u 16-latków. Natomiast poczucie uciążliwości i zmęczenia w przypadku zajęć komputerowych u 13-14-latków wynosi 23,1% i 30,0% natomiast u 15-16-latków 16,0% i 17,9%. Oceny uciążliwości zajęć w ujęciu uczniów o zadowolających i niezadowolających wynikach w nauce są prawie takie same.

Dynamika zajęć i poczucie (szybkiego lub wolnego) przemijania czasu na lekcji

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Ucząc się języka obcego na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi, ale bez komputera czas bardzo szybko mi mija.*
- ▶ *Ucząc się języka obcego przy komputerze czas bardzo szybko mi mija.*

Analiza odpowiedzi wykazuje, że mniej niż połowa, gdyż tylko 43,4% uczniów odbiera lekcje prowadzone w sposób tradycyjny jako atrakcyjne, na których czas szybko mija. W odbiorze większości uczniów – 56,6% lekcja języka obcego dłuży się. Natomiast w przypadku lekcji z komputerem osób raczej niezadowolonych z tempa ich przebiegu jest tylko 12,4%. Odpowiedzi uczniów wskazują na to, że dziewczęta łatwiej dają się wciągnąć w tok lekcji niż chłopcy. Na lekcji tradycyjnej z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi, czas bardzo szybko mija 48,0% dziewcząt, a już tylko 37,5% chłopców. Podobnie różnica daje się zauważyć w przypadku zaangażowania się grupy dziewcząt w pracę na lekcji z komputerem. Szybkie przemijanie czasu stwierdziło 89,6%, natomiast w grupie chłopców mniej, bo 85,4%.

W grupach wiekowych dynamika zajęć jest postrzegana różnie, ale bez znaczących odchyleń, jednakże 15-latkom najczęściej dłużą się zarówno zajęcia tradycyjne – 68,0%, jak i komputerowe – 16,0%. Na lekcji prowadzonej tradycyjnie najszybciej czas płynie 14-latkom – 50,0%, a na lekcji prowadzonej z komputerem 16-latkom – 89,3%.

Warto zwrócić uwagę, że w grupie uczniów o niezadowolających wynikach w nauce języka obcego najwięcej ze wszystkich analizowanych grup, bo aż 68,4% (przy przeciętnej uczniowskiej 43,4%) stwierdziło, że na lekcji prowadzonej tradycyjnie czas im szybko mija, podczas gdy w grupie uczniów o zadowolających wynikach prawie połowa mniej, bo 37,5%. Ustosunkowując się do dynamiki lekcji prowadzonej przy komputerach, zarówno uczniowie o zadowolających, jak i niezadowolających wynikach w nauce bardzo często stwierdzali, że czas im szybko mija – odpowiednio w 87,2% i 89,5%.

Motywowanie ucznia do pracy

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Na lekcji bez komputera na ogół szybko mi męczę i tracę chęć do dalszej pracy nad językiem.*

- ▶ *Podczas nauki języka z komputerem na ogół szybko się męczę i tracę chęć do dalszej pracy.*

Z odpowiedzi ankietowanych uczniów wynika, że zdecydowana większość z nich, bo aż 63,6%, szybko się męczy i traci chęć do dalszej pracy na lekcji prowadzonej w sposób tradycyjny. Zdecydowanie mniej – 27,3% odbiera lekcje z komputerem jako męczące i zniechęcające do dalszej pracy. Na lekcji bez komputera szybciej się męczy i zniechęcają do pracy dziewczynki 66,7% niż chłopcy 61,7%, ale na lekcjach z komputerem to chłopcy męczą się i zniechęcają częściej – 27,1% niż dziewczynki – 26,0%.

W grupie wiekowej od 13, 14 i 15 lat daje się zauważyć tendencja spadkowa uczniów, tracących motywację do dalszej pracy w przypadku lekcji prowadzonych tradycyjnie: 92,3%, 67,7%, 50,0%. Natomiast u 16-latków wzrasta do 62,1%. O lekcjach prowadzonych z komputerem najmniej krytycznie wyraża się grupa młodzieży 13-letniej – 92,3% raczej nie zgadza się ze stwierdzeniem, że zajęcia z komputerem męczą i zniechęcają do dalszej pracy, 14-, 15- i 16-latkowie dzielą ten pogląd odpowiednio w: 70,0% 68,0% i 75,9%.

Wśród uczniów o zadowalających wynikach nauki 64,2% uznało zajęcia tradycyjne za męczące i zniechęcające, uczniowie o niezadowalających wynikach w nauce podzielił tę opinię w 61,1%. Natomiast w przypadku zajęć z komputerem uczniowie o niezadowalających wynikach w nauce częściej wyrażali swoje zniechęcenie – 36,8% – niż uczniowie o zadowalających wynikach nauczania – 25,0%.

Poczucie skuteczności przyswajania sobie wiedzy

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Lepiej przyswajam sobie wiedzę, kiedy pracuję z podręcznikiem, niż kiedy wykonuję takie same ćwiczenia na komputerze.*
- ▶ *Lepiej przyswajam sobie wiedzę, kiedy pracuję na komputerze, niż gdy wykonuję takie same ćwiczenia tradycyjnie z podręcznikiem.*

W kwestii skuteczności przyswajania wiedzy, wypowiadając się na temat tradycyjnej pracy z podręcznikiem, 52% ankietowanych potwierdziło wyższą skuteczność tej formy lekcji niż lekcji z komputerem. Ustosunkowując się do

stwierdzenia sformułowanego odwrotnie, że na lekcji z komputerem jest osiągana większa skuteczność przyswajania wiedzy niż w przypadku lekcji tradycyjnej, już 72% ankietowanych uczniów potwierdziło, że się zupełnie (lub trochę) zgadza z tą opinią.

Ciekawe, że odpowiedzi w grupie dziewcząt i chłopców są bez mała odwrotne: 60,0% dziewcząt zupełnie (lub raczej) się zgadza, że lepiej przyswaja sobie wiedzę, kiedy pracuje z podręcznikiem, i już tylko 42,6% chłopców. Natomiast do stwierdzenia dotyczącego lepszego przyswajania sobie wiedzy za pomocą komputera niż pracując tradycyjnie z podręcznikiem odpowiednio pozytywnie ustosunkowało się 74,5% dziewcząt i nieco mniej, bo 70,8% chłopców.

Dla grup wiekowych charakterystyczne jest to, że odbiór skuteczności nauki prowadzonej w sposób tradycyjny i z komputerem ma tendencję zdecydowanie spadkowe w grupach wiekowych od 13 do 15 lat i wzrasta w grupie 16-latków. Uczniowie o zadowalających osiągnięciach w nauce częściej wymieniają pracę z komputerem – 74,1% niż z podręcznikiem – 48,8% jako lepszy sposób przyswajania sobie wiedzy językowej. W grupie uczniów o niezadowalających wynikach w nauce wartości te są zbliżone, odpowiednio: 63,2% i 66,7%.

Skrepowanie przy poprawianiu błędów

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- ▶ *Lubię, gdy nauczyciel poprawia moje błędy i nie odczuwam skrepowania z tego powodu.*
- ▶ *Czuję się swobodniej, kiedy błędy pokazuje mi program komputerowy, niż gdy to robi nauczyciel.*

Analiza odpowiedzi uczniów dowodzi, że niewiele ponad 20% ankietowanych odczuwa skrepowanie przy poprawianiu zarówno przez nauczyciela – 23,9%, jak i przez program komputerowy – 21,2%. Pewne różnice dają się zauważyć w grupie chłopców i dziewczynek. Swoją pozytywny stosunek do bycia poprawianym przez nauczyciela stwierdziło 75,0% dziewcząt i 76,6% chłopców. Warto zwrócić uwagę na to, że poprawianie błędów przez program komputerowy uzyskało zdecydowanie większą akceptację u dziewcząt – 88,0% niż u chłopców – 70,8%, którzy wolą być poprawiani przez

nauczyciela. W grupach wiekowych największe skrępowanie poprawianiem daje się zauważyć u 14-latków: 28,6% w przypadku poprawiania przez nauczyciela i 25,8% przez program komputerowy. W grupie uczniów o zadowolających wynikach w nauce języków obcych jest niewielka różnica w określeniu skrępowania poprawianiem przez nauczyciela – 20,0% i przez program komputerowy – 21,3%. Jednakże w grupie uczniów o niezadowolających wynikach w nauce języka obcego odsetek uczniów odczuwających skrępowanie rośnie do 41,2% w przypadku, gdy robi to nauczyciel, a pozostaje na poziomie 21,1%, gdy robi to program komputerowy.

► **Poczucie samodzielności i odpowiedzialności za swą naukę**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- *Uczę się na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi (ale bez komputera), czuję, że uczę się języka zdecydowanie samodzielnie i że wynik pracy zależy tylko ode mnie.*
- *Uczę się na lekcji z komputerem, czuję, że uczę się języka zdecydowanie samodzielnie i że wynik pracy zależy tylko ode mnie.*

Na odczucie samodzielności i odpowiedzialności za wyniki własnej pracy na lekcji z podręcznikiem wskazało 63,9% ankietowanych uczniów, natomiast u 78,4% odczucie to wywołuje praca na lekcji z komputerem. Praca z komputerem kojarzy się u aż 81,6% dziewczynek z odczuciem samodzielności i odpowiedzialności za swój wynik pracy, a tylko u 74,5% chłopców. Natomiast tylko 52,1% chłopców odczuwa samodzielność w przypadku uczenia się na lekcji z podręcznikiem, natomiast w grupie dziewczynek procent ten jest zdecydowanie wyższy i wynosi 75,5%.

W analizowanych grupach wiekowych 13-, 14-, 15- i 16-latków poczucie samodzielności na zajęciach z podręcznikiem zdecydowanie maleje wraz z wiekiem ucznia i wynosi odpowiednio: 92,3%, 75,9%, 56,0% i 44,8%. Poczucie samodzielności w przypadku zajęć przy komputerach waha się w granicach 10% i wynosi dla powyższych grup wiekowych odpowiednio: 83,3%, 73,3%, 83,3% i 75,9%.

W grupach uczniów o zadowolających i niezadowolających osiągnięciach w nauce ję-

zyka obcego większość ankietowanych częściżej zaznaczała zajęcia z komputerem niż z podręcznikiem jako powodujące uczucie samodzielności i odpowiedzialności za własną pracę. Jednakże w grupie uczniów o niezadowolających wynikach jest ono większe niż u uczniów osiągających zadowolające wyniki i wynosi odpowiednio: 66,7% i 63,3% dla lekcji z podręcznikiem oraz 83,3% i 77,2% dla lekcji z komputerem.

► **Naturalność bądź sztuczność procesu dydaktycznego**

Zadaniem ucznia było ustosunkować się do dwóch stwierdzeń:

- *Uczę się na lekcji z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi (ale bez komputera), odnoszę wrażenie, że uczę się języka w sposób naturalny.*
- *Pracując na lekcji z komputerem, mam wrażenie, że sztucznie uczę się języka.*

Z ogólnej liczby ankietowanych uczniów 55,7% uznaje tradycyjne formy nauki języka obcego za naturalne, pozostałe 44,3% raczej się nie zgadza z tym stwierdzeniem. Ankietowani uczniowie tylko w 37,8% odczuwają pracę z komputerem jako sztuczną formę uczenia się, 62,2% ankietowanych raczej nie zgadza się z taką oceną. W grupie dziewcząt 59,2% odnosi wrażenie, że ucząc się z podręcznikiem i innymi pomocami dydaktycznymi, uczy się w sposób naturalny, w grupie chłopców zaś pogląd ten podziela już mniej ankietowanych, bo 53,5%. Ustosunkowując się do poczucia sztuczności przy pracy z komputerem, 63,3% dziewcząt i 62,5% chłopców stwierdziło, że raczej nie podzielają tego poglądu. W grupach wiekowych 13, 14, i 15 lat tradycyjne formy uczenia się języka obcego jako naturalne odbiera odpowiednio: 58,3%, 60,0% i 58,3% ankietowanych, 16-latkowie zaś już tylko w 48,3%. Pogląd, że uczenie się języka za pomocą komputera jest sztuczne, podziela jedynie 8,3% 13-latków, ale już znacznie więcej 14, 15-latków, bo odpowiednio 48,4% i 48,0%, natomiast w grupie 16-latków wrażenie to podziela już tylko 25,0% uczniów.

W grupie uczniów o zadowolających wynikach w nauce 53,8% ankietowanych podziela pogląd, że nauczanie z podręcznikiem to naturalny sposób uczenia się, ale komputery za

naturalną formę ucznia się języka obcego uznaje już 65,8%. W grupie uczniów o niezadowolających wynikach w nauce zdecydowanie więcej, bo aż 63,2%, odbiera tradycyjne formy nauki jako naturalne i ponad połowa, bo 52,6%, jako sztuczną formę nauki pracę na lekcji z komputerem.

▼ **Swoboda pracy ucznia**

Wypowiadając się o swobodzie pracy, uczniowie ustosunkowywali się do dwóch stwierżeń:

- ▶ *Odpowiada mi to, że na lekcji prowadzonej bez komputera nauczyciel obserwuje, co się w klasie dzieje, pilnuje i ocenia moją pracę.*
- ▶ *Odpowiada mi to, że na lekcji prowadzonej z komputerem nie nauczyciel, ale program komputerowy pilnuje i ocenia moją pracę.*

Ankietowani uczniowie w zdecydowanej większości pozytywnie ustosunkowują się do pilnowania i oceniania pracy zarówno przez nauczycieli – 70,4%, jak i przez program komputerowy – 80,4%. W grupie dziewcząt daje się zauważyć nieznaczna przewaga odczucia swobody pracy na lekcji prowadzonej z komputerem – 83,3% niż na lekcji prowadzonej tradycyjnie – 81,6%. Akceptacja bycia pilnowanymi i kontrolowanymi przez nauczyciela zdecydowanie spada w zależności od grupy wiekowej od 100,0% u 13-latków do 42,9% u 16-latków. Natomiast akceptacja pilnowania i oceniania przez program komputerowy maleje w przedziale wiekowym 13–14 lat od 83,3% do 70,0%, by u 15-latków zdecydowanie wzrosnąć do 84,0% i u 16-latków osiągnąć poziom 85,7%.

W grupie uczniów osiągających zadowalające wyniki w nauce języka obcego akceptacja dla tradycyjnej formy kontroli i oceny uczniów wynosi 73,4% i jest nieco niższa od akceptacji dla kontroli i oceny prowadzonej komputerowo, która wynosi 79,5% oraz zdecydowanie niższa w przypadku grupy uczniów o niezadowolających wynikach w nauce języka obcego, u których poczucie swobody pracy na lekcji tradycyjnej wynosi 57,9%, natomiast na lekcji komputerowej wzrasta do 84,2%.

▼ **Oczekiwania względem liceum**

Ankietowani uczniowie mieli ustosunkować się do stwierdzenia: *Oczekuję, że lekcje języ-*

kowe w liceum, do którego pójde, będą prowadzone także w oparciu o programy komputerowe.

Swoje zainteresowanie przeprowadzaniem w liceum lekcji także w oparciu o pracę z komputerem zadeklarowało 73,5% uczniów, brak zainteresowania tą formą pracy wyraziło 26,5%. Dziewczęta zdecydowanie częściej deklarują zainteresowanie lekcjami komputerowymi w liceum (81,6%) niż chłopcy, wśród których oczekiwanie takie wyraziło 66,7%. W grupach wiekowych zainteresowanie to oscyluje w granicach: 63,6% u 13-latków, 80,6% u 14-latków, 68,0% u 15-latków i 75,9% u 16-latków. Uczniowie o zadowolających osiągnięciach częściej oczekują w liceum zajęć z komputerem – 75,9%, uczniowie o niezadowolających osiągnięciach w 63,2%.

▼ **Zadaniem ucznia było ustosunkować się do następującego stwierdzenia:**

Mając do dyspozycji w ciągu tygodnia trzy lekcje danego języka obcego, chciałbym, by w przyszłym roku szkolnym zajęcia komputerowe z tego języka były prowadzone: raz na miesiąc, raz na dwa tygodnie, raz na tydzień.

Zdecydowana większość uczniów wybrała opcję „raz na tydzień” jako optymalną – 79,8%. W grupie dziewcząt i chłopców preferencje są zbliżone do siebie i wynoszą odpowiednio: 80,0% i 81,3%. Także w grupie uczniów o zadowolających i niezadowolających osiągnięciach w nauce rozbieżność poglądów jest nieduża, bo wynosi odpowiednio: 80,0% i 78,9%.



Wnioski końcowe z przeprowadzonych badań ankietowych

Uczeń miał możliwość dwukrotnego ustosunkowania się, podając stopień akceptacji dla podanego osądu lub stwierdzenia, raz dotyczącego lekcji prowadzonych w oparciu o zestaw podręcznikowy, a raz w oparciu o program komputerowy. Przeciętna procentowa wartość akceptacji danej formy nauczania została obliczona przez zsumowanie zestawień statystycznych udzielonych odpowiedzi (po dwa dla każdego zagadnienia) i podzielenie przez dwa dla uzyskania wyniku przeciętnego dla danej wartości, co przedstawia tabela.

L.p.	Aspekty badań ankietowych	Środowisko dydaktyczne	
		podręcznikowe	komputerowe
1	Przyjemność z uczestniczenia w zajęciach językowych.	34,5	65,5
2	Intensywne zajęcia niewywołujące u uczniów zmęczenia.	37,7	62,3
3	Dynamika zajęć i poczucie (szybkiego lub wolnego) przemijania czasu na lekcji.	27,9	72,1
4	Zajęcia motywują ucznia do pracy.	31,8	68,2
5	Poczucie skuteczności przyswajania sobie wiedzy.	40,0	60,0
6	Brak skrępowania przy poprawianiu błędów.	48,7	51,3
7	Poczucie samodzielności i odpowiedzialności za swą naukę.	42,8	57,2
8	Naturalność (= brak poczucia sztuczności) procesu dydaktycznego.	46,8	53,2
9	Swoboda pracy ucznia.	45,0	55,0

Wyniki badań ankietowych dowodzą, że w opinii ankietowanych uczniów zajęcia z wy-

korzystaniem komputerów są zdecydowanie przyjemniejsze i dużo mniej męczące oraz dają poczucie dynamiki lekcji, a ich przebieg zachęca ucznia do dalszej pracy nad językiem i rodzi poczucie skuteczności przyswajania wiedzy w stopniu prawie **dwukrotnie** wyższym niż zajęcia prowadzone z wykorzystaniem zestawów podręcznikowych. Te ostatnie ustępują w odbiorze uczniów również pod względem braku poczucia skrępowania przy poprawianiu błędów, budowaniu poczucia samodzielności i odpowiedzialności. Także odczucie naturalności i swobody procesu uczenia się jest wyżej oceniane na lekcjach z wykorzystaniem komputerów niż w przypadku nauczania podręcznikowego.

Wydaje się, że opinie wyrażone przez uczniów Komorowa i Michałowic wpiszą prędkiej czy później komputerowe zajęcia językowe na stałe do gimnazjalnego krajobrazu ścieżek edukacyjnych ucznia i być może skłonią sceptycznie nastawionych nauczycieli, rodziców, organizatorów pozaszkolnych zajęć językowych czy nawet lokalne władze oświatowe do refleksji nad organizacją przebiegu zajęć językowych.

(wrzesień 2003)

Karolina Ziolo¹⁾
Warszawa

Ankieta o wykorzystaniu stron internetowych w nauce języka rosyjskiego

W ankiecie, przeprowadzonej w czerwcu 2003 roku, wzięli udział uczniowie szkół z warszawskich dzielnic Bielany i Targówka, uczący się języka rosyjskiego – w sumie 237 osób (w tym: 57 uczniów szkoły podstawowej, 91 uczniów gimnazjum, 89 liceum oraz 7 nauczycieli przedmiotu).

Uczniom zadano dziewięć pytań:

1. Jak często korzystasz z Internetu?
2. Czy korzystasz z rosyjskich zasobów Internetu (przeglądasz rosyjskie strony)?
3. Czego, jakich informacji, szukasz najczęściej w Internecie?
4. Czego, jakich informacji, szukasz na rosyjskich stronach www?
5. Jakie znasz rosyjskie strony www?
6. Czy Internet może pomagać w nauce języka obcego?
7. Czy Internet pomaga Ci przygotować się do lekcji języka rosyjskiego?
8. Jeśli tak, to dlaczego?
9. Czy chciałabyś/chciałbyś korzystać z Inter-

¹⁾ Autorka jest studentką V roku studiów zaocznych Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Warszawskiego i I roku studiów doktoranckich w Instytucie Sławistyki PAN.

netu jako pomocy i uzupełnienia lekcji języka rosyjskiego?

Natomiast nauczycielom pięć poniższych:

1. Czy korzysta Pani/Pan z zasobów Internetu podczas przygotowania zajęć języka rosyjskiego?
2. Jakich informacji poszukuje Pani/Pan w rosyjskim lub polskim Internecie?
3. Czy korzysta Pani/Pan z Internetu podczas lekcji języka?
4. Jakie umiejętności językowe Pani/Pana zdaniem najlepiej rozwija Internet?
5. Czy Internet może być ciekawym uzupełnieniem lekcji języka obcego?

▼ *Uczniowie szkoły podstawowej udzielili następujących odpowiedzi:*

1. Jak często korzystasz z Internetu?
 - ▶ rzadko lub wcale: 72%
 - ▶ kilka razy w miesiącu: 12%
 - ▶ bardzo często, codziennie: 16%
2. Czy korzystasz z rosyjskich zasobów Internetu (przeglądasz rosyjskie strony)?
 - ▶ nie: 89.4%
 - ▶ czasami: 3.6%
 - ▶ tak: 7%
3. Czego, jakich informacji, szukasz najczęściej w Internecie?

Odpowiedzi nie były zróżnicowane. Najczęściej uczniowie poszukują na stronach www informacji o muzyce (np. o popularnym zespole TATU), programów, gier, informacji potrzebnych do wykonania pracy domowej, plotek o gwiazdach ekranu i estrady, korzystają z poczty elektronicznej i czatu.
4. Czego, jakich informacji, szukasz na rosyjskich stronach www?
 - ▶ żadnych: 89.4%
 - ▶ o muzyce, ćwiczeń pomocnych w nauce języka: 10.6%
5. Jakie znasz rosyjskie strony www?
 - ▶ nie zna żadnej lub nie pamięta: 96.4%
 - ▶ podało adres strony: 3.6%
6. Czy Internet może pomagać w nauce języka obcego?
 - ▶ tak: 67%

Najczęściej podawane powody, to możliwość czytania w języku obcym i nawiązywania nowych kontaktów,

 - ▶ nie wiem: 10.5% ▶ nie: 22.5%

Odpowiedź negatywna była motywowana brakiem zrozumienia tekstów obcojęzycznych, znajdujących się na stronach internetowych. Podkreślano ważną rolę nauczyciela, którego nie może zastąpić komputer.

7. Czy Internet pomaga Ci przygotować się do lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ nie: 91.2%
 - ▶ tak: 8.8%
8. Jeśli tak, to dlaczego?

Według uczniów przede wszystkim na stronach www można znaleźć wiele informacji, programów do nauki języków oraz posłuchać muzyki i próbować przetłumaczyć teksty piosenek.
9. Czy chciałabyś/chciałbyś korzystać z Internetu jako pomocy i uzupełnienia lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 63.1%
 - ▶ nie wiem: 8.8%
 - ▶ nie: 28.1%

▼ *Uczniowie gimnazjum odpowiedzieli na te same pytania następująco:*

1. Jak często korzystasz z Internetu?
 - ▶ rzadko lub wcale: 23%
 - ▶ kilka razy w miesiącu: 8.9%
 - ▶ bardzo często, codziennie: 68.1%
2. Czy korzystasz z rosyjskich zasobów Internetu (przeglądasz rosyjskie strony)?
 - ▶ nie: 89%
 - ▶ czasami: 7.6%
 - ▶ tak: 3.4%
3. Czego, jakich informacji, szukasz najczęściej w Internecie?

Odpowiedzi nie były zróżnicowane. Podobnie jak uczniowie szkoły podstawowej, najczęściej uczniowie poszukują na stronach www informacji o muzyce, filmie, programów, gier, informacji potrzebnych do wykonania pracy domowej, plotek o gwiazdach ekranu i estrady, korzystają z poczty elektronicznej i czatu.
4. Czego, jakich informacji, szukasz na rosyjskich stronach www?
 - ▶ żadnych: 85.7%
 - ▶ informacji o muzyce, sławnych ludziach, tekstów piosenek, informacji potrzebnych do napisania pracy domowej, danych o Rosji, kulturze kraju (literatura, teatr): 14.3%

5. Jakie znasz rosyjskie strony www?
 - ▶ nie zna żadnych lub nie pamięta: 96.7%
 - ▶ podały nazwę strony: 3.3%
6. Czy Internet może pomagać w nauce języka obcego?
 - ▶ tak: 79.1%

Najczęściej podawane powody, to możliwość czytania tekstów rosyjskich, poznawanie nowych „słówek”, korzystanie ze słowników internetowych.

 - ▶ nie wiem: 9.8%
 - ▶ nie: 11.1%
7. Czy Internet pomaga Ci przygotować się do lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 7.7%
 - ▶ nie: 92.3%
8. Jeśli tak, to dlaczego?

Internet to dla uczniów przede wszystkim źródło informacji na temat Rosji. Umożliwia także korzystanie ze słowników.
9. Czy chciałabyś/chciałbyś korzystać z Internetu jako pomocy i uzupełnienia lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 57.1%
 - ▶ nie wiem: 5.4%
 - ▶ nie: 37.5%

▼ *Uczniowie liceum udzielili następujących odpowiedzi:*

1. Jak często korzystasz z Internetu?
 - ▶ rzadko lub wcale: 20.2%
 - ▶ kilka razy w miesiącu: 11.3%
 - ▶ bardzo często, codziennie: 68.5%
2. Czy korzystasz z rosyjskich zasobów Internetu (przeglądasz rosyjskie strony)?
 - ▶ nie: 69.7%
 - ▶ czasami: 12.3%
 - ▶ tak: 18%
3. Czego, jakich informacji, szukasz najczęściej w Internecie?

Odpowiedzi nie były zróżnicowane. Podobnie jak uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum, licealiści najczęściej poszukują na stronach www informacji o muzyce, filmie, programów, grach, informacji potrzebnych do wykonania pracy domowej, plotek o gwiazdach ekranu i estrady, wiadomości z kraju i ze świata, korzystając z poczty elektronicznej i czatu.


4. Czego, jakich informacji, szukasz na rosyjskich stronach www?
 - ▶ żadnych: 73%
 - ▶ informacji o muzyce, wokalistach, tekstów piosenek, informacji potrzebnych do napisania pracy domowej, danych o Rosji, kulturze kraju: 27%
5. Jakie znasz rosyjskie strony www?
 - ▶ nie zna żadnych lub nie pamięta: 94.3%
 - ▶ podało adres strony: 5.7%
6. Czy Internet może pomagać w nauce języka obcego?
 - ▶ tak: 83.1%

Najczęściej podawane powody to – ponownie – możliwość czytania tekstów rosyjskich, poznawanie nowej leksyki, korzystanie ze słowników internetowych.

 - ▶ nie wiem: 2.3%
 - ▶ nie: 14.6%
7. Czy Internet pomaga Ci przygotować się do lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 12.3%
 - ▶ nie: 87.7%
8. Jeśli tak, to dlaczego?

Internet dla uczniów liceum, tak jak i gimnazjum, to przede wszystkim źródło informacji na temat Rosji. Umożliwia także korzystanie ze słowników.
9. Czy chciałabyś/chciałbyś korzystać z Internetu jako pomocy i uzupełnienia lekcji języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 84.2%
 - ▶ nie wiem: 5.6%
 - ▶ nie: 10.2%

▼ *Nauczyciele udzielili następujących odpowiedzi na zadane pytania:*

1. Czy korzysta Pani/ Pan z zasobów Internetu podczas przygotowania zajęć języka rosyjskiego?
 - ▶ tak: 71%
 - ▶ nie: 29%

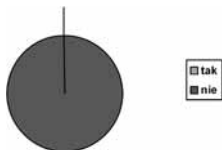
■ tak	■ nie
-------	-------
2. Jakich informacji poszukuje Pani/ Pan w rosyjskim lub polskim Internecie?

Nauczyciele poszukują przede wszystkim materiałów uzupełniających przedstawiany

na lekcji materiał leksykalny, dotyczący: życia codziennego, współczesnej Rosji, handlu, turystyki, sportu, biografii znanych ludzi, kultury języka, literatury. Internet pomaga im także utrzymać kontakt z ciągle zmieniającym się językiem (pojawiające się w tekstach neologizmy, żargon).

3. Czy korzysta Pani/ Pan z Internetu podczas lekcji języka?

▶ nie: 100%



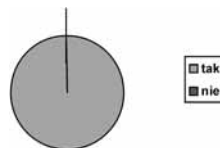
Podstawowa przyczyna to brak możliwości technicznych, przede wszystkim dostępu do komputera.

4. Jakie umiejętności językowe Pani/ Pana zdaniem najlepiej rozwija Internet?

Powtarzające się w ankiecie odpowiedzi to: czytanie ze zrozumieniem, leksyka, umiejętność samodzielnego zdobywania informacji na dany temat.

5. Czy Internet może być ciekawym uzupełnieniem lekcji języka obcego?

▶ tak: 100%²⁾



²⁾ Patrz s. 77 w tym numerze...

(grudzień 2003)

Joanna Szczęk¹⁾
Wrocław

„Ile trzeba wiedzy”... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską

Analiza testów na egzaminy wstępne na Uniwersytecie Wrocławskim w okresie 1978-2003²⁾

Egzamin wstępny jest przepustką na często wymarzone studia dla każdego przystępującego do niego kandydata. Opanowanie programu szkoły średniej z wybranego przedmiotu powinno zapewnić uzyskanie indeksu na wybraną uczelnię. W przypadku egzaminów wstępnych na kierunku neofilologiczne jest wymagana od kandydata dobra, jeśli nie bardzo dobra znajomość wybranego języka.

Jak pokazuje rzeczywistość bywa różnie. Od kandydatów na filologię germańską jest wymagane, aby umieli sprawnie posługiwać się językiem niemieckim, umieli zareagować w konkretnych sytuacjach, np. zaprosić kogoś na przyjęcie, zapytać się o drogę czy też ją objaśnić.

Czy zdający egzaminy wstępne spełniają

te kryteria? W pewnym stopniu na pewno tak, jednakże pozytywny wynik egzaminu wstępnego na filologię germańską jest uzależniony od wielu czynników, związanych z nauczaniem i uczeniem się języka niemieckiego na poziomie szkolnym.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jakie wymagania językowe i inne są stawiane kandydatom na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego. Podstawę artykułu stanowią testy egzaminacyjne, stosowane na egzaminach wstępnych w latach 1978-2003. Zagadnienie centralne to sporządzenie spisu wymagań stawianych potencjalnym kandydatom na podstawie analizy testów pod względem formalnym i treściowym.

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁾ Uzupełnieniem niniejszego artykułu będzie praca analizująca treści egzaminów wstępnych na filologię germańską w okresie 1978-2004, która ukaże się w nr 3/2004 (red.).

Egzamin wstępny na filologię germańską: elementy składowe i przebieg

Egzamin wstępny na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego składa się z dwóch części badających różne aspekty znajomości języka. Część I odbywa się w formie pisemnej. Zadanie kandydatów polega na rozwiązaniu testu leksykalno-gramatycznego z języka niemieckiego. Celem jest sprawdzenie biegłości językowej, wiedzy językowej oraz wiedzy realizownawczej. Badane są: ogólna wiedza gramatyczna, znajomość leksyki oraz realiów krajów niemieckojęzycznych. Zakres tematyczny pytań obejmuje materiał rozszerzonego programu nauczania języka niemieckiego w szkołach średnich. Stosowane testy posługują się różnymi technikami: testy lukowe, testy wyboru, transformacje zdań, zadania tłumaczeniowe. Czas przeznaczony na rozwiązanie testu to maksymalnie 2 godziny zegarowe, minimalnie 1 godzina. W trakcie rozwiązywania testu nie jest dozwolone korzystanie ze słowników i innych pomocy. Nie są dozwolone żadne skreślenia na arkuszu egzaminacyjnym. Kandydaci otrzymują brudnopis. Prace są kodowane i sprawdzane przez dwie osoby. Część II, do której przystępują wszyscy kandydaci, polega na sprawdzeniu kompetencji językowej kandydata.

Po ustnym egzaminie z języka niemieckiego kandydaci zdają również egzamin ustny z języka polskiego.

O przyjęciu na studia decyduje miejsce na liście rankingowej, zależne od sumarycznej liczby uzyskanych punktów ze wszystkich części egzaminu wstępnego.

W niektórych przypadkach przystępujący do egzaminu mogą zostać z niego zwolnieni. Dotyczy to:

1. Zwolnień z egzaminu wstępnego: laureaci Olimpiady Centralnej Języka Niemieckiego.
2. Zwolnienia z egzaminu z przedmiotu:
 - ▶ z języka niemieckiego: finaliści Olimpiady Centralnej Języka Niemieckiego, kandydaci z dyplomem językowym: *Das Deutsche Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz* drugiego stopnia, pod warunkiem uzyskania powyżej 80 punktów oraz kandydaci posiadający międzynarodową maturę z języka niemieckiego,

- ▶ z języka polskiego: finaliści Olimpiady Centralnej Literatury i Języka Polskiego.

Pisemny egzamin wstępny na filologię germańską na Uniwersytecie Wrocławskim

Przeprowadzone w latach 1978-2002 testy wykazują znaczne zróżnicowanie pod względem formy prezentowanych zadań.

Testy starsze posługują się tradycyjnymi technikami testowania znajomości języka, tzn. uzupełniania luk, przekształcania struktur, zadaniami tłumaczeniowymi. Polecenia odwołują się do konkretnej wiedzy gramatycznej i leksykalnej kandydata.

Kolejny rodzaj testów to zadania zorientowane na sprawdzenie kompetencji komunikatywnej kandydata. Zadanie zdającego polega na uzupełnieniu luk w przedstawionych fragmentach dialogów i w wypowiedziach. Polecenie: *Ergänzen Sie sinngemäß* sprawdza zatem nie tylko wiedzę gramatyczną i zasób leksykalny kandydata, ale przede wszystkim umiejętność ich wykorzystania w procesie komunikacji. Część dodatkową stanowią zadania tłumaczeniowe.

Nieco inny układ i inne formy zadań prezentują testy przeprowadzone w 1993 r. Zaprezentowane zadania można podzielić na trzy części:

- ▶ Test wyboru, tylko jedna z zaproponowanych odpowiedzi jest poprawna.
- ▶ Uzupełnianie luk zgodnie z sensem prezentowanych wypowiedzi.
- ▶ Tłumaczenie dialogu na język niemiecki. W ocenie tłumaczenia są brane pod uwagę wierność przekładu i poprawność językowa.

Nowy element wprowadzają testy egzaminacyjne z 1994 r. Składają się z dwóch części:

- ▶ testu wyboru,
- ▶ testu wyboru polegającego na sprawdzeniu umiejętności rozumienia tekstu pisanego (literackiego lub fachowego). Tekst stanowi integralną część arkusza egzaminacyjnego.

Większą różnorodność zadań prezentują testy z roku 1997. Składają się z 10 różnych zadań, polegających na:

- ▶ w części I: dopasowaniu określeń do prezentowanych opisów, np. leksemów opisujących przestępców,

- ▶ w części II: dopasowaniu odpowiednich czasowników do rzeczowników określających pewne czynności przy zachowaniu logicznego ciągu wykonywanych czynności, np. rekonstrukcja przebiegu rozmowy telefonicznej,
- ▶ w części III: rekonstrukcji dialogu sytuacyjnego,
- ▶ w części IV: rekonstrukcji dłuższego tekstu, np. bajki na podstawie fragmentów,
- ▶ w części V: rozwiązaniu testu wyboru, tylko jedna z zaproponowanych odpowiedzi jest poprawna,
- ▶ w części VI i VII: uzupełnieniu brakujących elementów w tekście. Dla ułatwienia zostały podane pierwsze litery brakujących słów,
- ▶ w części VIII: wypowiedź pisemna: list,
- ▶ w części IX: dobranie odpowiedniej formy gramatycznej do prezentowanych wypowiedzi,
- ▶ w części X: dopasowanie czasowników funkcyjnych do ich części nominalnych.

Testy z roku 1998 były podobne. Polecenia odwoływały się do wiedzy gramatycznej, znajomości słownictwa – w tym frazeologii i przysłów, słowotwórstwa. Zadania polegały na uzupełnieniu luk w prezentowanych wypowiedziach, utworzeniu odpowiednich form słowotwórczych, przyporządkowaniu znaczeń w przypadku frazeologii.

Podobne techniki i formy zostały zastosowane w testach w 2000 r. Dodatkowym elementem było zadanie tłumaczeniowe, obejmujące 30 zdań prezentujących różny stopień trudności.

Testy z roku 2001 odwoływały się do wiedzy gramatycznej i ogólnej na temat państw niemieckojęzycznych. Zadania polegały na przyporządkowaniu nazwisk wybitnych przedstawicieli kultury i nauki Niemiec, Austrii i Szwajcarii do ich obszaru działalności, uzupełnieniu brakujących komponentów wyrażen frazeologicznych. Kolejne zadania dotyczyły transformacji zdań na czasy przeszłe oraz strony czynnej na bierną oraz znaczeń czasowników modalnych w wypowiedzi subiektywnej. Kandydaci musieli się ponadto wykazać znajomością reakcji czasownika, przymiotnika i rzeczow-

nika, końcówek przymiotnika oraz zwrotów, zawierających czasowniki funkcyjne. Kolejne elementy to spójniki zdań złożonych, przyporządkowanie antonimów, tworzenie rzeczowników na podstawie czasowników i przymiotników odrzeczownikowych, tworzenie zdań z proponowanych elementów rozsypanki wyrazowej w czasie Perfekt, tryb przypuszczający oraz konstrukcje bezokolicznikowe.

Testy z roku 2002 prezentowały także dużą różnorodność zadań. Nowe elementy, które się tu pojawiły, to zadania polegające na nominalizacji zdań i mowa zależna.

Testy z roku 2003 nawiązują do technik stosowanych już wcześniej. Zadania polegały na tłumaczeniu przedstawionego dialogu na język niemiecki, uzupełnianiu zdań elementami gramatycznymi, napisaniu dialogu na podstawie przedstawionych informacji i wreszcie uzupełnieniu tekstu brakującymi elementami. Dla ułatwienia zostały podane pierwsze litery brakujących słów.

Stosowane w zaprezentowanych testach egzaminacyjnych techniki testowania mają na celu przede wszystkim sprawdzenie³⁾:

- ▶ stopnia opanowania struktur gramatycznych,
- ▶ stopnia opanowania słownictwa,
- ▶ wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

▼ Techniki rozwiązywania testów

Opublikowane zbiory testów egzaminacyjnych nie tylko prezentują treści wymagane na egzaminach wstępnych, ale zawierają również wskazówki metodyczne, dotyczące technik rozwiązywania testów. Dotyczy to zwłaszcza testów wyboru i testów lukowych operujących poleceniem: *Ergänze Sie sinngemäß!* Autorzy testów proponują rozwiązywanie zadań w czterech podejściach⁴⁾:

- ▶ Uważne przeczytanie i zapoznanie się ze wszystkimi zadaniami egzaminacyjnymi.
- ▶ Rozwiązanie zadań niebudzących wątpliwości.
- ▶ Zastanowienie się nad trudniejszymi zadaniami.
- ▶ Sprawdzenie całego rozwiązanego testu w celu wyeliminowania błędów.

³⁾ Por. Lewicki, R. (1993), *Deutsch – Olympiade '93. Wybór testów*, s. 6; Tomiczek, E., Kiedroń, S. (1995), *Deutsch und Deutschland für Kenner*.

⁴⁾ Por. Lewicki, R., Tomiczek E. (1993), *Prüfungstests '93*, s. 6; Tomiczek, E., Kiedroń, S. (1994), *Deutsch und Deutschland für Kenner*, s. 6; Tomiczek, E., Kiedroń, S. (1994), *Prüfe dein Deutsch*, s. 6.



Treść i zakres zadań egzaminacyjnych

Treść testów egzaminacyjnych oraz poziom trudności zadań językowych jest dopasowany w pewnym stopniu do programów nauczania języka niemieckiego na poziomie szkolnym. Zakres egzaminu obejmuje następujące elementy:

- ▶ znajomość struktur gramatycznych,
- ▶ znajomość struktur słowotwórczych,
- ▶ znajomość leksyki w szerokim zakresie,
- ▶ znajomość frazeologii języka niemieckiego,
- ▶ wiedzę na temat państw niemieckojęzycznych (Niemcy, Austria, Szwajcaria).

Elementy wchodzące w skład wyżej wymienionych zagadnień są następujące:

▼ **Struktury gramatyczne:** tu jest wymagana praktyczna znajomość całej gramatyki niemieckiej. Kandydat powinien umieć zastosować swoją wiedzę w praktyce, tzn. przy wykonywaniu zadań egzaminacyjnych. Omawiane testy dotyczą następujących problemów gramatycznych:

- ▶ Czasownik: odmiana czasowników regularnych i nieregularnych w czasie teraźniejszym; czasowniki złożone, w tym także czasowniki z przedrostkami: *um-*, *über-*, *unter-*, *hinter-*, *durch-*; czas przeszły Perfekt z uwzględnieniem czasowników przechodnich i nieprzechodnich, modalnych; transformacje zdań ze strony czynnej na bierną i biernej na czynną; konstrukcje bezokolicznikowe z „zu” i bez „zu”; tryb przypuszczający II, rekcja czasownika, zwłaszcza różnice w rekcji niemieckiej i polskiej (np. *anrufen*, *stören* itd.); formy czasownika; tryb rozkazujący.
- ▶ Rzeczownik: rodzaj rzeczownika (naturalny i gramatyczny); liczba mnoga rzeczownika i szczególne przypadki jej tworzenia; rodzajnik określony i nieokreślony; odmiana rzeczownika; odmiana słaba, mieszana; rekcja rzeczownika.
- ▶ Zaimek: zaimki osobowe, dzierżawcze, zwrotne, wskazujące, wzajemności.
- ▶ Przymiotnik: odmiana przymiotnika w zależności od rodzajnika; odmiana przymiotnika po zaimkach; stopniowanie przymiotnika.
- ▶ Przyimek: przyimki z biernikiem, z celowni-

kiem, z dopełniaczem, z biernikiem i celownikiem; użycie przyimków w znaczeniu lokalnym i temporalnym.

- ▶ Składnia: spójniki i ich szyk; typy zdań; konstrukcje bezokolicznikowe.
- ▶ Mowa zależna.
- ▶ Partykuły.
- ▶ Struktury słowotwórcze: jest wymagana znajomość procesów słowotwórczych i umiejętność ich dostrzegania, a w szczególności: tworzenie rzeczowników odczasownikowych, sufiksy służące do tworzenia przymiotników i rzeczowników.
- ▶ Leksyka:
 - ▲ synonimy bliskie i dalsze rzeczowników, przymiotników i czasowników,
 - ▲ antonimy: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki,
 - ▲ homonimy, homografy,
 - ▲ czasowniki funkcyjne,
- ▶ Frazeologia i paremiologia: przysłówia i zwroty frazeologiczne stanowią integralną część testów egzaminacyjnych. Trudno jest jednak sporządzić zestawienie frazeologizmów bądź przysłów, które wchodzą w skład testów egzaminacyjnych. Wybór takich a nie innych struktur jest uzależniony przede wszystkim od frekwencji ich używania oraz stopnia ich znajomości.
- ▶ Realia: to dość kontrowersyjny składnik egzaminu, ponieważ kandydat powinien w tym punkcie wykazać się wiedzą ogólną na temat państw niemieckojęzycznych. Trudno jest określić jednoznacznie kryteria doboru tych informacji. Koncentrują się one wokół następujących zagadnień:
 - ▲ geografia,
 - ▲ historia,
 - ▲ systemy polityczne,
 - ▲ wybitni przedstawiciele kultury (literatura, muzyka, malarstwo) i ich dzieła,
 - ▲ wybitni przedstawiciele nauki i ich dokonania,
 - ▲ system oświatowy.

Jak pokazują przeanalizowane zestawy egzaminacyjne różnorodność form prezentowanych zadań może być bardzo duża. W trakcie przygotowywania się do egzaminów wstępnych pomocą mogą służyć opublikowane zestawy egzaminacyjne, które podaję w bibliografii.



Egzamin ustny

Egzamin ustny jest zdawany przed Komisją Egzaminacyjną, w skład której wchodzi pracownicy Uniwersytetu Wrocławskiego i Instytutu Filologii Germańskiej i Instytutu Filologii Polskiej. Może on przybierać różne formy. Na przykład:

- ▶ wypowiedź dłuższą na jeden z wylosowanych tematów,
- ▶ rozwiązanie konkretnego zadania problemowego, np. przygotowanie planu pobytu wycieczki we Wrocławiu; Ta część może mieć formę rozmowy z Komisją,
- ▶ reakcję językową w podanej sytuacji,
- ▶ opis przedstawionego zdjęcia, obrazka itp.
- ▶ rozwiązanie określonych zadań gramatycznych

Wybierana co roku Komisja Egzaminacyjna ustala każdorazowo formę egzaminu ustnego. Każdy kandydat otrzymuje ocenę łączną z obu części: pisemnej i ustnej egzaminu z języka niemieckiego.



Podsumowanie

Omówione testy egzaminacyjne stanowią nieodzowną pomoc dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie na filologię germańską.

Pokazują jednoznacznie, że treści egzaminacyjne wymagają od kandydata bardzo dobrej znajomości języka niemieckiego, umiejętności sprawnego posługiwania się nim i wreszcie zastosowania nabytej wiedzy gramatycznej w praktyce. Formy testów mogą być różne, stąd ważne jest zapoznanie się potencjalnych kandydatów z istniejącymi i dostępnymi zbiorami testów w celu przetestowania swojej wiedzy a jednocześnie sprawdzenia, jakie elementy z wymaganych na egzaminie wymagają uzupełnienia.

Bibliografia

- Eugeniusz Tomiczek (1993), *Teste dich selbst! 15 testów egzaminacyjnych na filologię germańską i do college'ów*, Wrocław: Agencja Autorsko-Wydawnicza Elżbieta Reymont.
- Roman Lewicki, Eugeniusz Tomiczek (1993), *Prüfungstests '93. Testy egzaminacyjne na filologię germańską i do college'ów*, Wrocław: Agencja Autorsko-Wydawnicza Elżbieta Reymont.
- Eugeniusz Tomiczek, Stefan Kiedroń (1994), *Prüfe dein Deutsch!*, Wrocław: Agencja Wydawnicza Hombek.
- Eugeniusz Tomiczek, Stefan Kiedroń (1995), *Deutsch und Deutschland für Kenner*, Wrocław: Agencja Wydawnicza Hombek.
- Roman Lewicki (1993), *Deutsch Olympiade '93. Wybór testów*, Wrocław: Agencja Wydawnicza Jubi.
- Stanisław Dłużniewski (1992), *Testy i zadania egzaminacyjne z języka niemieckiego*, Warszawa: PWN.
- Testy egzaminacyjne na pisemny egzamin wstępny na filologię germańską w latach 2000-2003.*

(październik 2003)



WYDAWNICTWA CODN

▶ MATERIAŁY SZKOLENIOWE

– jak je tworzyć

poradnik dla prowadzących szkolenia

Mirosław Siatycki

Poradnik zawiera wskazówki dla osób, które decydują się na samodzielne przygotowanie materiału szkoleniowego. Autor w jasny i zrozumiały sposób przedstawia sposoby opracowania tekstu, zasady poprawnego pisania, najważniejsze reguły edytorskie i graficzne. Pomocne w tworzeniu i dystrybucji materiałów szkoleniowych będą wskazówki dotyczące prawa autorskiego: własności intelektualnej, korzystania z obcych tekstów czy konstruowania umów autorskich.



KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Małgorzata Kurek¹⁾
Częstochowa

Webquests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego

Internet w ciągu kilku zaledwie kilku lat diametralnie zmienił sposób, w jaki komunikujemy się, zdobywamy informacje i publikujemy wyniki pracy. Zrewolucjonizował świat w sposób porównywalny jedynie do wynalezienia druku²⁾, stawiając jednocześnie nowe wyzwania szkolnictwu na wszystkich poziomach. W świetle dziejącej się na naszych oczach rewolucji technicznej przed szkolnictwem stoi odpowiedzialne zadanie odpowiedzi na następujące zmiany społeczno-kulturowe i potrzeby, które z nich wynikają:

► **Konieczność odejścia od tradycyjnego, dydaktycznego podejścia do nauczania, którego celem jest odtwarzanie wiedzy**

W myśl tego modelu, powszechnego w szkolnictwie na wszystkich poziomach, także uniwersyteckim, wiedza, której autorytarnym źródłem jest nauczyciel lub podręcznik, powinna być możliwie wiernie odtworzona przez ucznia. Im mniej zakłóceń między wersją pierwotną i wtórną, tym wyższe oceny zyskuje uczeń. Tradycyjny model kształcenia preferuje wiedzę faktyczną, a więc pamięciowe przyswajanie definicji, dat, prostych pojęć czy opisów. Pomija element przetwarzania informacji, przepuszczania wiedzy przez filtr myślenia wyższego (analizę, syntezę, ocenę, porównanie/kontrast, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów)

w celu stworzenia nowego produktu. W efekcie tradycyjne kształcenie nie przygotowuje uczniów do realiów XXI wieku, w którym wszelkie informacje są niezwykle łatwo dostępne, a zatem nie muszą być opanowane pamięciowo.

► **Redefinicja pojęcia wykształcenie (ang. *literacy*)**

Jego podstawą od dawna nie jest już sama umiejętność czytania i pisania, a w przypadku języków obcych posługiwanie się językiem w sposób akceptowany przez rodzimych użytkowników danego języka. Równie ważne, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, staje się kształcenie umiejętności: czytania i rozumienia tekstów obcojęzycznych z różnych dziedzin, analizowania ich i odpowiadania na nie w odpowiedniej konwencji (*academic literacy*), ocena wiarygodności oraz ocena merytoryczna różnych źródeł informacji w celu wyciągania wniosków (*critical literacy*) oraz umiejętność wyboru i wykorzystania narzędzi elektronicznych w celu komunikowania się, tworzenia materiałów, prowadzenia pracy badawczej oraz samodzielnego uczenia się (tzw. *electronic literacy*)³⁾.

► **Kształcenie w dziedzinie wykorzystania źródeł elektronicznych**

Zdecydowana większość tekstów, zarówno prywatnych wiadomości, jak i oficjalnych dokumentów czy publikacji naukowych, jest tworzone

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

²⁾ Warschauer, 2000.

³⁾ Termin „*multiliteracies*” użyty został po raz pierwszy przez New London Group (1996).

nych na monitorze komputera, co zmienia technikę i konwencję pisania. Co więcej, każdy użytkownik komputera staje się potencjalnym autorem tekstów publikowanych w Internecie. Podobne zmiany zachodzą w przypadku czytania tekstów elektronicznych, które są innej natury niż linearne teksty drukowane. Przede wszystkim wykorzystują tzw. *hypertext*, dając czytelnikowi wolność wyboru co do kolejności czytanych dokumentów bądź rozszerzając ich zakres o kolejne, dostępne w sieci pozycje. Te zmiany wymagają innych sposobów uczenia podstawowych technik czytania, bowiem czytanie na monitorze polega przede wszystkim na szybkim zlokalizowaniu potrzebnych informacji (*scanning*) oraz równie szybkiej ocenie ich jakości, a nie na dokładnym czytaniu całego dokumentu (*intensive reading*).

▼ **Krytycyzm wobec znajdowanych informacji oraz szybka ocena ich wiarygodności**

W przeciwieństwie do tradycyjnych źródeł drukowanych, dokumenty zamieszczane w Internecie nie są poddane żadnej selekcji ani cenzurze. Dezorientuje to uczniów, którzy wykształceni w poczuciu zaufania do źródeł pisanych, z równie dużym zaufaniem podchodzą do źródeł internetowych. Tymczasem materiały dostępne w sieci często prezentują skrajne poglądy ich twórców i nie zawsze mogą być traktowane jako wiarygodne.

Powyższe potrzeby mają charakter ogólny, jednak pozwalają dostrzec kierunek, w którym powinno podążać również szkolnictwo. Tym bardziej, że od absolwentów szkół średnich i wyższych pracodawcy coraz częściej oczekują nie wiedzy faktograficznej, a umiejętności sprawnego odnalezienia informacji na dany temat, krytycznej ich oceny oraz mądrego wykorzystania dla rozwiązania danego problemu. Wobec szybko zmieniających się technologii równie ważne stają się umiejętność krytycznego myślenia, czyli analizy, syntezy i umiejętność wyciągania wniosków.

Internet, który w dużym stopniu przyczynił się do powyższych zmian, może być potraktowany jako nowe narzędzie edukacyjne, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych. Powodów jest kilka. Najbardziej oczywistym jest fakt, że oznacza on natychmiastowy dostęp do języ-

kowo autentycznych materiałów na każdy temat. Fakt, że tekstom towarzyszy zwykle grafika i dźwięk, i że są dostępne dzięki tak fascynującemu medium jak komputer, zwiększa jeszcze ich atrakcyjność i w konsekwencji motywację uczniów. Jednakże, pomimo coraz liczniejszych publikacji na ten temat, próby wykorzystania Internetu na lekcjach językowych są wciąż jeszcze rzadkością. Wśród powodów tej sytuacji są nie tylko oczywiste trudności z dostępem do pracowni komputerowych, technofobia nauczycieli i uczniów czy też przeładowane programy nauczania. Często brakuje pomysłu na wykorzystanie łączy internetowych, by były one naturalnym i logicznym uzupełnieniem tradycyjnych ćwiczeń językowych a nie informatyczną ciekawostką.

Odpowiedzią na tę sytuację są tzw. *web-quests* – ukierunkowane projekty uczniowskie, w których większość informacji jest zdobywana za pośrednictwem Internetu. Autorem idei *web-quests* jest Bernie Dodge, który stworzył pierwsze projekty internetowe w roku 1995. Od tego czasu są powszechnie wykorzystywane w amerykańskiej edukacji, zwłaszcza wieku wczesnoszkolnego. Są to interdyscyplinarne projekty długi- lub krótkoterminowe (tzw. *miniquests*), które łączą wiedzę z zakresu dziedzin tak różnych, jak architektura, socjologia, geografia czy sztuka. Wszystkie posiadają pewne stałe elementy, które ukierunkowują samodzielną pracę uczniów. Są to (za B. Dodge, 1996):

- ▶ *The Introduction* – wstęp, który prezentuje tło projektu i rozbudza motywację uczniów.
- ▶ *The Task* – opis zadania i jego ostatecznego produktu.
- ▶ *The Sources* – zestaw adresów internetowych (i/lub bibliograficznych), które dostarczają studentom informacji niezbędnych do wykonania zadania. W przypadku źródeł internetowych są to nie tylko strony www, ale także bazy danych bądź adresy e-mail osób, które służą swoją wiedzą.
- ▶ *The Process* – opis etapów, przez które muszą przejść uczniowie, by ukończyć projekt.

Poniżej prezentuję krótkie opisy projektów, które z powodzeniem wykorzystuję w module Praktycznej Nauki Języka Angielskiego dla II roku Filologii Angielskiej w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. Każdy z opisów jest jednocześnie sugestywnym i motywującym wprowadzeniem do projektu (*The Introduction*).

1. Searching for China.

www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html

The US government feels very strongly about the need to understand China. To do this effectively, a special fact-finding team is being assembled. It will travel to China to investigate the country, the people and the culture. Instead of diplomats or politicians, the team will comprise people from very different backgrounds. It's hoped that instead of bringing back stereotypes and postcards, the team members will come away with an accurate and informed perspective. The group will develop a Group Report that contains a Three Point Action Plan taking into account the following perspectives: Business, Cultural, Religious, Human Rights, Environmental, and Political.

2 Global Warming.

<http://students.itec.sfsu.edu/ITEC815/antaramian/>

Welcome to the U.N. conference on climate control and greenhouse gas emissions! The 167 nations of the Earth have come together this week to agree upon a way to stop the process of global warming. You and your fellow U.N. specialty teams on climate control are here to decide on a piece of legislation that would decrease the emissions of greenhouse gases 20% by the year 2005. After investigating the issues and questions facing your committee, you will present your conclusions and decide whether you will endorse the legislation.

3 Hello Dolly: A WebQuest about Cloning

<http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/dolly/default.htm>

Cloning research has the potential to impact world hunger, animal rights, infertility, disease treatment, economics, immortality and over-population. Your task will be to ask good questions, access current information, analyse the validity of sources, reach consensus with your peers, take action, and explain the consequences. All in an effort to answer one primary question: What government policy should be established to regulate cloning?

Webquests zostały stworzone z myślą o potrzebach szkolnictwa amerykańskiego i są skierowane do rodzimych użytkowników języka angielskiego, jednak z powodzeniem mogą być

wykorzystane na lekcjach języka angielskiego, zwłaszcza na poziomach zaawansowanych. Przede wszystkim zapewniają uczniom kontakt z autentycznymi i różnorodnymi materiałami językowymi oraz odwołują się do ich pozajęzykowych zainteresowań. Język obcy staje się więc narzędziem a nie celem, co przyspiesza jego przyswajanie. Ponadto projekty stwarzają unikalną szansę nauczania uczniów, zwłaszcza szkół średnich i wyższych zawodowych, prowadzenia samodzielnej pracy badawczej w interesującej ich dziedzinie, przygotowując ich tym samym do pisania prac dyplomowych lub magisterskich. Przede wszystkim, w przeciwieństwie do większości prac bądź projektów semestralnych, nie oferują gotowej odpowiedzi na zadane pytanie. Zamiast tego pozwalają uczniom na zapoznanie się z szeregiem często sprzecznych opinii i informacji, na podstawie których formułują oni własne wnioski. W ten sposób wyniki pracy każdej grupy są różne, mimo wykorzystania tego samego scenariusza. Na przykład jeden z projektów stawia przed uczestnikami zadanie znalezienia różnic i podobieństw między kulturami starożytnego Rzymu i antycznej Grecji i przedstawienia wyników w formie talk-show⁴⁾. Źródła odsyłają studentów do stron www, które obfitują w informacje na temat sztuki, literatury, życia codziennego i historii obydwu kultur. Żadne ze źródeł jednak nie porównuje ich. Uczniowie analizując posiadane informacje muszą samodzielnie dokonać porównania na wybranych przez siebie płaszczyznach a następnie sprecyzować i przedstawić wyniki swoich poszukiwań we współczesnej formie talk show. Jest niemal pewne, że ten sam projekt wykorzystany w kilku grupach da zupełnie różne rezultaty.

Formą pracy preferowaną przy wykorzystaniu projektów jest praca w zespołach. Każdy z uczestników projektu otrzymuje inną rolę (np. dziennikarza, historyka, socjologa itp.) i nieco inne zadanie do wykonania. Pozwala to na opracowanie zagadnienia z kilku różnych perspektyw. Jest to szczególnie cenne, gdy przedmiotem pracy stają się tematy kontrowersyjne, np. klonowanie czy eutanazja. Wtedy kształci się również umiejętność perswazji czy formu-

⁴⁾ Projekt *Ancient Greece and Rome Talk Show* jest dostępny na stronie: <http://catalog.socialstudies.com/c/mnqv5i9RsW2pg/Pages/article.html?articleancientgreece>

wania argumentów, tak cenną w nauce języków obcych. Tylko dobra kooperacja i prawidłowe komunikowanie się (w języku obcym!) umożliwiają wywiązanie się z zadania i stworzenie produktu końcowego, czyli prezentacji słownej lub multimedialnej, modelu albo pracy pisemnej. Ponieważ ostateczna prezentacja odbywa się na forum, uczniowie mogą porównać efekty swojej pracy oraz różne sposoby ich przedstawienia. W ten sposób uczą się pracy w grupie oraz współodpowiedzialności za jej wyniki.

Mogłoby się wydawać, że webquests mają wiele wspólnego ze znanymi i stosowanymi od dawna w nauczaniu języka angielskiego symulacjami. Rzeczywiście istnieje pewne podobieństwo, choć dotyczy ono przede wszystkim elementu przyznawania ról, który zresztą w projektach internetowych nie zawsze ma miejsce. Podobnie jak symulacje, webquests usiłują stworzyć semi-realną rzeczywistość, w której uczniowie mają aktywnie zaistnieć jako pełnoprawni użytkownicy języka. Większa to ich motywację, zaspokaja potrzebę „doświadczenia” języka w naturalnych sytuacjach, umożliwia konfrontację i identyfikowanie się z językiem. Te zbieżności wydają się oczywiste, choć webquests stawiają przed uczestnikami dużo bardziej skomplikowane zadania, kładąc nacisk przede wszystkim na wykorzystanie zdobytych informacji, rozwój umiejętności myślenia krytycznego i twórczego oraz pracę w grupie. Element przydzielenia ról czy zarysowania sytuacji na pierwszym etapie projektu (*introduction*), jest jedynie elementem pomocniczym, mającym rozbudzić zainteresowanie ucznia. Ponadto webquests przez samą etymologię wyrazu (*web + quest*) sugerują nieodłączność wykorzystania źródeł elektronicznych i pracy badawczej. Stawiają one przed uczestnikami zadania wysoce autentyczne, czyli takie, z którymi studenci mogą zetknąć się poza murami szkoły (np. opracowanie zagadnienia, napisanie raportu, stworzenie prezentacji multimedialnej czy wygłoszenie referatu). Wbrew pozorom tego rodzaju zadania, jeśli już stosowane na lekcjach języków obcych, są raczej ilustracją pewnego zagadnienia lingwistycznego niż próbą zmierzenia się z rzeczywistym problemem. Tymczasem po opuszczeniu murów szkoły każdy z absolwentów w swej przyszłej pracy może spodziewać się zadania przedstawienia problemu, zre-

ferowania różnic między rozwiązaniami A i B czy przewidzenia efektów sytuacji X. W tym przypadku bardziej niż opanowana pamięciowo wiedza faktograficzna, będzie przydatna umiejętność sprawnego zdobycia informacji, przeanalizowania ich, wyciągnięcia wniosków oraz czytelnego przedstawienia wyników na forum. Także w języku obcym.

Wykorzystanie webquests jako alternatywy dla referatów lub prac semestralnych ma wiele zalet, jednak nauczyciel podejmujący się takiego przedsięwzięcia musi być również przygotowany na trudności. Najpoważniejsze z nich to:

► *Mixed-ability groups* – W przypadku zajęć komputerowych termin „*mixed-ability groups*” nabiera nowego znaczenia, bowiem na różnice w poziomie językowym uczniów nakładają się poważne różnice w umiejętnościach technicznych. Większość nauczycieli mylnie zakłada, że młody wiek uczących się jest równoznaczny z dobrą znajomością obsługi komputera. Tymczasem w przeciętnej grupie uczniów znajdują się zarówno technofobowie, jak i komputerowi fascynaci. Decyzja o wykorzystaniu webquests powinna być zatem poprzedzona zajęciami uczącymi podstawowych technik wyszukiwania źródeł internetowych i ich oceny. Połączenie zadań językowych – wykorzystujemy źródła anglojęzyczne – i technicznych, przygotowuje studentów do dalszej pracy, a nauczycielowi pozwoli na rozpoznanie ich potrzeb i ewentualnych braków. Szczególną uwagę należy zwrócić na to, by przed podjęciem pracy uczniowie opanowali następujące umiejętności:

- ▲ podstawowa nawigacja w Sieci (używanie tzw. linków i pełnych adresów URL, używanie opcji Ulubione/Wstecz/Naprzód/Historia),
- ▲ otwieranie i zapisywanie plików,
- ▲ podstawowa obsługa edytora tekstu.

► *Trudności językowe* – Nie należy zapominać, że webquests to materiały autentyczne, dotyczące różnych dziedzin wiedzy. Problemem może więc okazać się słownictwo z dziedziny architektury, biologii, historii czy geografii. Należy uczulić uczniów na możliwość występowania nowych słów i konieczność sprawdzenia ich znaczenia oraz wymowy. Gdy rezultaty pracy są prezentowane na forum klasy, jednym z zadań może być sporządzenie słowniczka dla słuchaczy i wcześniejsze zatwierdzenie go przez nauczyciela.

► *Plagiat* – Internet stwarza nieograniczone możliwości kopiowania cudzych słów. Mimo że webquests z zasady unikają zadań, które polegają na prostym powieleniu informacji, jest bardzo prawdopodobne, że wielu uczniów będzie chciało uciec się do plagiatu, zwłaszcza jeśli obok prezentacji ustnej jest również wymagane przedstawienie zadania w postaci pisemnej. Nieodzowne jest wówczas poświęcenie części zajęć na przedstawienie reguł cytowania źródeł internetowych oraz stworzenie jasnych zasad oceny prezentacji. Konsekwentne ich przestrzeganie może zminimalizować zjawisko, choć pewnie go nie wyeliminuje.

► *Zaplecze techniczne* – zaopatrzenie szkół w sprzęt komputerowy pozostawia zwykle wiele do życzenia. Nieliczne szkoły posiadają w pełni wyposażone pracownie komputerowe. Nawet jeśli spełniają ten warunek, to często odbywają się w nich zajęcia informatyczne a nie językowe. Jeśli tylko uczniowie mogą mieć dostęp do stanowisk komputerowych w czasie wolnym, można uniknąć problemu drukując scenariusze projektów i rozdając je poszczególnym grupom.

Webquests mają nieocenioną wartość edukacyjną. Uczą samodzielności, ale i pracy w zespole. Pozwalają na kontakt z materiałami w pełni autentycznymi i co więcej – stawiają przed uczestnikami w pełni autentyczne zadania. Niewątpliwie zwiększają motywację poprzez dobór zadań z różnych dziedzin wiedzy. Z moich obserwacji wynika, że aktywizują nawet uczniów lub studentów do tej pory ostrzeganych jako biernych lub słabych językowo. Powodem tej sytuacji może być fakt, że praca nad projektem internetowym wymaga nie tylko zdolności językowych, tradycyjnie preferowanych przez szkolnictwo (*linguistic intelligence*), ale uaktywnia także cały szereg innych zdolności, np. tzw. inteligencję intra- i interpersonalną, przestrzenną czy ruchową⁵⁾. Dzięki temu pozornie słabi uczniowie nagle okazują się doskonałymi liderami grup, poszukiwaczami in-

formacji czy projektantami. Lekcja języka obcego zyskuje dla nich zupełnie nowy, w pełni autentyczny wymiar, a język obcy staje się naturalnym narzędziem komunikacji.

Pomimo oczywistych trudności, projekty internetowe mogą stanowić doskonały materiał dydaktyczny przede wszystkim dla nauczycieli uczących języka angielskiego w grupach zaawansowanych. Mogą także posłużyć jako kanwa dla nowych, uproszczonych językowo scenariuszy⁶⁾. Choć bez wątplenia wymagają od nauczyciela dodatkowej pracy, mogą okazać się niezastąpione w rozbudzaniu uczniowskiej motywacji i wrażliwości językowej.

Bibliografia:

- Dodge, B. (2000), *The WebQuest Page* <http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html>
- Dodge, B. (2001), „FOCUS. Five Rules for Writing a Great Webquest”. *Learning and Leading Technology*, Vol 28, No 8. <http://www.iste.org/L&L/archive/vol28/no8/featuredarticle/dodge/index.htm>
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Kasper, L. F. (2000), „New Technologies, New Literacies: Focus Discipline Research and ESL Learning Communities.” *Language Learning & Technology*, vol. 4, no. 2, s. 105–128, <http://llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.html>.
- Kasper, L.F. (1998), „Interdisciplinary English and the Internet: Technology Meets Content in the ESL Course”. <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcon98/paper/kasper.html>
- Kasper, L.F. (2000), *Content-Based College ESL Instruction*, NJ: Erlbaum Associates. Mahwah.
- The New London Group (1996) „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” *Harvard Educational Review* vol. 66 no.1 Spring, s. 60–92.
- March, T. (1998), *Webquests for Learning*. <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>
- Singhal, M. (1997), „The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges”. *The Internet TESL Journal*, 3(6). <http://www.aitech.ac.jp/iteslj>
- Warschauer, M. & Kern, R. (2000), (Eds), *Network-based Language Teaching. Concepts and Practice*, Cambridge: CUP.
- Warschauer, M. (1998), „New Media, New Literacies: Challenges for the Next Century”. Plenary address to the 1999 TESOL Preconference Online Workshop, Language Teaching in the Age of Information. <http://www.techspecialists.com/ltai/ltai.html>

(listopad 2003)

⁵⁾ Więcej na temat *multiple intelligences* zob. H. Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*.

⁶⁾ Informacje o tym, jak stworzyć własne projekty webquests, można znaleźć na następujących stronach www: <http://www.ozline.com/webquests/design.html> <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> <http://edweb.sdsu.edu/webquest/Process/WebQuestDesignProcess.html>

www.rosyjski.pl czyli o stronach internetowych w nauczaniu języka rosyjskiego

W artykule napisanym przez ministra nauki Michała Kleibera znalazły się następujące uwagi: „W 2000 roku wszystkie wskaźniki takie jak: liczba hostów komputerowych, liczba komputerów na 100 mieszkańców, liczba komputerów na 100 uczniów szkół podstawowych, liczba użytkowników Internetu na 100 mieszkańców, wyposażenie gospodarstw domowych w komputery i ich podłączenie do Internetu wskazywały na pozycję Polski zdecydowanie poniżej średniej kandydatów unijnych, nie mówiąc o średniej krajów „piętnastki”. Natomiast koszt dostępu do Internetu jest u nas znacznie wyższy niż w krajach UE i w krajach kandydackich”²⁾. Przytoczone przez Ministra dane niewiele mówią, gdyż są „zdepersonalizowane” i dotyczą jakichś tam, nieokreślonych, przeciętnych uczniów czy gospodarstw domowych. Ja postanowiłam się bliżej przyjrzeć temu problemowi już wcześniej i „w najbliższym otoczeniu”.

W czerwcu 2003 r. przeprowadziłam ankietę wśród uczniów szkół z warszawskich dzielnic Bielani i Targówka, uczących się języka rosyjskiego, w sumie 237 osób (w tym: 57 uczniów szkoły podstawowej, 91 uczniów gimnazjum, 89 liceum oraz 7 nauczycieli przedmiotu)³⁾. Celem ankiety była odpowiedź na pytanie dotyczące popularności Internetu wśród uczniów i nauczycieli oraz czy jest on przez nich postrzegany jako medium pomocne w nauce języka rosyjskiego.

Procentowe wyniki ankiety w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum niewiele się od siebie różnią. Oznacza to, iż korzystanie z Internetu jako pomocy w nauce języka obcego nie jest uwarunkowane ani wiekiem uczniów, ani poziomem znajomości języka obcego. Często w odpowiedziach negatywnych przeważał argument o małej dostępności kom-

putera (brak komputera w domu, w szkole mało godzin informatyki, z czego wynika brak możliwości pracy samodzielnej). Odpowiedź na ostatnie pytanie: *Czy chciałabyś/chciałbyś korzystać z Internetu jako pomocy i uzupełnienia lekcji języka rosyjskiego?* (tak 72%, nie wiem 6%, nie 22%), pokazuje jednak, iż uczniowie chcieliby częściej posługiwać się Internetem, nie tylko na lekcjach informatyki.

Z ankiety płyną dwa niezwykle ważne wnioski: zarówno młodzi ludzie, jak i nauczyciele chcieliby korzystać z Internetu podczas zajęć lekcyjnych oraz samodzielnej pracy w domu. Drugi wniosek, to niestety nadal słabe wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy i reglamentowanie uczniom dostępu do niego. Problem sięga głębiej, gdyż szkoły w dużych miastach takich jak Warszawa, zwykle się uważa za dobrze wyposażone w różne pomoce naukowe. Jeśli w stolicy jest widoczny wyraźny niedobór pracowni komputerowych lub są niestety nie najlepiej zarządzane, to jestem przekonana, iż poza dużymi miastami sytuacja przedstawia się znacznie gorzej. Jest to niezwykle dziwne, przecież nie trzeba już nikogo przekonywać do niezaprzecznego faktu potrzeby umiejętności posługiwania się komputerem i Internetem w życiu codziennym.

Odpowiedź na pytanie, czy Internet może pomagać w nauce języka obcego padała w większości twierdząca (78%), ale niestety nie pomaga on przygotować się do lekcji języka rosyjskiego (90%), choć zdecydowana większość postrzega go jako doskonałą pomoc i ewentualne uzupełnienie lekcji (72%). Wyniki te wskazują na zbyt małą inicjatywę ze strony uczniów, brak nawyku samodzielnego pogłębiania wiedzy poza zajęciami szkolnymi. W tym jednak przypadku część odpowiedzialności za

¹⁾ Autorka jest studentką V roku studiów zaocznych Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Warszawskiego i I roku studiów doktoranckich w Instytucie Slawistyki PAN.

²⁾ Michał Kleiber, *Wyzwanie dla Polski: gospodarka oparta na wiedzy*, Forum Klubowe. Dwumiesięcznik Klubów Dyskusyjnych Lewicy, nr. 12, lipiec/sierpień 2003 rok, s. 51.

³⁾ Patrz s. 64, w tym numerze.

takie wyniki ponoszą nauczyciele, którzy nadal dosyć nieufnie odnoszą się do tego medium. Z Internetu podczas lekcji nie korzysta żaden z pytanych przeze mnie nauczycieli, choć każdy z nich stwierdza, iż byłby on ciekawym uzupełnieniem zajęć. Pomijając niekorzystne warunki techniczne, o których wspominałam wcześniej, należy otwarcie stwierdzić, iż zarówno nauczycielom, jak i uczniom brak przewodnika, informacji lub po prostu impulsu do tego, by spojrzeć na zasoby sieci, jako na rzecz wartościową i mogącą odegrać ważną rolę w procesie edukacyjnym.

Nie należy jednak zapominać, iż Internet jest pełen wszelkiego rodzaju pułapek czyhajcych na młodego, przez nikogo niekontrolowanego człowieka. Dlatego tak ważne jest, aby przeszukiwanie stron www odbywało się pod czujną kontrolą nauczyciela, który powinien podawać na lekcji strony warte obejrzenia w domu, związane z danym tematem. Nie bez znaczenia jest także udział rodziców w tym procesie. Na zebraniach szkolnych powinni być oni

poinformowani, jak zabezpieczyć komputer przed możliwością pojawienia się na ekranie treści wulgarnych i obscenicznych. Najlepszym rozwiązaniem jest tzw. filtr rodzinny, w dużym stopniu utrudniający dostęp do niechcianych stron www. O sposobie jego funkcjonowania, możliwości włączenia i zabezpieczenia przed wyłączeniem, rodzice powinni być zawiadomieni na zebraniu poprzedzającym wprowadzenie przez nauczyciela Internetu jako pomocy naukowej. Oczywiście sianie niepotrzebnej paniki nie jest wskazane, jednak taka rozmowa może ustrzec dziecko przed dostępem do szkodliwych treści, a nauczyciela przed ewentualnymi zarzutami ze strony rodziców o brak właściwego nadzoru pedagogicznego.

Wyniki ankiety można sprowadzić do stwierdzenia, że nie zawsze trzeba się głównie troszczyć o liczbę komputerów w szkole (na przykład program Interklasa), ale także należy reformować programy edukacyjne, tak aby nauczyciele mogli stać się przewodnikami i partnerami uczniów w świecie multimediów.

(grudzień 2003)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾
Bukowice

Pogoda z peceta

To, o czym mogliśmy jedynie marzyć kilka lat temu, staje się rzeczywistością. Pracownie komputerowe nie są już strefą zarezerwowaną wyłącznie dla informatyków. Coraz częściej nauczyciele języków obcych i innych przedmiotów mają dostęp do sal z komputerami, a nawet z Internetem. Myślę, że jedną z możliwości sensownego wykorzystania komputerów i Internetu na lekcji języka obcego jest przeprowadzenie zajęć, dotyczących pogody. Aktualny, rzeczywisty stan pogody w konkretnych miastach jest bardzo łatwo znaleźć w sieci. Zapewne będzie to dla uczniów bardziej interesujące i mniej sztuczne, niż relacjonowanie sytuacji podręcznikowych. Dlatego chciałabym zaproponować lekcję, jaką można przeprowadzić przed lub w trakcie pracy z podręcznikowym rozdziałem, dotyczącym pogody.



Temat: What is the weather like today?

Cele – uczniowie:

- ▶ posługują się słownictwem dotyczącym zjawisk pogodowych,
- ▶ posługują się wyrażeniami i konstrukcjami leksykalno-gramatycznymi, dotyczącymi opisywania pogody,
- ▶ potrafią tworzyć przysłówki od rzeczowników, określających zjawiska pogodowe,
- ▶ kształtują umiejętność wyszukiwania potrzebnej, aktualnej informacji,
- ▶ doskonałą umiejętność sprawnego wykorzystywania technologii komputerowej i informacyjnej.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach.

Pomoce dydaktyczne: ilustracja przedstawiająca zjawiska pogodowe, ilustracje zjawisk pogodowych wykonane w programie „PowerPoint”, magnetofon, kasetka z nagraniem fragmentów utworu „Cztery pory roku” (Vivaldi), komputery z dostępem do sieci Internet, mapa Polski, mapa Wielkiej Brytanii, mapa USA, słowniki.

Przebieg lekcji:

1. Moment organizacyjny: powitanie uczniów, sprawdzenie obecności.
2. Wprowadzenie:
Prezentacja ilustracji przedstawiającej różne zjawiska pogodowe, np.:



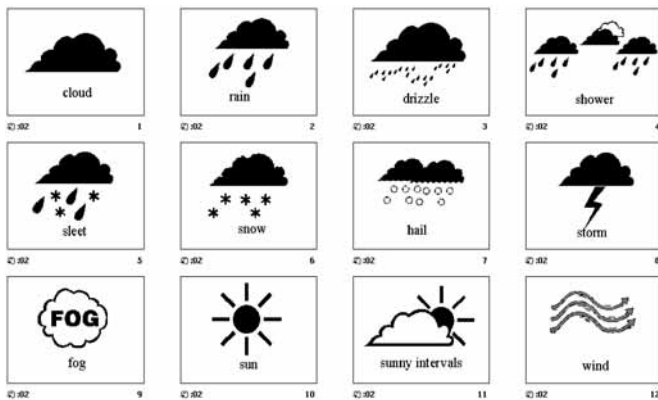
N: Look at the picture. What can you see there? The sun, clouds, snow. This is what we are going to talk about. Today we are going to talk about the weather. Let's write our subject: What is the weather like today?

Nauczyciel lub uczeń zapisuje temat na tablicy.

3. Dominanta:

- a) Wprowadzenie słownictwa

Uczniowie włączają komputery, uruchamiają program PowerPoint i otwierają przygotowaną wcześniej przez nauczyciela prezentację słownictwa²⁾ – nazw zjawisk pogodowych, np.:



- cloud – **cloudy**
- snow – **snowy**
- rain – **rainy**
- drizzle – **drizzly**
- fog – **foggy**
- mist – **misty**
- wind – **windy**
- storm – **stormy**
- sun – **sunny**
- ice – **icy**

It is windy and rainy, but it isn't foggy today.

It is drizzly.

It's partly cloudy (cloudy with sunny intervals).

Podaje również inne konstrukcje przydatne do opisywania pogody (*It's hot/warm/cold/cool/freezing. The temperature is 10°C/50°F. It's raining/snowing. The sun is shining.*) oraz przypomina

²⁾ Ilustracje do przygotowania prezentacji znalazłam na płytach: *Eksplzja Kolorowych Klipartów*. Exe, Wrocław; *Galeria Kolorowych Klipartów*. Cz. 1, Exe, Wrocław.

nazwy kierunków świata, potrzebne do określenia kierunku wiatru.

b) Wdrożenie słownictwa:

- ▲ Uczniowie uzupełniają tekst z lukami – tworzą zdania dotyczące dzisiejszej pogody. (*Today the weather is It is (not) The temperature is*).
- ▲ Uczniowie znajdują w Internecie stronę dotyczącą pogody w wybranym mieście, np. we Wrocławiu: <http://weather.yahoo.com/forecast/PLXX0029.html>

Przykładowe informacje znalezione przez uczniów mogą wyglądać następująco:

Wrocław Today Add to Yahoo!

at: 10:30 pm CET F° | C°

Currently: **37°** Fair Hi: 41
Lo: 30

5 Day Forecast

Today	Tomorrow	Fri	Sat	Sun	6-10 Day
					Extended Forecast at weather.com
High: 41 Low: 30	High: 40 Low: 32	High: 39 Low: 26	High: 39 Low: 26	High: 46 Low: 34	

More Current Conditions

Feels Like: 31 g
 Barometer: 30.12 in and steady
 Humidity: 70%
 Visibility: Unlimited

Local Forecast - (Please Read This)

Tonight: Some clouds. Low around 30F. Winds S at 10 to 15 mph.

Tomorrow: Sunshine along with some passing clouds. High around 40F. Winds SSW at 10 to 20 mph.

Tomorrow night: A few clouds. Low 32F. Winds SW at 5 to 10 mph.

Friday: Intervals of clouds and sunshine. Temps nearly steady in the mid to upper 30s. Winds NW at 5 to 10 mph.

Saturday: Mix of sun and clouds. Highs in the upper 30s and lows in the mid 20s.

Sunday: Showers possible. Highs in the mid 40s and lows in the mid 30s.

Na tej stronie można również wybrać opcję podawania temperatury w stopniach Celsjusza. Uczniowie czytają opis bieżącej pogody i prognozę na następne dni. Ich zadaniem jest wyszukać wszystkie nowopoznane rzeczowniki, przysłówki oraz inne wyrażenia, opisujące zjawiska pogodowe.

c) Utrwalenie słownictwa:

Uczniowie samodzielnie wyszukują informacji na temat pogody w różnych miastach brytyjskich, polskich i amerykańskich, korzystając ze stron <http://weather.cnn.com/weather>

<http://weather.cnn.com/weather>
<http://weather.yahoo.com>
<http://www.bbc.co.uk/weather/ukweather>

Podczas pracy przy wyszukiwaniu informacji uczniowie słuchają fragmentów utworu „Cztery pory roku”.

Efekty poszukiwań mogą być na przykład, takie jak ten:

WEATHER

Chicago, IL

CURRENT CONDITIONS

43°F
(6°C)

Overcast

Rel. Humidity: 88%
 Wind: **NNW at 16 mph (26 km/h)**
 Sunrise: **7:07 AM**
 Sunset: **4:20 PM**
 Barometric Pressure: **29.39"Hg (F)**

5 DAY FORECAST

Wednesday 50°F (10°C) 23°F (-5°C)	
Thursday 28°F (-2°C) 12°F (-11°C)	
Friday 24°F (-4°C) 11°F (-12°C)	
Saturday 29°F (-2°C) 18°F (-8°C)	
Sunday 29°F (-2°C) 26°F (-3°C)	

Pracując w parach uczniowie przygotowują wypowiedź na temat pogody w danym mieście. W razie potrzeby korzystają ze słowników (może to być program zainstalowany na komputerze).

Każda para przedstawia pogodę dla wybranego przez siebie miasta, pokazując na mapie jego położenie i kierunek wiatru.

3. Zadanie domowe:

Zaprojektuj/narysuj stronę internetową dotyczącą pogody w Twojej miejscowości.

(grudzień 2003)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Bożena Skarbek-Cielecka¹⁾
Poznań

Z piosenką łatwiej i weselej

Od samego początku mojej ścieżki zawodowej poszukiwałam takich dróg dotarcia do dziecka, które najbardziej motywowałyby do nauki a nie wiązały się tylko z koniecznością przyswajania wiedzy „na sucho”. Wprowadzałam więc do swoich lekcji elementy śpiewu, tańca i poezji. Były też rymowanki – wyliczniki, które docierały najlepiej i najszybciej do moich najmłodszych uczniów.

Niestety nie do wszystkich tematów znajdowałam potrzebne mi teksty, wpadłam więc na pomysł, że mogę je stworzyć sama. Ponieważ mam podwójne wykształcenie (muzyczne i filologiczne) nie sprawiło mi to dużych trudności. Tworzyłam piosenki hiszpańskie i angielskie nie tylko przy okazji lekcji języka, ale również na zajęcia pokazowe i różne uroczystości szkolne.

Dzisiaj chciałabym przedstawić trzy przykładowe utwory, które sprawiły ostatnio moim milusińskim najwięcej radości. W zabawie dzieci uczyły się błyskawicznie, nie wkładając żadnego wysiłku w zapamiętanie nowego słownictwa. Jedną z propozycji pochodzi z zajęć pokazowych przygotowanych dla nauczycieli poznańskich przedszkoli prywatnych. Zajęcia były prowadzone przez nauczycielkę grupy „0” w języku polskim. Postanowiłam upiec „dwie pieczenie na jednym rożnie” i przemycić do nich mój kawałek językowy.

Dzieci na tych zajęciach rozmawiały o pracy listonosza. Ustalając lekcję z nauczyciel-

ką wiedziałam, że w książkowych materiałach nie znajdę zbyt wiele pomysłów, jeśli chodzi o zabawę, wiersze i piosenki w języku angielskim na ten temat. Natychmiast narodził mi się w głowie pomysł płaszu ze słowami angielskimi. Poniżej zamieszczam tekst i melodię ułożonej przeze mnie piosenki oraz propozycje wykorzystania jej w ruchu.

POSTMAN

Postman here, postman there...

Musical notation for the song "Postman here, postman there...". The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody is written on a five-line staff. Below the staff, there are two rows of lyrics: "Letters here, letters there, Letters, letters everywhere. Postmen work, all day long Singing a beautiful song:" and "One step, two steps, three steps, four, Five steps, six steps, seven – more!". Underneath the lyrics, there is a dot-matrix dance pattern consisting of two rows of dots arranged in a grid, with some dots missing to form a path.

Letters here, letters there,
Letters, letters everywhere.
Postmen work, all day long
Singing a beautiful song:

One step, two steps, three steps, four,
Five steps, six steps, seven – more!

W kolejnych zwrotkach włączałam tylko nowe słownictwo:

Packages here, packages there,
Packages, packages everywhere.
Postmen work all day long
Singing a beautiful song:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka hiszpańskiego i angielskiego w Europejskiej Szkole Aktywnej Edukacji „Olimpijczyk” w Poznaniu.

One step, two steps, three
steps, four,
Five steps, six steps, seven
– more

Potem doszły jeszcze: *postcards, poststamps, telegrams, envelopes, postmarks, wishes, postbox (es), posttrucks.*

Piosenka tak się podobała, że dzieciaki prosiły o ciągłe jej powtarzanie. Gdy się jej nauczyły, intonowały ją natychmiast po moim wejściu do klasy. Wykorzystaliśmy do tej zabawy rekwizyty i elementy ruchu. Dzieci pokazywały te rzeczy, o których śpiewały, a w kolejnych zwrotkach na słowa refrenu stawiały duże kroki zgodnie z artykułowanymi słowami.

Na słowo *more* – biegały całą grupą w różnych kierunkach, szukając kolejnych rekwizytów, potrzebnych do prezentacji w dalszych zwrotkach piosenki.

Do tej samej melodii ułożyłam również słowa polskie:

Listy tu, listy tam,
Listy wszędzie tam i siam.
Pan listonosz błędzi wciąż
i śpiewa piosenkę tę:

Jeden, drugi stawiam krok,
Trzeci, czwarty, piąty w bok.

Zbliża się Dzień Matki, jest więc okazja, żeby pobawić się językowo z poezją i piosenką. Jak zwykle przy tego rodzaju uroczystościach, to świetna okazja dla nauczyciela języka, by porozmawiać z dziećmi o rodzicach, domu rodzinnym, uczuciach, emocjach; by poszerzyć ich słownictwo, pobawić się dialogami (np.: mama + leniwa córka, mama + zły na dziecko nauczyciel, mama + dzieci z życzeniami).

Na okrasę takich zajęć oczywiście najlepsza jest piosenka. Tym razem skomponowałam ją od początku do końca sama. Słowa napisałam w trzech wersjach językowych (polskiej, angielskiej i hiszpańskiej). Wykorzystałam ją także na lekcjach muzyki, rozpisując melodię na flażolety i dzwonki. Dzieci miały wspaniałą zabawę, a ja niepostrzeżenie wzbogaciłam ich słownictwo w języku obcym o nowe wyrażenia i ciekawe zwroty.

I love my mother
and I love her smile.
I bring for her
many flowers today.
Be cheerful dear mother.
Be happy, too.
It's all I wish you
because I love you,
Be cheerful dear mother.
Be happy, too.
It's all I wish you
because I love you!!!

Te quiero mucho
mi madre :mi amor
Tu eres mía
mi sol, mi calor
Te quiero como puedo
Muero sin tí
Eres mi suerte
I vives para mí.

Te quiero como puedo
Muero sin tí
Eres mi suerte
I vives para mí!!!

Kocham Cię Mamo,
Twój uśmiech kocham też.
Jesteś mym szczęściem,
Ty dobrze o tym wiesz.
Bądź zawsze uśmiechnięta,
Radosna bądź.
W dniu twego święta
Blizutko przy mnie siądź.

Bo chcę ci podziękować
Za życie me
I sercem śpiewać,
Jak bardzo kocham cię!!!

Jedna piosenka na Dzień Mamy to nieco skromnie, jeśli myśleć pod kątem uroczystości szkolnej lub klasowej, związanej z tym świętem. Ponieważ najczęściej tak się dzieje, że w naszej szkole łączymy Dzień Mamy z Dniem Taty

(zawsze jakieś elementy imprezy: wiersze piosenki, skecze, nawiązują do obojga rodziców), wykorzystywałam tę okazję do stworzenia piosenki dla mamy i taty. Tym razem melodię zaczerpnęłam ze zbiorku piosenek znanej w Poznaniu artystycznej szkoły „Łejery”, którą śpiewały nasze przedszkolaki. Piosenka ta nosi polski tytuł *Puk – puk, serce bije*. Autorem słów jest Elżbieta Drygas. Melodię skomponował Mariusz Matuszewski. Do niej właśnie opracowałam wersję angielską. A oto ona, w obu wersjach językowych do wykorzystania przez nauczycieli na wszystkich szczeblach nauczania wczesnoszkolnego (przedszkola, szkoła podstawowa).

Jaki dzień wesoły, jaki dzień radosny,
Wszystko dziś się śmieje, pachną kwiaty wiosny.

Puk, puk, serce bije
Równo, równiuteńko.
Kocham Cię Mamusiu,
Kocham Cię Mateńko.

I znów dzień pogodny
Złotą nitkę splota,
Wszystko znów radosne
Pachną róże lata.

Puk, puk, serce bije
Cicho, pomaleńku,
Kocham Cię Tatusiu,
Kocham Tatuleńku.

Bo te dni świąteczne
Pełne są radości,
Niechaj będą wieczne
W kwiatach i w miłości.

Puk, puk, serca biją
Puk, puk jak tam–tamy
Mamusiu, tatusiu,
Bardzo Was Kochamy.

No i jak zwykle wersja angielska – tym razem od początku do końca mojego autorstwa.

TUCK – TUCK, my heart strikes

What's a cheerful moment!
What's a happy day,
All the nature smiles.
Flowers grow so high.



► Tuck – Tuck strikes my heart.
Tuck – Tuck very loudly,
Dear Mum, I love you,
Dear Mum, you love me.

And just comes next day
With a golden breath.
All the nature smiles
Roses grow and smell.

► Tuck – Tuck strikes my heart.
Tuck – Tuck very loudly,
Dear Dad, I love you,
Dear Dad, You love me.

All the happy days
Bring us love and smile.
Always full of grace
Resting for a while.

► Tuck – Tuck strike all hearts.
Tuck – Tuck very loudly,
We would like, to wish you
All the best, we love you!!!

(kwiecień 2003)

Ewa Niemyjska, Bożena Gorbacz¹⁾
Białystok

Jak zachęcać uczniów z klas młodszych do nauki języka angielskiego

Wprowadzenie systematycznej nauki języka angielskiego do klas młodszych szkoły

podstawowej spowodowało w wielu przypadkach trudności z opanowaniem materiału nau-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami kształcenia zintegrowanego w Zespole Szkół Integracyjnych nr 1 im. Jana Pawła II w Białymstoku.

czania tego przedmiotu. Spora grupa uczniów nie radzi sobie z zawłościami języka polskiego, a co dopiero z zupełnie nam obcym fleksyjnie i artykulacyjnie językiem angielskim. Do problemów ucznia dołącza się konieczność przełamania onieśmienia przed innym nauczycielem, tzw. „językowcem”, przystosowanie się do innego sposobu mówienia, zachowania, czasem innych reguł oceniania lub zakresu wymagań, nie zawsze możliwych do opanowania przez przeciętnego ucznia. Mimo, iż zajęcia są prowadzone w formie zabawy, tylko niewielka część klasy uczestniczy w nich aktywnie, rozumiejąc treści przekazywane im przez nauczyciela. Gdy prowadzący jest osobą, którą uczniowie znają (np. wychowawcą klasy z przygotowaniem do nauczania języka obcego), sytuacja jest łatwiejsza. Zna on specyfikę pracy z młodszymi dziećmi, wie, jakich użyć metod, form i środków, aby dotrzeć do ucznia, choć i takiemu nauczycielowi nie zawsze to się udaje.

Same jesteście nauczycielkami kształcenia zintegrowanego i zdając sobie sprawę z tych problemów, postanowiłyście spróbować w nieco inny sposób pracować z uczniami. Zorganizowałyście koło języka angielskiego, na które uczęszczają uczniowie z kilku młodszych klas naszej szkoły. Nie ma tam ocen, ławki są potrzebne tylko wtedy, gdy dzieci tworzą albumy, plakaty, karty słownikowe lub grają w gry, często samodzielnie zaprojektowane. Mamy wiele ćwiczeń ruchowych, piosenek i rytmizowanek. Na naszych zajęciach uczniowie zapoznają się ze zwyczajami i tradycjami krajów anglojęzycznych (a więc, nie tylko Wielkiej Brytanii, lecz również Stanów Zjednoczonych, Irlandii czy Australii). Przygotowujemy krótkie prezentacje, występy, które następnie przedstawiamy rodzicom oraz klasom kształcenia zintegrowanego. I tak zaprezentowaliśmy już tradycje Halloween, Bożego Narodzenia, Walentynek, a przed nami występ z okazji Dnia Wody, Wielkanocy oraz Dnia Rodziny.

Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w tych zajęciach, szczególnie, że ich starania nabierają znaczenia, gdy mogą je zaprezentować przed tak dla nich ważną publicznością.

Z kolei włączanie do tych przedsięwzięć rodziców bardzo konsoliduje i integruje grupę. Pokazuje, co dzieci potrafią, jak mimo trudnego, nowego słownictwa radzą sobie „śpiewająco” z utworami poetyckimi, z długim nieraz

tekstem, ze skomplikowanym scenariuszem. Prezentujemy też (z autorami w roli przewodników) wytwory pracy językowej i plastycznej dzieci. I chociaż wymaga to od nas wiele pracy, przygotowaliśmy i pochłania mnóstwo czasu, uważamy, że warto to robić. Najlepiej o tym świadczą zadowolenie uczniów i dumy z własnych dokonań oraz pełne podziwu spojrzenia rodziców i publiczności.

Oto przykład naszej pracy – scenariusz Dnia Wody, przygotowany i zaprezentowany podczas obchodów Światowego Dnia Ziemi i Dnia Ochrony Środowiska przez uczniów naszej grupy. Zawiera on treści polskie i angielskie ze swobodnym przekładem utworów. Mamy nadzieję, że będą one przydatne w praktyce dydaktycznej nauczycieli innych szkół.

▼ **Scenariusz inscenizacji z okazji Dnia Wody**

► *Piosenka Zostawcie nam czysty świat*

Zostawcie nam czysty świat

Jeszcze woda srebrzy się w rzece,
Jeszcze słyhać szum morskich fal,
Jeszcze ptaki pod niebem lecą,
Niechaj zawsze będzie tak,
Niechaj zawsze będzie tak,
Będzie tak,
Będzie tak, jak było.

*Ref.: Zostawcie nam czysty świat,
Zostawcie zielony las.
Szum morza, zapach traw,
Niech zawsze cieszy nas.
Zostawcie nam czysty świat,
Błękitny nieba blask,
Zostawcie powietrza smak,
Zostawcie czysty świat.*

*Źródło: część 3 kasety *Wesoła Szkoła*, kl. III.,
Warszawa 2003: WSiP.*

► *Wiersz *Pieśń o Ziemi**

Pieśń o Ziemi

Przyzna każdy, komu nie brak wyobraźni –
Czas najwyższy, by się z Ziemią zaprzyjaźnić,
By otoczyć wreszcie starą, dobrą Ziemię
Naszą troską i miłością, jak ramieniem.

Niechaj lasy cieszą nas zielonym cieniem,
A owoce będą słodkie jak marzenie,

Niechaj słońce złoci ciężkie kłosa zboża,
Błękit nieba się przegląda w srebrnych morzach.

Pieśń o Ziemi niechaj płynnie ponad chmury,
Niech ją nuci każdy człowiek, każdy kraj,
Aż zdumiony anioł szepnie, patrząc z góry:
- Tam na Ziemi, to dopiero mają raj!...

Źródło: podręcznik do kl. II *Wesoła Szkoła*,
Warszawa 2000: WSiP, s. 56

► Piosenka *Kołyśz nas Ziemi*

Kołyśz nas, Ziemi

W kołyśce Ziemi zasypiamy
Przy ciepłym boku taty, mamy.
Z wieczornej rosy nic się przędzie,
Czego nie było, jutro będzie.

Ref.: Kołyśz nas, Ziemi,
Kołyśz do snu,
Popłyn w obłoki, chmury, mgiełki.
Chcemy odpocząć po długim dniu.
Rozwieś nad nami gwiazd supełki.
Kołyśz nas, Ziemi
Na dobry sen,
Zamień gwar świata w szelest łąki,
Niech nas obudzi, gdy wstanie dzień,
Jasne, pogodne, złote słońce!

Źródło: część 3 kasety *Wesoła Szkoła*, kl. III.,
Warszawa 2003: WSiP.

► Wiersz – rymowanka *Sailboat* – w języku
polskim i angielskim

Sailboat, Water Skis, Surfboard, Wow!

Sailboat, water skis, surfboard, wow!
Hop in your sailboat, let's go now.
Sailboat, water skis, surfboard, wow!
Put on your water skis, let's go now.

Sailboat, water skis, surfboard, wow!
Hop in your sailboat, let's go now.
Sailboat, water skis, surfboard, wow!
Let's go, let's go, let's go now!

Hop in your sailboat, let's sail away.
Hop on your surfboard, catch the wave.
Hop in your sailboat, put on your water skis,
Hop on your surfboard, play like the water kids.

Sailboat, water skis, surfboard, wow!
Let's go, let's go, let's go now!

Opracowanie: Ewa Niemyjska na podstawie
Carolyn Graham (1999), *Holiday Jazz Chants*, OUP, s. 51
(*Skateboard, Water Skis, Surfboard, Wow!*).

Żaglówka

Żaglówka, narty, deska, hej!
Wskakuj na pokład, ruszaj w rejs!
Żaglówka, narty, deska, ruch!
No, dalej, dalej, dalej w przód!

Żaglówka, narty, deska, hej!
Wskakuj na pokład, ruszaj w rejs!
Żaglówka, narty, deska, ruch!
Na nartach wodnych pędź co tchu!

Wskocz do żaglówki, popłyn w dal,
Na desce z żaglem trzymaj się fal.
Na nartach, łódce, desce – O. K.
Jak wodne dziecko baw się i śmieję!

Ewa Niemyjska

► Rymowanka *The Blue Day*

The Blue Day

He's wearing blue, blue jeans and a blue, blue shirt.
She's wearing a long blue sweater and a short
blue skirt.

He's got a blue bilberry cookie in a little blue box.
He's wearing big blue sneakers with his big blue
socks.

She's wearing little blue gloves and a big blue hat.
They're drinking clean blue water, all the time,
like that!

Opracowanie: Ewa Niemyjska
na podstawie Carolyn Graham (1999), *Holiday Jazz
Chants*, OUP, s. 21 (*Green Jeans*).

► *Woda naszym życiem* – piosenka w języku
polskim i angielskim (do melodii piosenki
Fantastyczna podróż, cz. 3 kasety *Wesoła
Szkoła* kl. II, Warszawa 2000: WSiP.

Woda naszym życiem

We use water without intermission,
And nobody asks you for permission.
Even cactus on dry, hot desert
Waits for drops many days, many years.

Water, you're our life!
Water, we are alive!
Water, we are your friends,
You give us health and strength!

Każdy wody używa bez przerwy
I pomniejsza wciąż Ziemi rezerwy,
Nawet kaktus na suchej pustyni
Wody czeka latami całymi.

Ref.: Wodo, tyś życiem jest!
Wodo, wołamy Cię!

Wodo, Ty siłę masz,
Przy życiu trzymasz nas.
Without you there is no any life.
We can drink you and wash, swim and dive.
So remember who lives on the Earth:
Save clean water and guard it for next boys and girls.

Water, you're our life!
Water, we are alive!
Water, we are your friends,
You give us health and strength!

Bo każdemu z nas wody potrzeba,
Bez niej życia nie będzie, ni nieba.
Więc pamiętaj i mały, i duży,
By strzec wody, niech długo nam służy.

Ref.: Wodo, ... teksty: Ewa Niemyjska

► Taniec integracyjny – *Sally Garden*

► Piosenka *Moja planeta*

Moja planeta

Moja planeta jest całkiem nie z tej ziemi,
Moja planeta nie ma ceny,

Moja planeta jest rano niewyspana,
Moja planeta jest tam, gdzie Ty i mama.
Moja planeta nie spadła tu z Księżycy,
Moja planeta to tajemnica,
Moja planeta raz zimna, raz przegrzana,
Moja planeta jest tam, gdzie Ty i mama.

Ref.: SOS – to Ziemia woła ludzi,
Jutro tlen już trudniej będzie zbudzić.
SOS – ratujmy siebie sami,
SOS – do ciebie wysyłamy.

Moja planeta miłości się nie boi,
Moja planeta broń rozbroi,
Moja planeta zna dobre obyczaje,
Moja planeta nam wszystkim dłoń podaje.

Ref.: SOS – to Ziemia woła ludzi ...

Tak, to prawda
Ziemia była cierpliwa,
Ale teraz musi,
Teraz musi być żywa.

Ref.: SOS – to Ziemia woła ludzi...

Źródło: Majka Jeżowska – album *Kolorowe dzieci*.
(kwiecień 2003)

Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Jak aktywizuję uczniów do nauki języka angielskiego – propozycja oceniania dla klas I-III

Jest niezwykle istotne, aby nauczyciel języka obcego pracujący z dziećmi na I etapie edukacyjnym stworzył takie warunki, które zapewnią każdemu dziecku odniesienie sukcesu na miarę swoich możliwości. Dlatego trzeba zawsze mieć na uwadze, że ocenie podlegają nie tylko postępy w praktycznej nauce języka, ale także wysiłek i zaangażowanie wkładane w naukę podczas zajęć lekcyjnych i w domu. Uczeń nie powinien odczuwać lęku przed ocenianiem, ale wprost przeciwnie – ocena powinna motywować go do dalszej pracy.

Zgodnie z powyższym stwierdzeniem, skonstruowany przeze mnie i przetestowany

przez lata pracy system oceniania z języka angielskiego kładzie nacisk na funkcję motywacyjną oceny, nie umniejszając znaczenia pozostałych. Do podstawowych funkcji oceny zalicza się:

- Funkcję diagnostyczną (istotną dla nauczyciela) – polegającą na zanalizowaniu przez nauczyciela własnych działań dydaktycznych pod kątem efektywności w procesie nauczania oraz ich modyfikacji, a również na zdiagnozowaniu przyczyn niepowodzeń w nauce języka u dzieci.
- Funkcję informacyjną (istotną dla rodziców) – jej celem jest bieżące informowanie rodzi-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

ców o pracy i osiągnięciach dziecka oraz, w razie powstałych trudności, o możliwych sposobach ich przezwyciężenia.

- Funkcję motywacyjną (istotną dla uczniów) – zachęcającą uczniów do lepszej pracy, większej aktywności podczas zajęć, pobudzającą zainteresowanie nauką języka.

▼ Ocena bieżąca

W moim systemie oceniania wykorzystuję naturalną u dzieci potrzebę zbierania i kolekcjonowania oraz zdrowej rywalizacji. Oprócz wyrazów uznania okazywanych słowem, gestem, uśmiechem, stosuję niezwykle lubianą przez uczniów klas I-III technikę nagradzania poszczególnych, nawet drobnych elementów pracy umownymi znakami. W moim przypadku mają one postać „buziek” (stemple lub naklejki), które stanowią nagrodę za różne formy aktywności podczas zajęć, dobrze wykonaną pracę na lekcji, w domu itp., a przy okazji, w klasach II-III, powiększają gromadzoną przez każdego ucznia liczbę punktów. Wspomniane buźki są zróżnicowane i posiadają słowne oraz punktowe odpowiedniki:

- buźka rozpromieniona
Excellent!
(6 punktów),
- buźka uśmiechnięta
Well done!
(5 punktów),
- buźka neutralna
Not bad!
(4 punkty),
- buźka niezadowolona
Work harder!
(0 punktów).



Wychodzę z założenia, iż o wiele bardziej motywujący jest brak nagrody niż kara. Dlatego ostatnia z buziek nie jest przyznawana w klasie pierwszej, aby nie zniechęcać najmłodszych uczniów do nauki języka i aktywności podczas zajęć, a w klasach II-III buźki negatywne uczniowie otrzymują sporadycznie, jedynie za wyraźne zaniedbania (np. po raz kolejny nieodrobienie pracy domowej). Stanowią one wówczas sygnał dla ucznia i rodziców, iż powstały brak należy jak najszybciej uzupełnić, aby w miejsce buźki negatywnej otrzymać buź-

kę pozytywną. Nie pochwalam także przyznawania negatywnych znaków umownych za słabą aktywność podczas zajęć, gdyż to jeszcze bardziej onieśmiela ucznia i zniechęca do udziału w lekcji. Zazwyczaj już sam brak pozytywnej buźki jest dostateczną karą, a ponadto w klasach II-III nie powiększa puli gromadzonej przez ucznia punktów.

Proces oceniania powinien także kształtować u uczniów umiejętność samooceny, dlatego zazwyczaj zachęcam uczniów do wyboru buźki według własnego osądu po odpowiedzeniu sobie wcześniej na pytanie: „*Jak dobrze wykonałem to zadanie?*” Oczywiście wcześniej uczniowie zostają zaznajomieni z kryteriami oceny odnośnie danego zadania.

Aby ułatwić uczniom i ich rodzicom rozpoznanie, za jaką umiejętność językową została otrzymana dana buźka, wprowadziłam szereg skrótów literowych, które stawiam obok przyznawanych buziek, np.:

- R** – *Reading* (czytanie),
- L** – *Listening* (rozumienie ze słuchu),
- P** – *Playing roles* (scenki, dialogi),
- S** – *Song* (piosenka),
- B** – *Bingo* (gra sprawdzająca opanowanie słownictwa),
- T** – *Test*,
- H** – *Homework* (zadanie domowe),
- ExB** – *Exercise-book* (prowadzenie zeszytu) itp.

Na początku roku szkolnego uczniowie i rodzice otrzymują listę wszystkich skrótów literowych wraz z objaśnieniami.

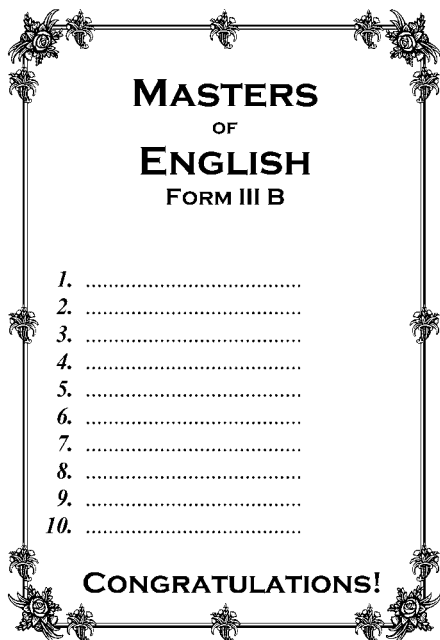
W klasie I buźki są wklejane w zeszyty bezpośrednio pod lekcją. W klasach II-III są gromadzone na *Karcie pracy ucznia My Collection*, mającej postać tabelki, w której poszczególne rubrykach uczniowie wklejają zdobyte znaczki, grupując je według wartości punktowej.

My Collection

Name and surname:
Form: Term:

Excellent! (6 points)	Well done! (5 points)	Not bad! (4 points)	Work harder! (0 points)

Z końcem każdego semestru w każdej klasie następuje uroczyste zsumowanie punktów w tabelkach uczniowskich (uczniowie mają okazję doskonalić technikę rachunkową), a następnie ogłoszenie wyników klasowego konkursu *Mistrzowie Języka Angielskiego (Masters of English)*.



Lista dziesięciu uczniów – mistrzów, którzy zdobyli w ciągu semestru najwyższą liczbę punktów zostaje zawieszona na honorowym miejscu w klasie i pozostaje tam przez cały następny semestr, stanowiąc powód do dumy dla uczniów, którzy się na niej znajdują i ich rodziców. Na zakończenie roku szkolnego, po podsumowaniu konkursów klasowych, zostaje przeprowadzony etap szkolny konkursu *Masters of English*, polegający na wyłonieniu dziesięciu uczniów, którzy uzyskali najlepsze wyniki punktowe z osobną na poziomie klas II i III. Na uroczystym apelu szkolnym zostają ogłoszone wyniki, a mistrzowie otrzymują dyplomy i nagrody rzeczowe, np. książki w języku angielskim.

▼ Ocena semestralna i końcoworoczna

Obie oceny mają charakter opisowy i zawierają informacje na temat wysiłku wkładanego przez ucznia w naukę języka, stopnia opanowania umiejętności językowych i słownictwa oraz ewentualnych trudności i sposobów ich przezwyciężenia. Ocenę opisową sporządzam na podstawie obserwacji pracy ucznia i zgromadzonych o nim informacji, a następnie udostępniam ją uczniowi i jego rodzicom.

▼ System gromadzenia informacji

Jedynie systematycznie prowadzona dokumentacja dotycząca pracy każdego ucznia, jego postępów i trudności, może zapewnić sporządzenie rzetelnej oceny opisowej. W mojej pracy wykorzystuję następujące narzędzia, dostarczające potrzebnych informacji o moich uczniach:

- ▶ Karta pracy ucznia – wypełniana na bieżąco przez ucznia otrzymywanymi bużkami.
- ▶ Indywidualne karty obserwacji uczniów – wypełniane przez nauczyciela na podstawie obserwacji pracy uczniów podczas zajęć.
- ▶ Dokumentacja pracy uczniów – prace zgromadzone w zeszytach przedmiotowym oraz w tzw. portfolio, które zawiera testy, wypełniane przez uczniów materiały kserograficzne, prace projektowe, rysunki itp.

▼ Ewaluacja systemu oceniania

Przedstawiony system oceniania jest stosowany przeze mnie od wielu lat i rokrocznie weryfikowany. Na podstawie obserwacji uczniów podczas zajęć językowych, analizy wyników nauczania oraz opinii zawartych w ankiecie skierowanej do uczniów i ich rodziców na temat atrakcyjności i skuteczności tegoż systemu, mogę wnioskować, iż prawie 97% uczniów i 95% rodziców w pełni akceptuje omawiany system, uznając go za wysoce motywujący do nauki języka angielskiego. Jestem jednak ciągle otwarta na wszelkie uwagi, które mogą pomóc w udoskonaleniu oceniania na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

(listopad 2003)

Zapraszamy na nasze strony internetowe www.codn.edu.pl

Lekcje języka niemieckiego z piosenką

Proces jednoczenia się Europy i przystąpienie Polski do Unii Europejskiej sprawiają, że każdy z nas, nauczycieli i pedagogów musi podejmować działania na rzecz kształtowania postaw proeuropejskich wśród swoich podopiecznych oraz przygotować ich do funkcjonowania we współczesnym świecie. A ponieważ życie młodych Polaków będzie ściśle związane z jednoczącą się Europą powinniśmy już teraz wyposażać naszych uczniów w wiedzę i umiejętności, służące ocenianiu procesów integracyjnych w perspektywie historycznej, rozpoznawaniu funkcji i zadań instytucji europejskich, poszukiwaniu informacji o bieżących wydarzeniach związanych ze zjednoczeniem Europy, zrozumieniu i przyjmowaniu wartości i zasad obowiązujących w Europie – demokracji, tolerancji, przestrzeganiu praw człowieka. Lekcje języka obcego są doskonałą okazją ku temu, aby rozwijać te cele. Poruszając tematykę europejską na zajęciach uczyć nie tylko samego języka, lecz podkreślać, jaką ważną jest tolerancja oraz wzajemny szacunek.

Tematyka europejska może być realizowana w różny sposób i na różnych zajęciach. Zainteresowania uczniów w tym zakresie można wielorako rozwijać. Na przykład tak, jak zrobiłam to na moich lekcjach języka niemieckiego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum na poziomie początkującym.

▼ **Temat:** Eine Reise durch Europa

Cele szczegółowe:

- ▶ Bliższe poznanie krajów Europy.
- ▶ Rozwijanie poczucia tolerancji i szacunku do przedstawicieli różnych narodów.
- ▶ Mobilizowanie do nauki języków obcych.
- ▶ Kształtowanie umiejętności poprawnego użycia form powitań i pożegnań w różnych językach.
- ▶ Poznanie imion typowych dla różnych krajów europejskich.

- ▶ Kształtowanie umiejętności poprawnej wymowy imion i pozdrowień w poszczególnych językach.
- ▶ Doskonalenie umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ nagranie piosenki: Fredrik Vahle – *Paule Puhmanns Paddelboot*,
- ▶ kopie tekstu piosenki,
- ▶ mapa Europy,
- ▶ widokówki z różnych krajów europejskich.

Przebieg lekcji:

FAZA ORGANIZACYJNA

- ▶ Przywitanie piosenką: *Guten Tag, hallo, wie geht's?*
- ▶ W swobodnej rozmowie uczniowie wymieniają nazwy krajów europejskich, następnie pokazują je na mapie i prezentują widokówki przyniesione na lekcję.

REALIZACJA GŁÓWNEGO CELU LEKCJI

- ▶ Wysłuchanie nagrania piosenki *Paule Puhmanns Paddelboot*²⁾.

In Pau-le Puhmanns Pad-del boot, da pad-deln wir auf See.
Wir pad-deln um die hal-be Welt. A - lo - ha - ho - ha - hee!
Gu-ten Tag, auf Wie-dar - sehn! Gu-ten Tag, auf Wie-dar - sehn!

2. In Portugal, da winkte uns die Anabela zu.
Die fragte: „Darf ich mit euch mit?“
„Na klar, was denkst denn du!“
Born dia, adeus!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Born dia, adeus!
Guten Tag, auf Wiedersehn!

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Publicznym Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Opolu. Brała udział w naszym Konkursie 2003: Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcji języka obcego.

²⁾ *Eine kleine Deutschmusik. Learning German through Familiar Times* (1983), Berlin i München: Langenscheidt.

3. In Spanien war es furchtbar heiß,
da stieg der Pedro zu.
Der brachte Apfelsinen mit, die aßen wir im
Nu. Buenos dias, hasta la vista! Guten Tag,
auf Wiedersehn! Buenos dias, hasta la vista!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
4. Und in Italien war'n wir auch,
da kam die Marinella.
Die brachte Tintenfische mit
auf einem großen Teller.
Buon giorno, arrivederci!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Buon giorno, arrivederci!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
5. Als wir in Jugoslawien war'n,
kam einer angeschwommen,
und der hieß Janko Jezovsek.
Wir ham ihn mitgenommen.
Dobar dan, dovi dschenja!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Dobar dan, dovi dschenja!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
6. Und rund um den Olivenbaum,
da tanzten wir im Sand.
Wir nahmen den Wasili mit,
das war in Griechenland,
Kalimera, jassu, jassu!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Kalimera, jassu, jassu!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
7. Dann fuhren wir weiter übers Meer
bis hin in die Türkei.
Von da an war'n auch Ahmet und
die Ayse mit dabei.
Merhaba, güle, güle!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Merhaba, güle, güle!
Guten Tag, auf Wiedersehn!
8. Und als wir dann nach Hamburg kam'n,
stand Paule Puhmann da
und rief: „Verflixt und zugenäht!
Mein Paddelboot ist da!“
Guten Tag, auf Wiedersehn!
Born dia, Adeus!
Buenos dias, hasta la vista!
Buon giorno, Arrivederci!
Dobar dan, dovi dschenja!
Kali-mera, jassu, jassu!
Merhaba, güle, güle...

- ▶ Pierwsze wrażenia uczniów po wysłuchaniu piosenki (wypowiedzi mogą być jedno- lub kilkudzaniowe).
- ▶ Zapisanie tematu lekcji: *Eine Reise durch Europa*.
- ▶ Uczniowie słuchają kolejnych zwrotek piosenki i uzupełniają poniższą tabelę:

Wie heißt das Land?	
Wie heißt das Kind?	
Was macht das Kind?	
Begrüßungsformen	
Abschiedsformen	

- ▶ Uczniowie otrzymują kartki z tekstem piosenki; czytają tekst i sprawdzają, czy poprawnie uzupełnili tabelę.

FAZA ĆWICZENIOWA

- ▶ Ponowne wysłuchanie nagrania piosenki.
- ▶ Wspólne śpiewanie piosenki.

PODSUMOWANIE

- ▶ Zadanie domowe
 - ▲ dla wszystkich: Naucz się czytać tekst piosenki i narysuj flagi państw, które występują w piosence.
 - ▲ dla chętnych: Spróbuj ułożyć kolejne zwrotki piosenki, w których dzieci będą odwiedzać jeszcze inne kraje i poznawać nowych przyjaciół.

Z własnego doświadczenia wiem, że lekcje języka obcego z wykorzystaniem piosenki są bardzo lubiane przez uczniów. Piosenki są jednym ze sposobów na zapewnienie atrakcyjności lekcji, ich analizowanie czy też śpiewanie wywołuje entuzjazm wśród uczących się języka. Oprócz tego piosenki budzą świadomość kulturową, rozwijają wrażliwość artystyczną i zachęcają do samodzielnej twórczości. Piosenka jest ważną częścią składową zajęć. Motywacja uczniów i ich zainteresowania są jeszcze bardziej rozwijane i poszerzane.

Dużą rolę odgrywają piosenki śpiewane przez profesjonalnych wykonawców, gdyż zawierają w sobie wiele autentyzmu i prawdy w przekazywaniu uczuć. Utwory te są przede wszystkim obrazem życia codziennego ludzi i odzwierciedleniem ich uczuć, takich jak: gniew, rozpacz, zwątpienie, a także szczęście, dobro,

miłość i zadowolenie. To sprawia, że uczniowie stają się o wiele bardziej wrażliwi, tolerancyjni, zaangażowani, próbując zrozumieć teksty obcojęzyczne nie tylko na lekcji, ale również w domu, słuchając kaset lub uczestnicząc w koncertach. Istotne jest także to, że piosenki właściwie dobrane są bogatym źródłem słownictwa, wyrażań i idiomów, są pomocne w kształceniu poprawnej wymowy i dykcji.

Jest wiele piosenek mających znaczenie ponadczasowe. Te nigdy się nie starzeją i są śpiewane z pokolenia na pokolenie, bez względu na to, kto je wykonuje i w jaki sposób. Wspólne śpiewanie zbliża ludzi do siebie i sprawia też, że uczniowie śpiewają po zakończeniu zajęć dla własnej przyjemności w domu, przy ognisku lub na konkursie.

Moją kolejną propozycją, sprzyjającą rozwijaniu zainteresowań uczniów, jest lekcja języka niemieckiego z wykorzystaniem niedawnego hitu znanego wszystkim zespołu: ICH TROJE. Lekcję tą przeprowadziłam w gimnazjum w grupie mieszanej (młodzież polsko-niemiecka) podczas wymiany młodzieżowej w roku 2003, realizując projekt edukacji europejskiej w gimnazjum. Istotne jest to, iż wzajemne poznanie pozwala przełamywać bariery językowe, a nawet granice między państwami.

▼ Temat: Europa – keine Grenzen

Cele szczegółowe:

► Poznawcze: bliższe poznanie krajów Europy, -poszerzenie słownictwa dotyczącego kontaktów zagranicznych, informacje kulturoznawcze na temat konkursu Eurowizja 2003.

► Językowo-kształcące: doskonalenie techniki czytania z uwzględnieniem prawidłowej wymowy i intonacji, kształtowanie sprawności rozumienia tekstu ze słuchu, kształtowanie umiejętności odpowiadania na pytania, podejmowanie prób swobodnego wypowiedziania się w języku niemieckim.

► Wychowawcze: rozwijanie poczucia tożsamości narodowej i tolerancji wobec innych kultur i narodowości, wspólny śpiew zbliża różne narody, muzyka jako język uniwersalny.

Metody i formy pracy: metody aktywizujące uczniów do wspólnego działania, praca indywidualna i grupowa.

Pomoce dydaktyczne: nagranie przeboju zespołu ICH TROJE, kopie tekstu piosenki, zdjęcia i plakaty wykonawcy, mapa Europy, magnetofon, rozsypanka wyrazowa.

Przebieg lekcji:

FAZA ORGANIZACYJNA

- Powitanie uczestników lekcji, krótkie auto-prezentacje (uczniowie podają swoje imiona, wiek, zainteresowania).
- W swobodnej rozmowie uczniowie opowiadają o swoich preferencjach muzycznych, ulubionych zespołach muzycznych i rodzaju muzyki, której słuchają w wolnych chwilach – *Kurze Diskussion zum Thema: Musik – mögt ihr singen, was singt ihr?*

REALIZACJA GŁÓWNEGO CELU LEKCJI

- Prezentacja zespołu ICH TROJE: omówienie zdjęć i plakatów, nawiązanie do konkursu Eurowizji 2003 i podwójnego występu zespołu jako reprezentanta Polski i Niemiec.
- Nawiązanie do idei konkursu i omówienie pozostałych uczestników z państw europejskich (praca z mapą).
- Rozdanie tekstów z piosenką *Keine Grenzen*.

Ich war so gerne mal ein Astronaut
der von dort oben auf die Erde runterschaut
denn alle, die dort oben einmal war'n
sie alle sagen, es ist wunderbar

poczujesz tu płynący wolniej czas
ciszę i spokój, którego tak brakuje nam
i u nas też tak mogłoby dziś być
jesteśmy mali, lecz niekoniecznie źli

Keine Grenzen, keine Fahnen
von dort oben ist die Welt einfach nur schön
keine Länder, keine Völker
keine Kriege kann man von dort oben seh'n
każdy z nas powinien dotrzeć tam
by zrozumieć, że w tej walce sensu brak
vielleicht nimmt uns das user'n dummen

Größenwahn,
und statt zu labern, fangen wir zu lieben an.

Žadnych granic, Źadnych flag
nie ma głupich waśni, nie ma różnych ras
Źadnych wojen, Źadnych państw

keine Kriege kann man von dort oben seh'n
biezgraniczny mir biez flagow
s wysoty granicy wowsie nie widny

bieźgraniczny, nieprzyuczny,
bież razdorow, wrywow, złości i wojny
von dort oben ist die Welt einfach nur schön.
(Źródło: Internet, teksty piosenek młodzieżowych)

- ▶ Wysłuchanie nagrania.
- ▶ Omówienie podwójnego znaczenia tytułu przeboju z zaznaczeniem idei wspólnej Europy.
- ▶ Ćwiczenia w czytaniu tekstu piosenki wraz z objaśnieniem niezrozumiałego słownictwa.
- ▶ Próby tłumaczenia tekstu polskiego na język niemiecki oraz pisanego fonetycznie tekstu rosyjskiego na język polski i niemiecki.
- ▶ Krótkie pytania dotyczące treści piosenki.
- ▶ Próby wspólnego śpiewania.

PODSUMOWANIE

- ▶ Z rozsypanki wyrazowej uczniowie układają zdanie, będące sentencją lekcji:

UNSERE GEMEINSAME EUROPA HAT KEINE
GRENZEN.

- ▶ Ponowne odśpiewanie przeboju.
- ▶ Zakończenie zajęć.

Uważam, że lekcje języka obcego z piosenką są doskonałą metodą doskonalenia języka obcego. Na pewno rozwijają ucznia i inspirują go do dalszego „drażenia” tematu. Zaś współczesna muzyka daje nam szerokie możliwości korzystania z tej formy pracy, pomimo niedoskonałości muzycznych nauczyciela. Wykorzystanie magnetofonu, ścieżki dźwiękowej z komputera, słuchanie audycji muzycznych, akompaniament ucznia uzdolnionego muzycznie to tylko niektóre możliwości, jakie ma nauczyciel prowadząc lekcję z wykorzystaniem piosenki. Warto z nich korzystać!

(listopad 2003)

Marta Bul¹⁾

Brody k. Kalwarii Zebrzydowskiej

A hard day's run – lekcja w klasie I gimnazjum

Institucja, która mnie zatrudnia, należy do grona stałych i wiernych prenumeratorów *Języków Obcych w Szkole*. Czasopismo to niezmiennie od lat stanowi źródło inspiracji zarówno dla mnie, jak i dla moich koleżanek i kolegów po fachu (w naszej szkole młodzież uczy się dwóch języków obcych: angielskiego i niemieckiego).

Tym razem to ja pragnę podzielić się pomysłem, jaki z powodzeniem realizowałam w klasie o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych i różnym stopniu motywacji do nauki. Zadanie miałam ułatwione, ponieważ z tym samym zespołem pracuję na lekcjach języka ojczystego i obcego. Od samego początku przyzwyczajam młodzież do „badań porównawczych” i do poznawania „smaku” oryginalnej wersji literatury anglojęzycznej (oczywiście w maleńkich, łatwo przyswajalnych porcjach), równoległe z opracowaniem jej polskiego przekładu. Chronologicznie uporządkowana galeria portretów twórców literatury, na ścianach na-

szej pracowni, pomaga zawsze trafnie określić epokę, w jakiej tworzyli, np. Jan Kochanowski i William Szekspir czy Henryk Sienkiewicz i Karol Dickens. Stale obecna mapa świata (w wersji angielskiej) pozwala zaznaczać szlaki wędrówek bohaterów literackich: Robinsona Crusoe, starego Santiago czy też psa – Bucka.

Wszyscy wiemy, jak ważną rolę w procesie dydaktycznym odgrywa czynnik emocjonalny. Starłam się zatem wykorzystać naturalne zainteresowania i zamiłowania młodzieży, fascynację nowoczesnością (Internet), miłość do zwierzaków (psy), patriotyzm lokalny („to o nas mówią”) i wreszcie zadowolenie z dobrze zagospodarowanego weekendu.

Wszystko to wzięłam pod uwagę planując następujący cykl lekcji:

Temat: A hard day's run

Cele dydaktyczno-wychowawcze: wzbogacanie leksyki uczniów, rozwijanie umiejętności posługiwania się przyimkami i stosowania przymiotni-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 2 w Brodach. Brała udział w naszym Konkursie 2003: *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcji języka obcego*.

ków w stopniu wyższym, rozbudzanie zainteresowań literackich, kształcenie umiejętności mówienia, rozbudzanie odpowiedzialności w pracy zespołowej, motywowanie uczniów do twórczych poszukiwań w różnych źródłach informacji.

Metody pracy: TPR, drama, praca z tekstem narracyjnym.

Pomoce dydaktyczne: fragment powieści Jacka Londona: *Zew krwi*, arkusze pracy, mapa świata, portret pisarza, sprzęty i meble w sali lekcyjnej.

Przebieg lekcji:

► Rozmowa stymulująca: nauczyciel wita uczniów (w języku angielskim) i nawiązuje krótki dialog na temat ich kondycji psychofizycznej w danym dniu, prowokując użycie form stopnia wyższego przymiotników: *Are you tired today? Is Tuesday more tiring than Monday? Is Tuesday a hard day? What's easier: English or maths? Is the weather better than yesterday?*

► Czytanie tekstu: temat lekcji zostaje zapisany na tablicy. Uczniowie próbują zgadnąć, co będzie treścią zajęć. Ujrawszy okładkę powieści Londona (z ukrytym tytułem), w dalszym ciągu wysuwają hipotezy. Nauczyciel nie ujawnia na razie autora ani tytułu. Uczniowie otrzymują kopie fragmentu powieści:

It was a hard day's run, up the Canon, through Sheep Camp, past the Scales and the timber line, across glaciers and snowdrifts hundreds of feet deep, and over the great Chilcoot Divide, which stands between the salt water and the fresh and guards forbiddingly the sad and lonely North. They made good time down the chain of lakes which fills the craters of extinct volcanoes, and late that night pulled into the huge camp at the head of Lake Bennett, where thousands of gold-seekers were building boats against the break-up of the ice in the spring. Buck made his hole in the snow and slept the sleep of the exhausted just, but all too early was routed out in the cold darkness and harnessed with his mates to the sled. (...)

Day after day, for days unending, Buck toiled in the traces. Always, they broke camp in the dark, and the first gray of dawn found them hitting the trail with fresh miles reeled off behind them. And always they pitched camp after dark, eating their bit of fish, and crawling to sleep into the snow. Buck was ravenous. The pound and a half of sun-dried salmon, which

was his ration for each day, seemed to go nowhere. He never had enough, and suffered from perpetual hunger pangs. Yet the other dogs, because they weighed less and were born to the life, received a pound only of the fish and managed to keep in good condition.

Po głośnym odczytaniu tekstu przez nauczyciela uczniowie zostają podzieleni na grupy, otrzymują karty z zadaniami i wykonują polecenia. Nauczyciel monitoruje ich pracę.

KARTA PRACY

I. Read the text carefully and find words which mean the same as:

- a mass of ice that moves slowly down a valley –
- a deep pile of snow that has been made by the wind –
- no longer existing –
- to attach a dog to a sled with a set of leather straps –
- a friend or somebody you live or work with –
- to work very hard –
- the early morning –
- very hungry –
- not stopping or changing –
- a sudden strong feeling (of pain or hunger)

II. Read the following sentences. Write T if the sentence is true, F if it is false:

1. Buck was the name of a dog. T
2. The only people mentioned in the text were fishermen.
3. It was very hot there.
4. Buck slept in a tent.
5. Dogs were extremely tired.
6. They had to pull the sled.
7. People gave them a lot of food.
8. Buck wasn't used to the life in the North.
9. The other dogs weighed less than Buck.
10. Their journey was enjoyable.

III. Choose from the text prepositions of place, time and direction. Then put them down in three categories as in the example:

PLACE	TIME	DIRECTION
in	after	across

► Po wykonaniu zadań ujawniamy imię i nazwisko autora oraz tytuł powieści (nauczyciel bądź uczniowie, jeżeli odgadli). Praca w grupach zostaje oceniona. Uczniowie dzielą się

swoją wiedzę na tematy związane z lekturą (być może znają ją z lekcji języka polskiego lub z wersji filmowej). Ustalamy listę zagadnień, które mogą zaciekawić miłośników różnych dziedzin wiedzy:

1. Literatura – porównanie polskiego przekładu powieści z oryginałem (przeczytanie jednego i drugiego).
2. Historia – Alaska; gorączka złota.
3. Film – jak wyżej.
4. Geografia – mapa z przebiegiem trasy wędrowni Bucka.
5. Psy – rasa husky.
6. Środowisko lokalne – kalendarz imprez: wyścigi psich zaprzęgów.

W ramach pracy domowej uczniowie orientują się, gdzie mogą znaleźć interesujące ich materiały.

Kolejna lekcja rozpocznie się od przedstawienia wyników poszukiwań. Uczniowie dzielą się następującymi informacjami: ile egzemplarzy powieści posiada biblioteka szkolna, w których księgarniach można zakupić wersję angielską, kto posiada albumy poświęcone psim rasom, pod jakim adresem internetowym są dostępne nowiny o wyścigach psich zaprzęgów, które organizuje się od paru lat w naszej okolicy, kto ma jakieś pamiątki (zdjęcia, plakaty) związane z wyżej wspomnianą imprezą. Dokonujemy ustaleń na temat sposobów dzielenia się z innymi wiedzą zdobytą przez poszczególne grupy uczniów.

Następnie kiluosobowa grupa ochotników ustawia się w szeregu i, trzymając się za ręce, naśladuje zaprzęg Bucka, który ma do pokonania szereg przeszkód na swej drodze (stoliki, krzesła, stojak do map i inne). Pozostała część klasy kolejno wydaje polecenia dotyczące kierunku drogi, używając przymków zanotowanych na poprzedniej lekcji, na przykład: *Go up the hill! Run through the door.* Jeżeli „zaprzęg” ma jakieś problemy, zmieniamy kolejność uczniów, uzasadniając dobór, na przykład: *This place is not good for such a tall person. We need somebody shorter here. You aren't strong enough. We need somebody stronger here. That place will be better for you.*

Po skończonym ćwiczeniu uczniowie odpowiadają na pytania o ich osobisty stosunek do przedstawianej sytuacji oraz przeczytanego fragmentu lektury: *Would you like to visit that place where „Buck toiled in the traces”? Why/Why not? How do you feel about the dogs? What do you think is the message of the story? What is important when you work in a team?*

Na zakończenie lekcji (lub w domu) uczniowie wykonują ilustrując przeczytanego fragmentu powieści, umieszczając na niej „dymki” lub „chmurki” z wypowiedziami/myślniami postaci.

Ostatni etap pracy – wykonanie zadań w sześciu grupach tematycznych – wymagał dłuższego czasu; poświęciliśmy na to dwa tygodnie. Wyniki były imponujące.

Trzy tłumaczki dokonały przekładu wybranego fragmentu powieści i zaprezentowały go pozostałym w zestawieniu z tłumaczeniem literackim. Grupa informatyków zaprosiła nas do pracowni komputerowej i pokazała przygotowaną przez siebie prezentację na temat Alaski i gorączki złota. Zespół internautów wydrukował piękną gazetkę reklamującą międzynarodowe zawody psich zaprzęgów (na podstawie kopii ze stron adresowanych: www.grafkom.pl/zloty_but). Fani Charliego Chaplina zaprezentowali notkę biograficzną słynnego komika z uwzględnieniem jego roli w „Gorączce złota”. Geografowie nie tylko wskazali trasę Bucka na mapie, ale też przeprowadzili „phonetic drill”, ucząc pozostałych prawidłowej wymowy nazw: Santa Clara Valley, San Francisco, Seattle, Southland, itp. Miłośnicy psów nie ograniczyli się do wyszukania informacji o rasach zaprzęgowych, ich cechach, pochodzeniu i hodowli. Przedstawili również własnoręcznie wykonane zdjęcia i opowiedzieli z pasją o zawodach, w których uczestniczyli jako kibice dopingując po angielsku (!), sympatyczne husky, malamuty i samojedy. Kolejne wyścigi odbędą się w listopadzie 2004 r. Już umówiliśmy się na wspólną wycieczkę.

Młodzież była wyraźnie zadowolona z tej formy pracy. Wszyscy uczniowie otrzymali satysfakcjonujące ich oceny. Niektórzy nawet podwójne – z języka angielskiego oraz z informatyki. (listopad 2003)

Świat prasy

Na lekcję zapraszam nauczycielkę z biblioteki szkolnej, która pomaga mi wprowadzić uczniów w świat prasy. W ten sposób na lekcji języka niemieckiego realizujemy wybrane treści ścieżki edukacyjnej: edukacji czytelniczej i medialnej: *Drogi, formy i kanały komunikowania się ludzi* (treść nr 4), *Formy komunikatów medialnych: słownych i pisemnych* (treść nr 5).

Lekcja 1: Zeitungen und Zeitschriften

Klasa: I gimnazjum

Pozioło naucaiania: kontynuacyjny – czwarty rok nauki

Czas trwania jednostki lekcyjnej: 45 minut + 45 minut

Cele operacyjne: Uczeń:

- ▶ zdobywa i gromadzi informacje o treści czasopism,
- ▶ zapoznaje się z budową czasopisma,
- ▶ zna zwroty związane z prasą i artykułami prasowymi,
- ▶ potrafi określić częstotliwość.

Pomoce, materiały, środki dydaktyczne:

- ▶ podręcznik i zeszyt ćwiczeń: Kozubska Marta, Krawczyk Ewa, Zastąpiło Lucyna (2002), *Der, die, das neu*. Warszawa: Wyd. Szk. PWN, + kasetka,
- ▶ Ptak Magdalena, Sowa-Babik Halina, Świerczyńska Elżbieta (1999), *Program naucaiania języka niemieckiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1-3* (nr DKW-4014-213/99),
- ▶ *Słownik języka polskiego* (1995), t. 1 i 2. Warszawa: PWN,
- ▶ Dz. U. nr 14 z dn. 23.02.1999 (dla II etapu edukacyjnego) – edukacja czytelnicza i medialna,
- ▶ foliogram *Podział prasy*, mapa myśli z hasłem: PRASA,

- ▶ tablica i markery, magnetofon,
- ▶ krzyżówka,
- ▶ tabela o częstotliwościach,
- ▶ przykładowe egzemplarze gazet i czasopism.

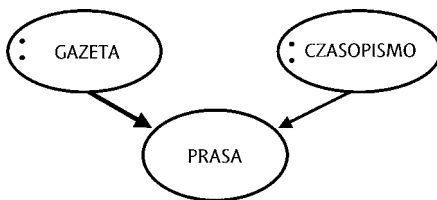
Techniki pracy lekcyjnej: praca indywidualna, praca w parach, praca metodą burzy mózgów.

▼ PRZEBIEG LEKCJI:

▶ **I. Faza wstępna:** Dyżurny zapisuje na tablicy temat lekcji. Nauczycielka języka niemieckiego informuje uczniów o tym, że będą mówić o prasie, nauczą się rozróżniać gazety od czasopism oraz postarają się zredagować gazetkę w języku niemieckim. Pyta też uczniów, czy znają te słówka lub czy domyślają się ich znaczenia: *die Zeitung*, *-en* –, *die Zeitschrift*, *-en* (czas ok. 3 min.)

Bibliotekarka wyjaśnia uczniom różnicę między gazetą a czasopismem, która wynika z różnych terminów ich ukazywania się i rodzaju przekazywanej informacji – komunikatu do czytelników. Wyznaczeni uczniowie odczytują ze słownika pojęcia: gazeta, czasopismo i prasa. Na tablicy na rozrysowanej mapie myśli uczniowie wypisują najważniejsze cechy gazet i czasopism.

Mapa myśli



(czas ok. 8 min.)

▶ II. Praca nad nowym materiałem

Uczniowie wykonują ćwiczenie, w którym należy dopisać słowa rozpoczynające się od kolejnych liter hasła *Zeitungen und Zeitschriften*. Mogą wypisać wszelkie słówka, jakie tylko przyjdą im do głowy. Dwóch wybranych uczniów odczytuje głośno wypisane przez siebie wyrazy.

¹⁾ Autorami są nauczycielkami w Gimnazjum Samorządowym w Międzybórz, woj. dolnośląskie. Anna Florczak jest nauczycielką bibliotekarką, a Karolina Skoczylas języka niemieckiego.

Schreib Wörter, die mit angegebenen Buchstaben anfangen!
Ein Wort darfst du nur einmal schreiben.



Źródło: Ćwiczenie A1 s. 3, Zeszyt ćwiczeń
(czas ok. 5 min.)

Bibliotekarka omawia z uczniami działy, jakie zawierają gazety i czasopisma. Podkreśla różnicę między działami gazet i czasopism, wynikającą z faktu, że są skierowane do różnych odbiorców, mają różną treść i zadania. Artykuły w gazecie przekazują informację bieżącą, stąd najczęściej obok tytułu i treści można tam znaleźć fotografie (czas ok. 2 min.).

► III. Faza ćwiczeniowa:

Nauczycielka języka niemieckiego prosi uczniów o wykonanie następnego ćwiczenia.

Uczniowie dopasowują niemieckie nazwy do wyodrębnionych części gazety i artykułu. Dzięki temu ćwiczeniu poznają niemieckie odpowiedniki wybranych części gazety. Następnie wspólnie sprawdzamy połączenia słówek z obrazkami. Dla pewności obok słówek w języku niemieckim w ćwiczeniach zapisują ich polskie odpowiedniki (czas ok. 3 min.).

Kolejnym zadaniem uczniów jest wykonanie tego ćwiczenia.

Eine Zeitschrift kommt nach Hause. Wohin schreibst du was?

Druckerei	Briefträger
Zeitungskiosk	Zeitungsartikel
Zeitungsredaktion	Reporter

Źródło: Ćwiczenie A4, Zeszyt ćwiczeń

Wie heißt das auf Polnisch? Such im Wörterbuch!

der Zeitungskopf
der Untertitel
die Schlagzeile
der Artikel
das Pressefoto

Źródło: Ćwiczenie A3 s. 4, Zeszyt ćwiczeń

Najpierw czytamy z uczniami wszystkie słówka zapisane w ramce, aby mieć pewność, że rozumieją ich znaczenie. Tym razem zadanie uczniów polega na uzupełnieniu schematu powstawania czasopisma, począwszy od jakiegoś wydarzenia, a na przeczytaniu artykułu w prasie skończywszy. Po chwili sprawdzamy kolejność wpisanych przez uczniów słówek do schematu i korygujemy wspólnie ewentualne błędy (czas ok. 6 min.).

Nauczycielka z biblioteki omawia z uczniami foliogram, który wskazuje na podział prasy ze względu na częstotliwość ukazywania się (czas ok. 2 min.).

PODZIAŁ PRASY

(ze względu na częstotliwość ukazywania się):

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| 1. Dziennik | <u>Gazeta</u> |
| 2. Gazeta | ukazuje się co najmniej |
| 3. Tygodnik | 2 razy w tygodniu |
| 4. Dwutygodnik | |
| 5. Miesięcznik | <u>Czasopismo</u> |
| 6. Dwumiesięcznik | Ukazuje się cyklicznie, co |
| 7. Kwartalnik | najmniej 1 raz na tydzień |
| 8. Rocznik | |

Na tablicy nauczycielka języka niemieckiego zapisuje czasownik *erscheinen* i jego znaczenie, a następnie jeden z uczniów odmienia go przez osoby w liczbie pojedynczej i mnogiej. Uczniowie wykonują kolejne ćwiczenie. Ich zadaniem jest zbudowanie zdań w języku niemieckim na temat częstotliwości ukazywania się czasopism. Po chwili odczytują kolejne zdania i sprawdzają ich poprawność. Każdy z uczniów tłumaczy odczytane przez siebie zdanie na język polski (czas ok. 12 min.).

Wie oft erscheinen sie? Antworte!

täglich morgens	wöchentlich vormittags	monatlich nachmittags	jährlich abends
--------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------

Eine Vierteljahresschrift erscheint einmal in drei Monaten.

Ein Monatsheft _____

Eine Wochenzeitschrift _____

Eine Tageszeitung _____

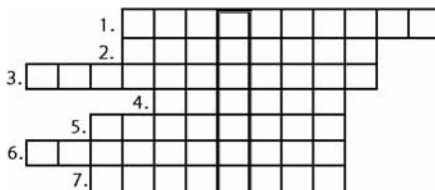
Eine Morgenzeitung _____

Eine Abendzeitung _____

Źródło: Ćwiczenie A5, Zeszyt ćwiczeń

► IV. Podsumowanie lekcji, objaśnienie zadania domowego:

Wybrany uczeń stara się podsumować lekcję i powiedzieć, czego nowego się dowiedział. Stara się wskazać kolegom, co należy zapamiętać. Nauczycielka z biblioteki rozdaje uczniom kserokopie krzyżówek. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie krzyżówki o rodzaj czasopism.



1. Ukazuje się cztery razy w roku.
2. Możesz go przeczytać tylko raz w tygodniu.
3. Jest wydawany tylko raz w miesiącu.
4. Ukazuje się więcej niż raz w tygodniu.
5. Gazeta wychodząca codziennie.
6. Ukazuje się z określoną częstotliwością.
7. ...naczelny, kieruje pracą redakcji.

Nauczycielka języka niemieckiego prosi o przyswojenie nowego słownictwa oraz uzupełnienie na podstawie wykonanego ćwiczenia tabeli o częstotliwości, której kopie rozdaje uczniom.

Polskie słówko	Niemiecki odpowiednik	Częstotliwość

(czas ok. 4 min.)

► Lekcja 2: „Fortschritt” stellt sich vor

► I. Faza wstępna:

▲ Sprawdzenie pracy domowej: Jeden z uczniów odczytuje zadanie domowe – krzyżówkę o rodzajach czasopism, a drugi tabelę o częstotliwościach (czas ok. 5 min.).

▲ Przypomnienie wiadomości z poprzedniej lekcji: nauczycielka języka niemieckiego bierze jedną z gazet i pokazuje jej kolejne części, np. nagłówek, zdjęcie itp., a uczniowie podają ich niemieckie nazwy (czas ok. 2 min.).

Następnie zadaje uczniom pytania typu:

Wer schreibt Artikel in der Zeitung?

Was schreibt der Reporter?

Wo kaufst du Zeitungen?

Wer bringt uns die Zeitungen ins Haus?

(czas ok. 2 min.)

▲ Podanie tematu lekcji: *Fortschritt stellt sich vor*.

► II. Praca nad nowym materiałem:

Uczniowie wysłuchują dwukrotnie z kasety listu redakcji gazety – za pierwszym razem nie patrzą w tekst, za drugim razem śledzą tekst

Fortschritt i podkreślają jednocześnie nowe, niezrozumiałe dla nich słówka. Następnie wyjaśniają te słówka, zapisują je w zeszytach przedmiotowych, po czym jeszcze raz wysłuchują tekstu z kasety (czas ok.. 5 min.).



Źródło: Tekst podręcznika: *Fortschritt* – stellt sich vor,

Każdy uczeń kolejno czyta po jednym zdaniu z listu i stara się w miarę wiernie przetłumaczyć to zdanie na język polski. Nauczycielka sprawdza w ten sposób, czy uczniowie poprawnie tłumaczą zdania na język polski. Słabszym uczniom daje szansę zrozumienia do końca nowego tekstu (czas ok. 6 min.).

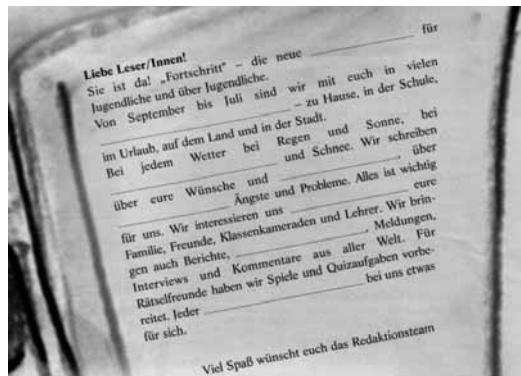
Uczniowie jeszcze raz wysłuchują tekstu z kasety. Następnie nauczycielka prosi uczniów o zamknięcie podręczników.

► III. Część utrwalająca nowy materiał:

Nauczycielka z biblioteki przeprowadza z uczniami praktyczne porównanie gazet i czasopism na przykładzie polskiej prasy. Przypomina im, że zarówno gazeta, jak i czasopismo przekazują różne komunikaty w różnych formach. W gazecie pojawiają się przede wszystkim reportaże, sprawozdania, informacje, ogłoszenia itp. Natomiast w czasopiśmie: felietony, wywiady, listy, reklamy itp. Uczniowie próbują wskazać różnice porównując *Filipinkę* i *Gazetę Sycowską* (czas ok. 5 min.), a następnie wykonują ćwiczenie:

„Fortschritt” stellt sich vor. Ergänze!

Traume eure Reportagen Alltagssituationen Zeitschrift
für Gewitter findet



Ćwiczenie A6, s. 5 Zeszyt ćwiczeń

Ich zadaniem jest uzupełnienie tekstu listu słówkami z szarej ramki. Tekst listu jest taki sam, jak wcześniej czytany list z podręcznika. Po chwili odczytujemy list z wstawionymi już słówkami (czas ok. 5 min.).

Następne ćwiczenie to:

„Fortschritt“ stellt sich vor. Antworte!

1. Für wen ist die Zeitschrift „Fortschritt“?
.....
2. Wann erscheint die Zeitschrift?
.....
3. Worüber will die Redaktion schreiben?
.....
4. Was können die Jugendlichen in „Fortschritt“ lesen?
.....

Źródło: Ćwiczenie A7. *Zeszyt ćwiczeń*

Ćwiczenie to pomaga sprawdzić, czy uczniowie dobrze i dokładnie zrozumieli tekst. Są to szczegółowe pytania do tekstu. Uczniowie czytają kolejne pytania i starają się na nie odpowiedzieć pełnymi zdaniami. Uczeń, który dobrze odpowie, powtarza swoją odpowiedź głośno i powoli, tak aby wszyscy zdążyli ją zapisać (czas ok. 8 min.).

Na koniec dla odprężenia i rozluźnienia uczniowie wykonują kolejne ćwiczenie.

Schreib Schlagzeilen für Zeitungsartikel!



Die folgende Tour kann man von Kairos Zentrum aus mit dem Taxi oder Bus unternehmen. Ausgangspunkt sind die Pyramiden von Giza am Ende

der nach Südwesten führenden Road. Die Pyramiden der Pharaonen Cheops, Chephren und Mykerinos, als einziges der Sieben Weltwunder der Antike erhalten, sind die Höhepunkte ägyptischer Steinbaukunst, die der später zum Gott erhobene Baumeister Imhotep ersonnen hatte. Aus 2,5 Mio. Steinblöcken, jeweils 2-20 t schwer, besteht die 137 m hohe Cheops-Pyramide. Den heutigen Eingang verdankt man Grabräubern. Neben der Pyramide birgt der schiff förmige Bau eine 43 m lange Sonnenbarke aus Zedernholz, die 1954 gefunden wurde. Sie brachte den Pharaon in einer Totenprozession zu seiner Grabstätte.



Jedes Jahr organisiert die bekannte Firma „Rangnese“ den Beach Soccer Cup in Deutschland. Beach Soccer ist ein neuer Fußballsport, der besonders in den Sommermonaten bei vielen

Deutschen beliebt ist. Barfuß im weichen Sand Fußball spielen macht doch vielen Leuten Spaß. Beach Soccer ist aber nicht nur Freizeitsport, sondern auch ein akrobatischer und schneller Sport, bei dem eine gute Kondition sehr wichtig ist. Auch dieser Sport hat seine Spielregeln. In einem Team spielen vier Spieler und ein Torwart. Sie spielen auf einem Spielfeld, das 31 m lang und 25 m breit ist. Es gibt zwei Tore (5 m breit und 2 m hoch). Die Mannschaften spielen 15 Minuten lang. Dieses Spiel hat viele begeisterte Zuschauer – hier gibt es nämlich keine Unterschiede. Es ist immer spannend, welche Mannschaft gewinnt.

Źródło: ćwiczenie A10, s. 7. *Zeszyt ćwiczeń*

Czytają fragmenty tekstów z gazet i starają się nadać im tytuły (czas ok. 2 min.).

► IV. Podsumowanie lekcji, objaśnienie zadania domowego:

Nauczyciel prosi jednego z uczniów, aby powiedział, czego nowego dowiedział się na temat prasy. Kolejny uczeń stara się powiedzieć, czego należy się nauczyć na kolejną lekcję. Jeśli nie wymieni niezbędnych elementów, nauczyciel uzupełnia jego wypowiedź.

Zadaniem domowym uczniów jest uzupełnienie poniższego ćwiczenia. Ćwiczenie to pozwoli im utrwalić poznane słówka.

Wie heißen die Pluralformen?

der Leser	<u>die Leser</u>	die Leserin	_____
die Alltagssituation	_____	der Wunsch	_____
der Traum	_____	die Angst	_____
das Problem	_____	der Freund	_____
der Lehrer	_____	der Bericht	_____
der Klassenkamerad	_____	die Reportage	_____
die Meldung	_____	das Interview	_____
der Kommentar	_____	das Spiel	_____
die Quizaufgabe	_____	die Familie	_____

Źródło: Ćwiczenie A8 s. 6. *Zeszyt Ćwiczeń*

Oprócz tego uczniowie mają uzupełnić zdania z kolejnego ćwiczenia odpowiednimi przymkami na podstawie tekstu, poznanego na lekcji. To zadanie domowe będzie na następnej lekcji doskonałym elementem wprowadzającym uczniów do tematu o rekcji czasownika (czas ok. 5 min.).

Ergänze!

Ich interessiere mich Politik.
Der Reporter schreibt Schule.
Er war im August ... dem Land.
Die Zeitung bringt Reportagen aller Welt.
Wir sind Regen nach Köln gefahren.
..... Urlaub lesen wir viel.

Dzięki takim lekcjom wprowadzamy uczniów w świat prasy. Młodzież uczy się różnić gazety od czasopism. Na kolejnych lekcjach prezentuję im inne gazety niemieckie. Muszę przyznać, że niektórzy z nich są zaskoczeni faktem, że gazety i czasopisma niemieckie niewiele różnią się od polskich. Inni natomiast wydają się tym rozczarowani – wręcz wydają się, że spodziewali się czegoś więcej. Na kolejnych lekcjach uczniowie prezentują po niemiecku swoje ulubione gazety i czasopisma. Sami

próbują zredagować gazetkę w języku niemieckim. W JUMIE – młodzieżowym czasopiśmie niemieckim – znajdują wiele ciekawych artykułów oraz listów od młodzieży. Sami piszą też listy o swojej klasie i wysyłają do zagranicznych kolegów. W pracowni komputerowej wchodzi na stronę internetową JUMY i próbują nawiązać kontakty z uczniami zza granicy pisząc do nich e-maile. Niektórzy otrzymali nawet odpowiedzi, co bardzo ich ucieszyło.

(grudzień 2003)

Anna Mazurkiewicz¹⁾
Kraków

Praca metodą projektów – lekcja geografii i języka angielskiego

Praca metodą projektów nie jest już nową czy rzadko spotykaną formą pracy na zajęciach języka obcego. Propagują ją prawie wszystkie podręczniki do nauki języka angielskiego. Moi gimnazjaliści dobrze znają tę metodę z podręcznika *Snapshot*²⁾, z którym pracujemy już dwa lata. Średnio uczniowie wykonują cztery projekty w ciągu roku szkolnego, po każdym czterech rozdziałach. Przygotowanie projektów stymulowanych podręcznikiem jest już dla wielu uczniów prostym zadaniem, dostarczającym za każdym razem poczucia satysfakcji, szczególnie w efekcie końcowym, gdy prace są prezentowane w klasie czy też pojawiają się na wystawie w klasopracowni języka angielskiego.

Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, jakie korzyści daje nauczycielom oraz uczniom ten sposób pracy. Oczywiście wymaga on solidnego przygotowania obu stron, jednak zakłada dużą samodzielność uczniów, kształtując wiele umiejętności. Uczniowie uczą się dostrzegania i formułowania problemów, ich rozwiązywania, planowania i organizacji pracy, działania w zespole, komunikowania się, korzystania z różnych źródeł informacji a w końcu samooceny i oceniania.

Okazuje się, że pracując tą metodą można również świetnie realizować ścieżki międzyprzedmiotowe, co zilustruję na przykładzie lekcji geografii i języka angielskiego, poprowadzonej właśnie metodą projektów.

Pomysł zrealizowania takiej lekcji został podsunęty przez nauczyciela geografii. Postanowiłyśmy zaproponować uczniom niekonwencjonalne podsumowanie wiadomości dotyczących krajów Ameryki Północnej i Południowej, ze szczególnym uwzględnieniem skutków nadmiernej urbanizacji. Lekcja miała być przeprowadzona w języku angielskim w klasie gimnazjalnej – 2a, mającej zwiększoną liczbę godzin języka angielskiego do 5 tygodniowo. Jest to typowa *mixed ability class*, w której część uczniów komunikuje się w języku angielskim dość płynnie i wydaje się być dobrze przygotowana do wykorzystania języka angielskiego w różnych sytuacjach życiowych. Ta grupa cechuje się wyjątkową samodzielnością i pozytywną motywacją w procesie uczenia się języka obcego, a ponadto rozwija swoje zainteresowania w różnych formach pozaszkolnych. Drugą grupę stanowią uczniowie, u których należy rozwijać poczucie własnych możliwości językowych oraz stale motywować ich do pracy.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły w Niepołomicach.

²⁾ Brian Abbs, Ingrid Freebairn, Chris Barker (1998). *Snapshot*, Addison Wesley Longman.

Uczniowie zostali zapoznani z propozycją nauczycieli i chętnie przystąpili do współpracy. Posiadali już pewną wiedzę merytoryczną, szczególnie z lekcji geografii, którą teraz głównie należało wzbogacić nowym słownictwem z języka angielskiego lub wykorzystać opanowane już wcześniej umiejętności w nowej sytuacji problemowej. Przeprowadziłam dodatkowo lekcję poprzedzającą pracę uczniów metodą projektów. Była to lekcja *The Earth at Risk* na podstawie podręcznika *Progress to First Certificate*³⁾. Jej głównym celem było rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia z wykorzystaniem materiału leksykalnego, związanego z katastrofalną degradacją naszej planety. Uczniowie zostali również zapoznani z innymi lekturami, dotyczącymi geografii i języka, z których mogli skorzystać podczas realizacji projektu – *Our World*⁴⁾ i *Exploring Living Things*⁵⁾. Są to amerykańskie podręczniki, którymi dysponuje pracownia języka angielskiego w naszym gimnazjum. Zostali również zachęcani do korzystania z zasobów internetowych.

Uczniowie zdecydowali, że lekcja powtórzeniowa przyjmie formę sympozjum naukowego, na którym przedstawiciele wybranych państw Ameryk Północnej i Południowej przedstawią problemy i skutki związane z nadmierną

urbanizacją. W tym celu należało wyłonić kilka grup, które zajęły się opracowaniem poszczególnych problemów, a następnie każda grupa wybrała swojego lidera, który był ich przedstawicielem-ekspertem, relacjonującym dany problem podczas sympozjum. Każdy członek grupy był odpowiedzialny za przygotowanie odpowiedniego dla grupy zadania – między innymi plakatów informujących o danym państwie, flag czy wizytówek dla występujących ekspertów.

Wskazano kilka szczególnie ważnych obszarów tematycznych: nadmierna urbanizacja, migracja do miast, slumsy, ginące lasy tropikalne, zanieczyszczenie środowiska i oczywiście przeciwdziałanie tym problemom. Uczniowie rozdzielili między sobą pracę, a liderzy grup zostali zobligowani do kierowania pracą swojej grupy oraz kontrolowania, by każdy uczeń wykonał jakieś zadanie, z którego w efekcie końcowym musiał się rozliczyć oraz ocenić swój wkład pracy.

Doszło do spisania kontraktu między nauczycielem a uczniami. Ustalono dwutygodniowy termin na przygotowanie projektu, przy czym w czasie pierwszego tygodnia uczniowie mieli czas na konsultację z nauczycielem w sprawach głównie merytorycznych.

Oto szczegółowo ich pracy:

Zadania. Cele operacyjne	Czynności nauczyciela	Czynności uczniów
I. CZĘŚĆ WSTĘPNA		
Uczniowie przygotowują się do lekcji, wykorzystując lekturę geograficzną i językową, czasopisma, encyklopedię multimedialną, zasoby internetowe, wskazówki nauczyciela.	Sprawdza przygotowane materiały: ▶ udziela rad, ▶ tworzy dobry klimat, ▶ przypomina zasady pracy.	Zajmują miejsca, organizują miejsca do wystąpień, wieszają dodatkowe informacje. Przygotowują się do wystąpienia.
II. FAZA PROBLEMOWA (rozwiązywanie problemu)		
Realizacja głównych zadań problemowych: ▶ uczeń wykorzystuje wcześniej zdobytą wiedzę i umiejętności, ▶ korzysta z literatury i przygotowanych pomocy, ▶ prezentuje i uzasadnia skutki nadmiernej urbanizacji w Ameryce, ▶ dostrzega związki i zależności społeczno-gospodarcze w poszczególnych krajach i między nimi, ▶ posługuje się nowym słownictwem, wypowiada się w języku angielskim.	Inicjuje wystąpienia uczniów: ▶ przypomina kolejność wystąpienia, ▶ udziela dyspozycji czasowych, ▶ jest gotowy do udzielania wskazówek, uwag, dodatkowych informacji.	Prezentują swoje spostrzeżenia: ▶ dokonują oceny, zajmują własne stanowisko, ▶ wymieniają wątpliwości, uwagi, uzupełniają się wzajemnie, ▶ doskonalą dykcję, poprawne artykułowanie, ▶ posługują się nowym słownictwem.

³⁾ Leo Jones (1991), *Progress to First Certificate*, Cambridge University Press.

⁴⁾ Grace S. Dawson (1979), *Our World*, Lexington, Massachusetts: Ginn and Company (Xerox Corporation).

⁵⁾ H. Smith (1977), *Exploring Living Things*, River Forest, Illinois, Laidlaw Brothers.

III. EWALUACJA ROZWIĄZANEGO PROBLEMU (przez sporządzenie wniosków końcowych)

<p>Samodzielnie dokonują ewaluacji – sporządzają wnioski końcowe, gdzie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ wskazują zagrożenia, wyrażają niepokój dotyczący nieprzemysłanych działań człowieka. ▶ dokonują wyboru najważniejszych zagadnień, ▶ samodzielnie formułują wnioski i proponują rozwiązania. 	<p>Udziela dalszych wskazówek do pracy:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ zwraca uwagę na czynności wykonane poprawnie i mniej poprawnie, ▶ prosi uczniów o określenie umiejętności, które według nich wymagają dalszego doskonalenia, ▶ nagradza uczniów. 	<p>Wymieniają spostrzeżenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ formułują wnioski końcowe, dokonując selekcji pod względem ważności, ▶ oceniają wkład pracy własnej i kolegów.
<h4>IV. ZADANIE DOMOWE</h4>		
<p>Uczniowie rozdzielają między siebie zadania (częściowe).</p>	<p>Zapoznaje uczniów ze swoimi oczekiwaniami.</p>	<p>Zadają pytania.</p>



Efektem końcowym pracy uczniów było zamierzone sympozjum naukowe, które zaszczylicili swoją obecnością dyrektorzy zaproszonych szkół, przedstawiciel wydawnictwa Pearson Education oraz nauczyciele języka angielskiego. Okazało się, iż uczniowie potrafili świetnie wcielić się w rolę ekspertów z Meksyku, Jamajki, Salwadoru, Brazylii i Argentyny, a całość poprowadził minister ekonomii Stanów Zjednoczonych w obecności tłumacza, który tłumaczył wystąpienie urzędników na język polski.

Po wystąpieniach ekspertów odbyły się konsultacje w grupach roboczych w celu wy-

pracowania najważniejszych haseł apelu. Zostały one przyjęte jako postanowienia końcowe i pojawiły się na wielkiej tablicy, która do dzisiaj ostrzeża nas, by ginąca bezpowrotnie natura przestała brzmieć jak muzyka Titania, ginącego w morskich falach.

Z satysfakcją muszę stwierdzić, iż uczniowie doskonale poradzili sobie z tym trudnym i zupełnie nowym rozwiązaniem w pracy metodą projektów. Była to świetna próba kreatywnego myślenia i pisania, która uświadomiła nam wszystkim zagrożenie środowiska przez nieprzemysłane działanie człowieka, udowodniła, iż uczniowie potrafią wykorzystywać różne źródła informacji i weryfikować je. Uczniowie podjęli się zadania, które coraz częściej powinno towarzyszyć nowym koncepcjom edukacyjnym, jeśli chcemy, aby ci młodzi ludzie mieli w przyszłości szanse pełnego wykorzystania swoich możliwości, szczególnie po przystąpieniu naszego kraju do struktur Unii Europejskiej.

(wrzesień 2001)



Uwaga! – nasz nowy numer konta

NBP 0/0 Warszawa

82 1010 1010 0189 6213 9110 0000

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Hanna Lipka¹⁾
Łódź

Lekcja hospitowana przez nauczyciela stażystę

Chciałabym się podzielić doświadczeniem, jakim było przeprowadzenie lekcji hospitowanej przez koleżankę, która jest nauczycielem kontraktowym w mojej szkole i odbywa staż w celu uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego. Jako opiekun tego stażu mam obowiązek prowadzenia takich lekcji, na których staram się pokazać, jak nauczyciel powinien ułatwiać, umilać i uatrakcyjniać proces uczenia się języka obcego. Oczywiście nie zawsze i nie wszystkie założenia udaje się zrealizować w praktyce. W lekcji, której opis przedstawiam, także nie ustrzegłam się potknięć i niedociągnięć, ale uważam ją za skuteczną. Po kilku dniach przeprowadziłam sprawdzian słownictwa i dał on dobre wyniki. Zawdzięczam to chyba wielości ćwiczeń utrwalających słownictwo, wprowadzeniu gry wymagającej współzawodnictwa i, być może, obecności koleżanki, która hospitowała zajęcia. W obecności kogoś obcego uczniowie bardziej się starają. Jest to kolejny powód, aby się wzajemnie zapraszać na lekcje, nawet na te zwykłe, na których uczymy np. podstawowego słownictwa – wtedy też wymieniamy swoje doświadczenia.

Poziom: pierwszy rok nauki w LO (program rozszerzony – 4 godziny nauki tygodniowo)

Liczba uczniów w grupie: 17

Temat lekcji: *In the kitchen*

Czas lekcji: 2×45 minut.

Cele lekcji:

a) dydaktyczne (uczniowie)

- ▶ poznanie, rozszerzenie i utrwalenie słownictwa dotyczącego kuchni,

- ▶ dalsze doskonalenie sposobów korzystania ze słownika jednojęzycznego,
- ▶ ćwiczenie wymowy nowych słów.
- b) dydaktyczne (nauczyciel stażysta)
- ▶ zaprezentowanie jednego ze sposobów pracy z nowym słownictwem,
- ▶ zachęcenie do korzystania ze słowników jednojęzycznych.
- c) inne
- ▶ uświadomienie uczniom konieczności uczestniczenia w pracach domowych,
- ▶ nauka współpracy w grupie w celu osiągnięcia wspólnego celu – w tym przypadku wygranej w grze.

Stosowane środki dydaktyczne: *Słowniki Word-power monolingual*, rysunki kuchni, tablica, kolorowa kreda, kserokopie z ćwiczeniami, rondel.

Przebieg lekcji:

- ▶ Rozgrzewka (Warm up)

Pokazuję rondel i nawiązuję z uczniami rozmowę na temat jego zastosowania: *What is it? Have you ever used it? What can it be used for? Why is it so black at the bottom?* Jeśli uczniowie podadzą sami śmieszne i nietypowe zastosowania rondla, rozwijam temat i zachęcam do podania innych, jeśli nie – podaję je sama i ewentualnie demonstruję (kapelusz, parasol, gong, pojemnik na deszczówkę itp.). Ten etap ma na celu nie tylko rozgrzanie uczniów i „przetawienie” ich na język angielski, ale także wywołanie miłego nastroju na lekcji.

- ▶ Wprowadzenie

Pytam: *Do you sometimes help in the kitchen? Why?/Why not?/Why is it important for*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Łodzi.

you and your family to help with the kitchen work?/What do you do there?

Staram się uświadomić uczniom, jak wiele pracy i przygotowań kosztuje przygotowanie posiłku, pytam kto tym się głównie u nich w domu zajmuje i podkreślam, jak ważne jest uczestniczenie w tej pracy. Zwracam się zwłaszcza do chłopców, i to do takich, którzy nie palą się do prac kuchennych, wymawiając się brakiem umiejętności, i polecam im wykonywanie czynności prostych, mało czasochłonnych, ale mających duże znaczenie (w krajowych przypadkach wynoszenie śmieci).

► Podanie tematu lekcji: *In the kitchen* i wprowadzenie do gry.

Rozdaję słowniki – po jednym na dwie osoby i dzielę uczniów na dwie grupy, przy czym dobrze jest tak pokierować podziałem, aby w każdej grupie było kilku słabych i kilku dobrych uczniów. Każda grupa przygotowuje na kartce papieru listę przedmiotów, które można znaleźć w kuchni (oprócz wiktuałów). Przypominam, jak oznaczony jest rzeczownik w słowniku. Czas przygotowania listy to np. 7 minut. Po zamknięciu listy słowniki powinny być odłożone.

Teraz piszę na tablicy wyraz, np. *food processor*, wyjaśniam jego znaczenie i omawiam zasady gry. Po kolei grupy dopisują na tablicy wyrazy związane z kuchnią, tak aby pierwsza litera następnego była ostatnią literą poprzedniego: *food-processor, rack, knob* lub, jeśli tak się nie da, można zacząć od dowolnej litery poprzedniego wyrazu:

F O R K
V
E
N

Wygrywa grupa, która wpisała więcej wyrazów. Ważne, aby została jakoś nagrodzona, np. okłaskami.

► Ćwiczenie wymowy i utrwalenie słownictwa

Uczniowie powtarzają za mną zapisane na tablicy i wskazywane przeze mnie wyrazy.

► Utrwalenie słownictwa

a) Uczniowie otrzymują kserokopie rysunków kuchni. Ich zadaniem jest wpisać nazwy zaznaczonych na rysunku przedmiotów. W tym czasie zakrywam tablicę, na której jest większość tych słówek i nie pozwalam

uczniom korzystać z przygotowanych uprzednio list. Sprawdzamy potem wpisane słownictwo i wspólnie opisujemy rysunek.

b) Zadaję jeszcze uczniom pytania, by upewnić się, że zapamiętali wprowadzone słówka:

- ▲ *What do you use to cook your food?* (pans, cooker)
- ▲ *Where do you wash the dishes?* (sink, dishwasher)
- ▲ *Where do you keep glasses and other kitchen utensils?* (cupboard, counter)
- ▲ *Where do you heat food?* (microwave)

► Praca domowa:

Ułożyć 5 zdań według następującego wzoru:

'You use to', przy czym zamiast rzeczownika powinien być rysunek lub wycięte z ulotki supermarketu zdjęcie tego przedmiotu. Wyjaśniam, że w drugiej części zdania należy użyć pierwszej formy czasownika.

Do lekcji przygotowałam jeszcze dodatkowe materiały, które miałam wykorzystać, gdyby zostało mi jeszcze trochę czasu lub na następnej lekcji, jako ćwiczenie utrwalające.

I. *This is a story of an unfortunate eggs boiling.*

a) *Fill in the gaps with appropriate words concerning the kitchen.*

b) *Tell me what the moral of that story is.*

I put the eggs in the p__ and lit the gas s_____.

I covered the table with a white t_____.

I poured some orange juice in a p_____.

I took out some nice s_____ and k_____ to eat the eggs and cut bread.

I heard a loud explosion – the water in the p__ boiled off and the the eggs exploded!

II. *In this grid 14 words meaning kitchen fittings and utensils are hidden. Find them and then match them with their definitions below:*

H	A	S	W	L	E	P	O	T	H	A	S	W	L	E	P	O	T
A	S	P	O	O	N	L	N	A	A	S	P	O	O	N	L	N	A
S	M	A	R	O	W	A	A	P	S	M	A	R	O	W	A	A	P
C	O	O	K	E	R	T	P	M	C	O	O	K	E	R	T	P	M
A	K	E	T	T	L	E	K	U	A	K	E	T	T	L	E	K	U
L	E	B	O	W	L	L	I	G	L	E	B	O	W	L	L	I	G
E	C	U	P	A	N	B	N	O	E	C	U	P	A	N	B	N	O
S	J	A	R	I	F	O	R	K	S	J	A	R	I	F	O	R	K

1. You put food you are going to process on it
2. You put food to be cooked in it
3. You weigh food on it
4. You boil water in it
5. You take water from it
6. You eat soup from it
7. You eat soup with it
8. You wipe your mouth with it
9. You keep honey in it
10. You drink tea from it
11. You drink milk from it
12. You eat meat with it
13. You put your sandwich on it
14. You may call it the most important appliance in the kitchen

► **Rozwiązania:**

- I. pan, stove, tablecloth, pitcher, spoons, knives, pan.
 II. 1. worktop, 2. pot, 3. scales, 4. kettle, 5. tap, 6. bowl, 7. spoon, 8. napkin, 9. jar, 10. cup, 11. mug, 12. fork, 13. plate, 14. cooker

(czerwiec 2001)

Wiesława Żuk¹⁾
 Choszczno

Dyskusja na lekcji języka niemieckiego

Staram się prowadzić lekcje, które mogą pomóc uczniom w przezwycięzeniu niechęci do wypowiedzania się i dyskusowania w języku niemieckim. Na jedną z takich lekcji zaprosiłam nauczycieli języka niemieckiego. Lekcja została przeprowadzona w klasie IV Liceum Ogólnokształcącego, uczącej się języka w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Temat lekcji mógł być kontrowersyjny zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Chodziło mianowicie o dyskusję na temat form zwracania się do siebie w relacjach młodość-dorośli, czyli mówienie przez „ty” lub „pan, pani” i wynikających z tego problemów lub korzyści. Najważniejszym celem lekcji było jednak wykształcanie w uczniach odwagi do przedstawiania własnego zdania, szanowania odmiennego stanowiska, a także zachęcania do komunikowania się bez obaw o popełnienie błędów językowych.



Przebieg lekcji:

Thema: Duzen oder Siezen – Diskussion

- Podczas, gdy uczniowie zajmują miejsca w ławkach – ustawionych w kształcie litery „U” – słysząc z magnetofonu wesołą, żywą muzykę instrumentalną. Po powitaniu

uczniów i zaproszonych nauczycieli, wymieniam z uczniami krótkie, luźne uwagi dotyczące ich samopoczucia i jesiennej pogody.

(Czas: 2 minuty)

- Następnie w ramach rozgrzewki językowej nawiązuję do trzech haseł, które zawiesiłam wcześniej na jednej ze ścian klasy a mianowicie:
1. Hol dir den Frühling ins Haus!
 2. Seid nett zueinander!
 3. Trimm dich fit!

Uczniowie odpowiadają na pytania:

1. *Wo kann man solche Aufschriften sehen?*
2. *Wer appelliert mit ähnlichen Aufschriften an uns?*
3. *Wie gefällt euch die Sprache der Aufschriften?*

(Czas: 3 minuty)

Odpowiadając na pytania stwierdzili, że takie hasła są w naszym życiu wszechobecne, szczególnie w reklamie. Jednym podobał się ich język i styl, inni zwrócili uwagę, że są one zbyt bezpośrednie.

- Jako ćwiczenie rozumienia ze słuchu oraz dalszego wprowadzania w temat uczniowie słuchają z kasyety kilku króciutkich dialogów. Ich zadaniem polega na rozpoznaniu, czy rozmawiają ze sobą osoby zaprzyjaźnione, znane sobie, czy też obce. Przed wysłuchaniem dialogów otrzymują takie oto tabelki z polecen-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Choszczynie.

niem zaznaczenia swojej odpowiedzi. Jest to zadanie z podręcznika *Themen 3*²⁾.

Dialog	1	2	3	4	5
gut befreundet					
bekannt					
fremd					

(Czas: 6 minut)

Po wysłuchaniu dialogów sprawdzamy wspólnie rozwiązanie ćwiczenia. Następnie zadaję pytanie: *Wie wenden sich aneinander die Gesprächspartner?* Uczniowie odpowiadali, że zarówno przez „pan, pani” jak i przez „ty”.

► Dopiero teraz formułujemy wspólnie temat. Przytwierdzamy do tablicy dwie kolorowe karteczki z wyrazami *Du* oraz *Sie* i dopisujemy do nich końcówki *-zen*, co daje nam temat *Duzen oder Siezen? Diskussion*.

(Czas: 1 minuta)

- Główna część lekcji składa się z:
- ▲ pracy z tekstem czytany i
 - ▲ dyskusji.

Praca z tekstem

Tekst czytany stanowią trzy poniższe, krótkie wypowiedzi młodych Niemców. Wybrałam je spośród wielu materiałów, które gromadzę od lat i niestety nie potrafię podać skąd pochodzą.

Markus Heilmann, 18, Schüler:

„Wenn ich jemanden schon näher kenne, können wir uns ruhig duzen. Dem gegenüber haben Fremde, Vorgesetzte, Lehrer oder Ältere das Recht, zunächst einmal mit „Sie“ angeredet zu werden. Das drückt irgendwie Höflichkeit aus. Den Paßbeamten oder den Augenarzt könnte man doch nicht duzen! Die sollten mich dann aber auch wie einen Erwachsenen behandeln und mich ebenfalls siezen”.

Karin Fuchs, 20, Praktikantin:

„Ehrlich gesagt, stört es mich überhaupt nicht, wenn Fremde mich einfach duzen, doch es muß der richtige Ton sein. Richtig allergisch reagiere ich allerdings, wenn zum Beispiel Fahrkartenkontrolleure nach der Masche „Na, Kleine, wo haben wir denn das Scheinchen” ihren Job machen”.

Anne Beck, 18, Schülerin:

„Meine Eltern sind von der Studentenbewegung beeinflusst worden, die sind ziemlich alternativ ausgerichtet. Da duzen sich alle. Als Kind kannte ich gar kein Sie. Zum erstmal bekam ich damit in der Schule Probleme. Ich habe die Lehrer geduzt, und das fanden nicht alle so gut. Inzwischen leuchtet mir ein, daß das Sie nicht nur Distanz ausdrückt, sondern auch ein Zeichen für Respekt sein kann”.

(Czas: 8 minut)

► Czytam uczniom głośno te wypowiedzi. Kilka nieznanych słówek zapisuję na tablicy i wyjaśniam. Następnie teksty te czytają uczniowie, a potem zadaję pytania w celu sprawdzenia zrozumienia treści.

1. Wann darf man nach der Meinung von Markus zueinander „du” sagen?
2. Was ärgert Karin?
3. Warum bekam Anne Probleme in der Schule?

Dyskusja

► Zwracam się do uczniów:

*Ich möchte auch gerne wissen, was ihr zu diesem diskutablen Thema **Duzen oder Siezen** meint?*

i proszę o przygotowanie w parach jednego lub dwóch pytań, które chcieliby zadać innym na forum klasy, by poznać ich zdanie na ten temat.

(Czas na przygotowanie: 2 minuty)

Uczniowie przygotowali i zadawali sobie wiele pytań. Między innymi:

„Zu wem kann man „du” sagen?”; „Was drückt „Sie” aus?”; „Könntest du dir vorstellen, deine Lehrer zu duzen?”

► Najgorętszą dyskusję wywołała właśnie to ostatnie pytanie. Ingerowałam tylko wówczas, gdy ktoś próbował nie dopuszczać innych do głosu. Nie poprawiałam błędów językowych, podpowiadałam natomiast brakujące słówka. Dodam tylko, że uczniowie reprezentowali różne punkty widzenia, łącznie z możliwością zwracania się do nauczyciela na „ty”.

(Czas: 18 minut)

Po zakończeniu wymiany zdań pochwaliałam uczniów za aktywny udział w dyskusji i spytałam:

„Wie hat euch unser heutiges Thema gefallen?”

„Welches Thema würdet ihr auch gern besprechen?”

Jeszcze ożywieni dyskusją proponowali chętnie inne tematy.

(Czas: 3 minuty)

²⁾ *Themen 3* str. 71 ćwiczenie nr 6.

► Zapisaliśmy na tablicy pytanie, które wywołało najwięcej emocji a mianowicie *Könnstest du deinen Lehrer duzen? – Begründe deine Meinung* i poprosiłam o przygotowanie na ten temat krótkiej wypowiedzi pisemnej. Podziękowałam im i nauczycielom za udział w lekcji

i wszyscy pożegnaliśmy się przy dźwiękach muzyki.

(Czas: 2 minuty)

Lekcja spodobała się i uczniom i nauczycielom. Ja też odczułam satysfakcję, że moi uczniowie chętnie zabierali głos, mimo obecności wielu gości.

(styczeń 2002)

Ewa Szczygłowska, Hanna Szydłowska¹⁾
Chorzów

Zbrodnia i kara²⁾

Od kilku lat współpracujemy ze sobą na co dzień, wymieniając doświadczenia i pomysły i wspólnie tworząc lekcje. Nasze lekcje często tworzą bloki w zakresie takich tematów, jak: *Crime, Personal description, Press conference* i inne. Jednym z nich jest temat *Crime and Punishment*, wprowadzający i utrwalający słownictwo, może niezbyt wychowawcze, ale obecne w prasie angielskojęzycznej.

Temat ten może zostać zrealizowany na czterech godzinach lekcyjnych w klasach o śred-

nim i średnim wyższym poziomie znajomości języka. Celem takich lekcji jest rozbudowanie słownictwa w danym zakresie oraz doskonalenie umiejętności mówienia.

Na pierwszej godzinie lekcyjnej uczniowie poznają angielskie określenia różnych typów przestępstw. Punktem wyjścia są jednak wstępne informacje, dotyczące działalności policji i sądów w Wielkiej Brytanii. Może temu służyć wykonanie następujących ćwiczeń, wspólnie lub w grupach, z użyciem słowników.

COURTS

England and Wales

There are two types of criminal courts: The Magistrates' Courts where trained members of the public or a small number of full time magistrates deal with minor or suramary offences and more serious cases either way cases – chose which can be tried in either court (unless the magistrates decide to deal with the offence or the person asks for a trial in the Crown Court). Unless the person admits their guilt, the magistrates decide if they are guilty or not of the offence they are charged with. They may not sentence a person to more than 6 months' imprisonment for any one offence or, in some cases, 12 months' imprisonment for more than one offence.

Most criminal cases start in the Magistrates' Courts, the most serious cases will be passed to the Crown Court for trial. In the Crown Court cases are heard by the judge and jury. The jury, who are members of the public selected at random from the electoral register, decide if the person is guilty or not. If the person is convicted, the judge decides on the sentence. The Crown Court hears offences such as theft, or either way cases where the person asks for a trial in the Crown Court and all indictable offences, such as murder.

Scotland

There are three courts. A Procurator Fiscal decides which court a case goes to .Minor offences go to the District Court and its three Justices of

the Peace (trained members of public). More serious crimes go straight to the Sheriffs Court with a Sheriff and – in more serious cases – a jury of 15 (selected in England and Wales)Very serious crimes such as murder and rape are tried at the High Court of Justiciary, with a judge and a jury of 15.

Northern Ireland

There are two courts. The Magistrates' Court which deals with less serious offences, has a Resident Magistrate who is a qualified lawyer. More serious crimes are tried at the Crown Court by a judge and a jury of 12. Certain other serious crimes, clased under law as „terrorist rebels“ , are also tried at the Crown Court by a judge without the jury.

The Police

The police service began in 1829. It was created by Sir Robert Bobby Peel and and police officers are occasionally still called „Bobbies“ – Bobby is a short form of Robert. The police service is funded by central and local government and costs around £6 billion each year in England and Wales, £500 million in Scotland and £ million in Northern Ireland. The police service in the UK has a three part structure (so that no one authority is completely in control) there are 52 separate police forces in the United Kingdom, 43 in England, 8 in Scotland and 1 in Northern Ireland, each is headed by a Chief Constable or Commissioner. The Chief Constable or Commissioner is answerable to a police authority, made up of local councilors and magistrates. The police authority is answerable to the Home Secretary or the Secretary of State for Scotland or Northern Ireland. There are 127.996 police officers in England and Wales, 14.037 in Scotland, and 8.385 in Northern Ireland (with 4.625 in reserve).

Colloquial name for a police officer are: cop, copper, bobby, pig (offensive term)

And for the police: the law, the fuzz, the old bill.

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Chorzowie.

²⁾ W przygotowanym przez nas cyklu lekcji wykorzystaliśmy różne materiały pochodzące z prasy *London Calling* oraz podręczników, z którymi pracujemy: Virginia Evans, Jenny Dooley (1998), *Enterprise 4*, Swansea: Express Publishing; Jon Naunton (1989, 1993). *Think First Certificate*, Longman.

Different types of crime

1. What are the crimes described in these situations? The words are given below:

Burglary, arson, vandalism, terrorism, forgery, blackmail, smuggling, fraud, mugging, rape, kidnapping, drug pushing, shoplifting

1. He threatened to send the love letters to her husband unless she gave him £500.
2. The telephone box had been smashed and there was graffiti all over the walls.
3. An old man has been attacked and robbed in a city street. He is recovering in hospital.
4. Department stores lose millions of pounds each year through goods being stolen off the shelves.
5. Thieves broke into the house while the family was away on holiday.
6. The young woman was sexually attacked as she walked across the dark park late at night.
7. He watched with satisfaction as the fire he lit burnt down the factory. That'll make them wish they'd never given me the sack, he thought.

8. It was a perfect copy. It was so good, in fact, that it could even fool an expert.
9. The bank believed her to be trustworthy. They had no reason to suspect that she had transferred thousands of pounds to false accounts.
10. „If you want to see your child again, put \$ 50,000 in an old suitcase and wait for further instructions.”
11. George gave the man £50 in return for a small packet of heroin.
12. It was a beautiful day. The sun was shining and people were sitting outside the café enjoying the sunshine. Then the bomb went off.
13. „If only I hadn't bought these watches through customs,” she thought as she sat crying in the police station.

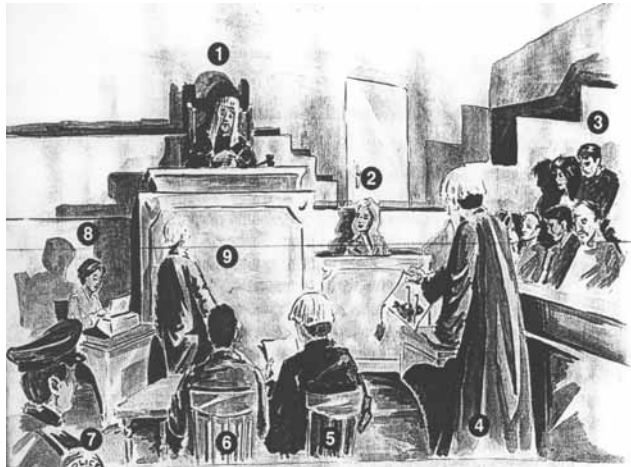
2. What do you call the criminals who commit these crimes?

The crime is burglary, the verb is to burgle. What other verbs can be made from this list of crimes?
 Źródło: Think First Certificate, s 137

Po sprawdzeniu poprawności wykonania ćwiczeń wspólnie zastanawiamy się nad różnymi karami za popełnienie poszczególnych przestępstw. Pojawiają się takie słówka jak: dożywocie, grzywna czy wyrok. Dla uczniów jest to doskonała sposobność spontanicznego wypowiedziania się. W tym miejscu należy jednak pamiętać o celowości zadania i czuć nad tym, by dyskusja zbytnio się nie przeciągała.

Każde przestępstwo lub wykroczenie prowadzi do sądu. Z tym będzie związane zadanie domowe. Uczniowie otrzymują ćwiczenia słownikowe, które będą stanowiły punkt wyjścia do następnego spotkania: sala sądowa i osoby uczestniczące w procesie oraz związane z tym słownictwo.

Using the words from the list, label the picture. Then match each word with the definitions



The accused, court, reporter, witness, policeman, jury, judge, defence lawyer, prosecutor, junior defence lawyer.

Fill in with: accused, evidence, convinced, sentenced, tried, arrested, guilty, put, suspected.

- sb who has been charged with committing a crime
- a professional who decides how a criminal should be punished.
- A professional who speaks for the accused and advises him/her in court
- Sb who has seen a crime happen.
- A professional who assists the lawyer of the accused
- A group of people in court who decide whether sb is innocent or guilty
- Sb whose job is to deter people from committing crimes and to arrest those who break the law.
- A professional who represents the state in court.
- Sb who notes down what is said in court.

Źródło: *Enterprise 4*, s. 8

The police had 1) Paul Williams for months, and when they finally gathered some real 2) against him he was 3) by the police and 4) of trafficking in drugs. A few weeks later he was 5) for the crime. The jury were quickly convinced that he was 6) of drug-trafficking, so he was 7) of the crime and 8) to ten years in prison. The police were satisfied they had managed to 9) such a dangerous criminal behind bars.

Źródło: *Enterprise 4*, s. 86

Kolejne spotkanie zaczynamy od sprawdzenia zadania domowego i wyjaśnienia ewentualnych wątpliwości uczniów. Następnie przedstawiamy uczniom konkretną sytuację kryminalną.

Business tycoon, George Henderson, aged, 45, was found murdered last night in the library of his mansion. Police detectives are questioning the four suspects pictured below. Working in pairs, read the information about the victim and the suspects and decide who the murderer could be.

George Henderson (the victim)



The multi-millionaire had been stabbed in the back at about 10 pm. No murder weapon was found. The victim had been watching a documentary on TV Channel 3 when he was killed. His supper tray was found on a table in the library; the food had not been touched.



Charles Henderson (the nephew)

George Henderson's nephew, Charles, had been warned by his uncle to change his „wild ways” or he would be cut out of the will. He had no keys to the mansion. He was secretly seeing Henderson's housemaid, Claudine. He says he was at home alone watching a sports programme on TV Channel 3 between 9 and 11 pm.

Roy Smith (the butler)

The butler's mother is very ill, but his salary is too low to pay for the surgery she needs, even though he had been working for Henderson for twenty years. He was considered by all to be a loyal employee. He claims that at the time of the murder, he was watching a documentary on TV Channel 3.



Charlotte Henderson (the wife)



Henderson and his wife Charlotte had been separated for seven months. She was not living in the mansion at the time of the murder, although she still had a key! The divorce was not yet final when the murder occurred. Charlotte believed she'd probably be awarded very little money in the divorce case. She says she was at home of Henderson's lawyer when the murder occurred.

Claudine Dupont (the maid)

George Henderson's maid for the past two years, Claudine, was believed to be a reliable employee. She says she was washing Henderson's supper dishes in the mansion's kitchen at the time of the murder.



Źródło: *Enterprise 4*, s. 87

Próbujemy namówić uczniów, by po krótkiej dyskusji spróbowali znaleźć mordercę. W podsumowaniu podajemy uczniom nazwisko prawdziwego mordercy. Proponujemy przygotowanie na następne spotkanie procesu sądowego, podczas którego zostanie wydany wyrok na winnego tej zbrodni. Dzielimy role tak, by każdy wziął aktywny udział w lekcji. Wybieramy oskarżonego, świadków, prokuratora, adwokata i ławę przysięgłych. Określamy zakres działań poszczególnych osób, namawiamy młodzież, by przygotowała materiał dowodo-

wy, maksymalnie wykorzystując poznane słownictwo.

Ostatnie spotkanie z tego cyklu to właśnie proces sądowy, który kończy się wydaniem wyroku na oskarżonego. Uczniowie najbardziej lubią tę lekcję. Dbają nie tylko o przygotowanie merytoryczne, lecz również o odpowiednią charakterystykę, przygotowanie dowodów rzeczowych w postaci różnych przedmiotów, taśm itp. Podczas procesu musimy pamiętać o tym, by pozwolić młodzieży na swobodną wypowiedź. My jesteśmy obserwatorami, notujemy najbardziej rażące błędy, aby w podsumowaniu zająć zwrócić na nie uwagę uczniów. Musimy czuć również nad dyscypliną, ponieważ często emocje wywołane sytuacją sięgają zenitu.

Początek następnej lekcji poświęcamy na omówienie popełnionych przez uczniów błędów, ocenę tych, którzy spisali się najlepiej. Może to być ocena z aktywności lub też od-

powiedzi ustnej. Dla ambitnych i zainteresowanych mamy jeszcze ćwiczenia z idiomami.

Fill in the correct idiom from the list below:

Caught red-handed, in cold blood, at large, doing time, on the alert

1. To avoid being mugged in large cities, one should be at all times.
2. The burglar was trying to break the window of the house.
3. He killed his enemy and claimed that he felt no regret afterwards.
4. The police announced that a dangerous criminal was and advised people to remain inside with their doors and windows locked.
5. After for robbery, he swore he would never commit another crime.

Źródło: *Enterprise 4*, s. 87

(lipiec 2001)

Renata Wojtal, Krystyna Januszkiewicz¹⁾
Działoszyn

J. W. Goethe w oryginale i przekładzie

Scenariusz lekcji interdyscyplinarnej w II klasie liceum ogólnokształcącego

Pomysł wspólnej polsko-niemieckiej lekcji przyszedł nam do głowy podczas rozmowy o literaturze okresu Burzy i Naporu w niemieckim romantyzmie. Ponieważ na lekcjach języka polskiego wiele uwagi poświęca się twórczości J. W. Goethego, doszliśmy do wniosku, że o wiele ciekawsza będzie lekcja o balladzie *Król Olszyn*, podczas której stworzy się uczniom możliwość równoczesnego obcowania z oryginalnym tekstem niemieckim i jego tłumaczeniami. Pomysł był interesujący, ale jego realizacja budziła pewne obawy choćby z tego względu, że tekst niemieckojęzyczny nie należy do najłatwiejszych, a jego odbiorcami byli uczniowie klasy II, mający zaledwie 3 godziny lekcji języka niemieckiego tygodniowo. Obawy okazały się

jednak przedwczesne, a trud włożony w przygotowanie lekcji wynagrodziła satysfakcja z pochlebnych opinii uczniów, zawartych w ankiecie ewaluacyjnej, którzy chcieliby częściej uczestniczyć w tego typu zajęciach.

Cel dydaktyczny lekcji: Uczniowie obcuja z niemieckojęzycznym dziełem literackim i jego tłumaczeniami.

Cele języka polskiego

uczeń:

- ▶ rekonstruuje przebieg zdarzeń w utworze,
- ▶ analizuje stany uczuciowe bohaterów,
- ▶ dokonuje wartościowania i oceny zjawisk,
- ▶ charakteryzuje świat wartości romantyków i racjonalistów,

¹⁾ Autorki są nauczycielkami w Zespole Szkół im. M. Skłodowskiej-Curie w Działoszynie. Krystyna Januszkiewicz jest nauczycielką języka niemieckiego, a Renata Wojtal – języka polskiego.

- ▶ wskazuje cechy ballady,
- ▶ dokonuje porównania i oceny przekładów pod względem wierności oryginałowi a swobody tłumacza.

Cele języka niemieckiego

uczeń:

- ▶ korzysta z oryginalnych materiałów w języku niemieckim i potrafi wykorzystywać zdobyte w nich informacje,
- ▶ rozumie tekst oryginalny i kojarzy go z tłumaczeniem polskim,
- ▶ potrafi przedstawić obrazy słowne wykorzystując swoją wyobraźnię,
- ▶ rozumie pojęcie ballady,
- ▶ potrafi udzielić odpowiedzi na proste pytania,
- ▶ potrafi utożsamić się z wydarzeniami opisanymi w *Królu Olszyn* oraz je zinterpretować.

Przygotowanie sali: tradycyjne ustawienie ławek zastąpiono trzema stołami, przy których zasiedli uczniowie poszczególnych grup – klasa liczyła 28 osób. Na jednej ze ścian umieszczono przygotowaną wcześniej przez uczniów dekorację, przedstawiającą opisaną przez Goethego scenę wydarzeń. Stanowi ona tło dla inscenizacji ballady. Na pozostałych trzech ścianach zaprezentują rezultaty swej pracy poszczególne grupy.

Środki dydaktyczne: kasetą magnetofonową z nagraniem tekstu ballady w wersji niemieckojęzycznej oraz z wersją operową Schuberta, tekst ballady w oryginale i przekładach: W. Szyborskiej, W. Syrokomli, B. Obertyńskiej, W. Lewika, J. Gamskiej-Łempickiej, słownik polsko-niemiecki i niemiecko-polski.

Lekcja została podzielona na trzy części. Pierwszą stanowi inscenizacja ballady w wersji niemieckojęzycznej, drugą praca w grupach a trzecią prezentacja wykonanych poleceń, sportrzeżeń. W tekście stosujemy następujące skróty: NP- nauczyciel języka polskiego, NN – nauczyciel języka niemieckiego.

Przebieg lekcji:

Wstęp – NP i NN objaśniają reguły obowiązujące podczas lekcji, dokonują podziału klasy na trzy grupy (metodą losową) oraz rozdają im zapisane na kartkach ćwiczenia i tekst ballady w oryginale i przekładach. Na tablicy zapisują temat lekcji. Każda z grup wybiera swojego przedstawiciela.

NP podaje krótką informację na temat genezy utworu (związek utworu z ludowymi opowieściami. Ballada *Erk König* J. W. Goethego jest swobodnym przetworzeniem popularnej pieśni duńskiej *Córka króla Elfów*. Sir Oluf, na nocnej przejażdżce konnej po łące, spotyka tańczące elfy i jest kilkakrotnie zapraszany do tańca przez królową elfów, ale odmawia. Wtedy dziewczyna uderza go w serce. Martwego koń odwozi do domu. Pieśń tę przełożył na język niemiecki J. G. Herder i zamieścił ją w zbiorze pieśni ludowych *Volkslieder*, przetłumaczywszy błędnie tytuł na *Król Elfów*.

Uczniowie dokonują inscenizacji ballady Goethego (tekst w wersji niemieckiej) oraz odczytują go w wersji polskojęzycznej. Grupy przystępują do pracy z tekstem ballady w oryginale i jej przekładami.

Johann Wolfgang Goethe „Erk König”

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.

„Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?“
„Siehst, Vater, du den Erk König nicht?
Den Erk König mit Kron’ und Schweif?“
„Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif”.

„Du liebes Kind, komm, geh mit mir!
Gar schöne Spiele spiel’ ich mit dir;
Manch bunte Blumen sind an dem Strand,
Meine Mutter hat manch’ gülden Gewand”.

„Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
Was Erlenkönig mir leise verspricht?“
„Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind:
In dürren Blättern säuselt der Wind”.

„Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?
Meine Töchter sollen dich warten schön:
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn,
Und wiegen und tanzen und singen dich ein”.

„Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erk Königs Töchter am düstem Ort?“
„Mein Sohn, mein Sohn, ich seh’ es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau”.

„Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch’ ich Gewalt”.
„Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!
Erk König hat mir ein Leids getan!”

Dem Vater grauset’s, er reitet geschwind,
Er hält in Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Mühe und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.

(1782)

J. W. Goethe „**Król Olszyn**”

Kto jedzie tak późno wśród nocnej zamieci?
To ojciec z dzieckiem jak gdyby wiatr leci.
Chłopczynę na rękę piastując najczulej,
Ogrzewa oddechem, do piersi go tuli.

„Mój synu, dlaczego twarz kryjesz we dłonie?”
„Czy widzisz, mój ojczec? Król olszyn w tej stronie,
Król olszyn w koronie, z ognem jak żmija!”
„To tylko, mój synu, mgła nocna się zwija”.

„Chodź do mnie, chłopczyno, zapraszam najmilej.
Pięknymi zabawki będziemy się bawili,
Chodź na brzeg, tu kwiatki krasnieją i płoną,
A moja ci mama da suknię złoconą”.

„Mój ojczec, mój ojczec! czy widzisz te dziwa?
Król olszyn do siebie zaprasza i wzywa!”
„Nie bój się, mój synu! Skąd tobie te dreszcze?
To tylko wiatr cichy po liściach szeleszcze”.

„Chodź do mnie, chłopczyno, poigrasz z rozkoszą,
Mam córki, co ciebie czekają i proszą,
Czekają na ciebie z biesiady nocnymi,
Zaśpiewasz, potańczysz, zabawisz się z nimi”.

„Mój ojczec, mój ojczec! Ach patrzaj... gdzie ciemno...
Król olszyn ma córki, chcą bawić się ze mną”.
„Nie bój się, mój synu, ja widzę to z dala,
To wierzbę swe stare gałęzie rozwała”.

„Chodź do mnie, mój chłopczec, dopóki masz porę.
Gdy chętnie nie przyjdiesz, toć gwałtem zabiorę”.
„Mój ojczec, mój ojczec! ratujcie dziecię!
Król olszyn mnie dusi... mnie słabo... ja ginę!...”

Ojcowi bolesno... On pędzi jak strzała.
Na rękach mu jęczy dziecina omdlała.
Dolata na dworzec... Lecz próżna otucha!
Na rękach ojcowskich już dziecię bez ducha.
(Przekład Władysława Syrokomli)

J. W. Goethe „**Król Elfów**”

Kto pędzi po nocy, pod kim tętni koń?
To ojciec jedzie z dzieckiem poprzez nocy toń
Objął chłopca, uściskiem ciepło się z nim splótł,
Tuli go płaszczką połą, bo jest wiatr i chłód.
„Czego lękasz się, synu? Śpij, powieki stul!”
„Ach, ojczec! Na mnie czyha błądy elfów król.
Z długą brodą i w wieńcu płynie pośród kęp”.
„Mój synu! To się snuje mgły nadwodnej strzęp”.
„Chodź do mnie, luby chłopczec, i obawy zbądź!
Znam tyle różnych zabaw! Chcesz w nich udział wziąć!
Będę z tobą na brzegu rwać po kwiecie kwiat.
Moja matka ma tyle pozłocistych szat!”

„Mój ojczec! o mój ojczec! Czy nie słyszysz, mów,
Tych, którymi król elfów szepcze do mnie, słów?”
„Uspokój się, mój synu! Dokąd ty chcesz iść?
Cisza wszędzie. Wiatr tylko trąca w suchy liść”.

„Na co czekasz, chłopczyku? Czas iść na mój dwór,
Przywita cię tam orszak moich wiotkich cór.
To one w nocnym tańcu wirują wśród mchu,
Ich śpiew cię do słodkiego ukołysze snu”.

„Patrz ojczec, w to pustkowie! Z jego mglistych ścian
Wyszły elfów królewny na powietrzny tan”.
„Próżno patrzę, mój synu! Noc i mroki w krąg,
i tylko wierzby stare szarzeją wśród łąk”.

„Twój wdzięk mnie, chłopczec, nęci i twój piękny kształt.
Nie chcesz iść po dobremu, to ci zadam gwałt!”
„Ratuj, ojczec, bo w piersi czuję straszny ból.
Ach, ojczec! Już mnie chwyta błądy elfów król!”

Zadrzał jeździec, koń zarżał i na osłep gna...
Słabe westchnienie chłopca skryła nocna mgła,
A gdy prze dom ich doniósł koń ostatnim tchem,
Na ręce ojca dziecko spało wiecznym snem.
(Przełożyła Beata Obertyńska)

J. W. Goethe „**Król Elfów**”

Kto z wiatrem wśród nocy galopem tak gna?
To ojciec z dzieckiem jak cienie mkną dwa.
On czule je tuli i bieży przez błoń,
I serce przy sercu, i w dłoni ma dłoń.

– „O czego się lękasz? do ojca się tul!”
„Czy, ojczec, nie widzisz, to elfów jest król,
Król elfów w koronie, patrz jaki ma strój”.
„ – To mgły się tak włóczą, syneczku mój”.

„Pójdź, miła dziecino! Ach, po cóż ten płacz.
Zabawię się z tobą tak pięknie – o, patrz!
I kwiaty nad wodą pokażę ci rad,
I matkę mą ujrzysz, i złoto jej szat”.

„Mój ojczec, mój ojczec, czy słyszysz – o tam,
Król elfów przyrzeka, pójdź, wszystko ci dam”.
„Spokojnie, syneczku – to tylko wśród drzew
Suchymi listkami szeleści tak wiew”.

„Pójdź, chłopczec, mój śliczny, przekonasz się sam,
Córeczki cię moje czekają u bram,
Córeczki co w nocy korowód i krąg
Wkótysza cię, wplączą – mów, czegoś się złąk?”

„Mój ojczec, mój ojczec, czy widzisz – o, tu
Córeczki królewskie przysiadły na mchu”.
„Mój synku, syneczku, odegnaj sny złe,
To wierzby – staruchy szarzeją przez mgłę”.

„O, jakże mnie nęci uroczy twój kształt,
Pamiętaj – nie pójdiesz, to zadam ci gwałt”.
„Mój ojczec, mój ojczec, już chwyta mnie król,
Król elfów, ach, ojczec, zadaje mi ból”.

Przeraził się ojciec, już pędzi jak wicher,
A synek w ramionach to jęczał, to cichł,
Dopada do domu ostatkiem sił –
A w ojca ramionach syn martwy już był.

(Tłumaczył Władysław Lewik)

J. W. Goethe „**Król Olch**”

Noc padła na las, las w mroku spał,
Ktoś nocą lasem na koniu gnał.

Tętniło echo wśród olch i brzoź,
Gdy ojciec syna do domu wioził.

– Cóż tobie, synku, że w las patrzysz tak?

– Tam, ojcze, on, król olch, daje znak,

Ma płaszcz koronę i biały tren.

– To mgła, mój synku, albo sen.

„Pójdź, chłopcze w las, w ten głuchy las!

Wesoło będzie płynąć czas.

Przedziwne czary roztoczę w krąg,

Złotolitą chustkę dam ci do rąk”.

– Czy słyszysz, mój ojcze, ten głos w gęstwinie drzew?

To król mnie wabi, to jego śpiew.

To wiatr, mój synku, to wiatru głos,

Szeleści olcha i szumi wrzos.

„Gdy wejdiesz, chłopcze, w ten głuchy las,

Ujrysz me córki przy blasku gwiazd.

Moje córki nucąc płąsają nauchu,

A każda z mych córek piękniejsza od snu”.

– Czy widzisz, mój ojcze, tam tańczą wśród drzew

Srebrne królowy, czy słyszysz ich śpiew?

– O synku mój to księżyc tak lśni,

To księżyc tańczy wśród czarnych pni.

„Pójdź do mnie, mój chłopcze w głęboki las!

Ach, strzeż się, bo wołam ostatni już raz!

– Czy widzisz, mój ojcze, król zbliża się tu,

Już w oczach ciemno i brak mi tchu.

Więc ojciec syna w ramionach skrył

I konia ostrogą popędza co sił.

Nie wiedział, że syn skonał mu już

W tym głuchym lesie wśród olch i brzoź.

(przekład swobodny Wisławy Szymborskiej)

J. W. Goethe „**Król Elfów**”

Czyj galop tak tętni w wichurze i ćmie?

To ojciec z swym synem na koniu w cwał rwie,

To ojciec swe dziecię w czas wiezie późniony

i grzeje, ogarnia mocnymi ramiony.

Mój synu, wciąż z lękiem twarzyczkę zaślaniasz...

– Nie widzisz, mój ojcze, jak elf nas dogania?

Król elfów w koronie...i wlecze swój płaszcz...

– Mój synku, mgła wstała, mgła wlecze się, patrz!

„Pójdź do mnie, chodź do mnie, chłopczyno, bez obaw!

Znam ślicznych gier mnóstwo, chodź pobaw się, pobaw!

I pełno mam kwiatów na brzegach mych wód,

a matka ma chowa złocistych szat w bród...”

– Mój ojcze, mój ojcze, czyś tego nie słuchał,
co elf mi obiecał, naszeptał do ucha?

– Uspokój się, synku, uspokój się, mały.

To wiatr tak w olszynach liść rusza, liść stały.

„Chodź, piękny mój chłopcze, w te olchy... Chodź ze mną!

Me córky troskliwie hołubić cię będą,

Me córky tam tańczą, nim zjedzie świt –

wspiewają, whuśtają i ciebie w swój rytm...”

– Mój ojcze, nie widzisz tam, w cieniu, przy drzewie
król elfów mnie wabi do swoich królowien.

– Mój synku... mój synku...sokoli mam wzrok:

To stare trzy wierzby szarzeją przez mrok.

„Ja kocham się w tobie... Twój wdzięk mnie
zniewolił...”

A będziesz oporny, to porwę wbrew woli”

– Tatusiu...Tatusiu! Ach, jaki ból!

Już ciągnie mnie, ciągnie okrutny król...

Strach ojca porywa. Ostrogą spiął konia,

Wiatr ściga-a dziecko majaczy w ramionach.

I dopadł wrót domu, nim zeszedł świt,

Na rękach syn jego już nie żył. Już stygł.

(przekład Jadwigi Gamskiej-Lempickiej)²⁾

Każda grupa, czytając niemiecki tekst ballady, „maluje” słowne obrazy. Poszczególne grupy otrzymują pytania pomocnicze w języku niemieckim i polskim.

Polecenia dla grup są następujące:

▶ grupa I

▶ Na podstawie tekstów ballady wskaż sposób widzenia świata przez ojca i syna (wypisz wyrażenia i porównaj).

▶ Podaj uzasadnienie tego sposobu widzenia świata przez dziecko i przez ojca.

▶ Świat fantastyczny i realistyczny stale zderzają się ze sobą, podaj tego przykłady.

²⁾ Teksty ballady *Król elfów* w różnych tłumaczeniach pochodzą z różnych podręczników literatury polskiej dla kl. II szkół średnich (m.in. S. Makowski, (1994) *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy II szkoły średniej*, Warszawa, s. 61-62, E. Sawrynowicz, S. Makowski, Z. Libena (1989), *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkoły średniej*, Warszawa, s. 29-30. Niemieckojęzyczny temat utworu Goethego pochodzi z *Dzieł wybranych Goethego*.

- ▶ Jakie uczucia wywołuje u czytelnika śmierć niewinnego dziecka i jak ma się to do celów, jakie stawiała sobie literatura romantyczna?

Das erste Bild

1. Wer reitet so schnell?
2. Mit wem reitet der Vater?
3. Wen sieht plötzlich das Kind?
4. Beschreibe den Erlkönig. Was hat er?
5. Ist das wirklich Erlkönig? Was ist das?
6. Was verspricht der Erlkönig dem Kind?

grupa II

- ▶ Wypisz z tekstu elementy nastrojowe, dokonaj ich podziału (np. wzrokowe, dźwiękowe).
- ▶ Jakie jest tempo akcji w utworze i jaki motyw o tym decyduje?
- ▶ Wskaż wyrazy określające porę dnia i scenę. Jaką tworzą atmosferę?
- ▶ Ten mroczny świat skontrastowany jest ze światem kolorów. Kto o nim mówi i jaki to świat? Czemu służy jaskrawa kolorystyka?
- ▶ Wypisz sformułowania nazywające emocje, jakich doznają bohaterowie. Jak zmienia się stopień ich natężenia wraz z rozwojem akcji?
- ▶ Wskaż elementy tajemniczości.

Das zweite Bild

1. Wann spielt diese Geschichte? Um welche Jahreszeit geht es in der Ballade?
2. Wen sieht das Kind noch?
3. Was machen die Erlkönigstöchter?
4. Was sieht der Vater?
5. Warum sehen der Vater und das Kind andere Bilder?

grupa III

- ▶ Dokonaj porównania różnych przekładów. Czy dostrzegasz różnicę między nimi a oryginałem?
- ▶ Który z przekładów jest najbliższy oryginałowi, czyli stanowi najwierniejszy przekład?
- ▶ Który z przekładów uważasz za najdoskonalszy, taki który wiernie oddaje treść a jednocześnie posiada dodatkowe walory (np. tworzy niepowtarzalny klimat)?
- ▶ Czym wytłumaczyć różnicę w tłumaczeniu tytułu ballady: *Król Elfów* – *Król Olszyn*?

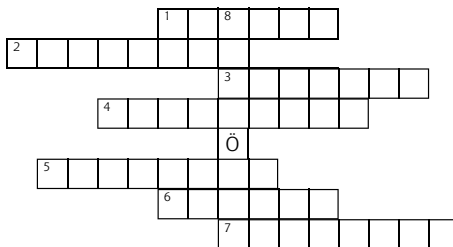
Das dritte Bild

1. Will das Kind freiwillig mit dem Erlkönig gehen?
2. Was macht der Erlkönig mit dem Kind?
3. Warum reitet der Vater sehr schnell?
4. Was ist mit dem Kind passiert?
5. Warum hat das Kind die ganze Zeit den Erlkönig gesehen?

Przedstawiciele prezentują prace swojej grupy. Wypracowane przez nich wnioski, zapisane na papierze, zawieszają na ścianie. Uczniowie każdej z grup mogą zgłaszać swoje uwagi na temat prezentowanych treści, podejmować dyskusję. Podczas prezentacji prac słuchający robią notatki. Na koniec słuchamy wersji operowej: pieśń Schuberta do tekstu ballady Goethego.

NP daje uczniom polecenie do wykonania w domu: Ballada *Król Olszyn* ma budowę szkatułkową. Wyjaśnij (może w formie graficznej) na czym ona polega?

NN – Uczniowie otrzymują do rozwiązania krzyżówkę, której polecenia są sformułowane w języku niemieckim. Aby ją uzupełnić, powinni wykorzystać swoje wiadomości z języka polskiego.



- 1) J. Wolfgang
- 2) großer, deutscher Dichter, Freund von Goethe
- 3) dort studierte Goethe
- 4) Goethes Geburtsstadt
- 5) der zweite Vorname von Goethe
- 6) dort lebte Goethe seit 1775 bis zu seinem Tode
- 7) weibliche Gestalt im Faust
- 8) Ballade von Goethe

Uczniowie wypełniają rozdaną ankietę ewaluacyjną.

(lipiec 2001)

Chemia po polsku i angielsku

Gdy na jednym z kursów metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego zorganizowanych przez INSETT w Warszawie spotkałam się po raz pierwszy z pojęciem korelacji międzyprzedmiotowej, postanowiłam nawiązać bliższą współpracę z nauczycielką chemii w mojej szkole – Barbarą Górską – by wspólnie przygotować lekcję, na której uczniowie mieliby okazję do praktycznego zastosowania języka angielskiego podczas lekcji chemii. Zdecydowaliśmy przeprowadzić lekcję w II klasie liceum, gdyż obydwie w niej uczymy.

Kiedy już wybrałyśmy temat lekcji, postanowiłyśmy zaprosić na nią zarówno nauczycieli chemii, jak i języka angielskiego ze szkół powiatu piaseczyńskiego oraz połączyć tę otwartą lekcję z warsztatem metodycznym, którego tematem była korelacja międzyprzedmiotowa. Warsztat metodyczny prowadziła Ewa Kołodziejska.

Przed lekcją najbardziej obawiałyśmy się, czy zdążymy zrobić to, co zaplanowałyśmy, gdyż nie byłyśmy pewne jak zareagują uczniowie na lekcję prowadzoną jednocześnie przez dwie nauczycielki oraz obecność grona zaproszonych pedagogów. Uczniowie na początku lekcji czuli się trochę onieśmieleni, jednak w miarę upływu czasu trema mijała i z zadowoleniem pokazywali wyniki swoich badań. Jak w każdej klasie część uczniów była bardziej aktywna od innych, ale zauważyłyśmy, że wszyscy bardzo starali się dobrze pracować w grupach.

Temat lekcji: Badanie stopnia kwasowości różnych substancji chemicznych. Proste reakcje chemiczne.

Tematem lekcji było badanie odczynu różnych związków chemicznych znanych uczniom z życia codziennego, takich jak: wodorowęglan sodu, kwas cytrynowy, amoniak, kwas octowy, przy pomocy oranżu metylowego oraz przeprowadzenie reakcji zobojętniania z użyciem wodorowęglanu sodu i kwasu octowego.

Cel ogólny lekcji:

Chemia

Zbadanie odczynu wodnych roztworów wybranych związków chemicznych. Proste reakcje chemiczne. Skala pH. Wskaźniki.

Język angielski

Discovering substances of different pH Basic chemical reactions. Vocabulary and structure for specific purposes.

Umiejętności przedmiotowe

Uczeń potrafi:

- ▶ przeprowadzić eksperyment wg instrukcji,
- ▶ doświadczalnie zidentyfikować odczyn roztworu różnych związków chemicznych za pomocą wskaźnika,
- ▶ podać nazwy jonów, które powodują zmianę barwy użytego wskaźnika,
- ▶ zapisać równania zachodzących procesów.
- ▶ Understanding language of instruction (imperatives),
- ▶ teaching vocabulary (terminology),
- ▶ writing report of the experiment (the past simple tense).

Terminologia (nazwy ćwiczone podczas zajęć)

wskaźnik	indicator
probówka	test tube
wodorotlenek sodu	bicarbonate of soda
kwas octowy	ethanoic acid (vinegar) /acetic acid
kwas cytrynowy	citric acid
dwutlenek węgla	carbon dioxide
jon	ion
dysocjacja	dissociation
hydroliza	hydrolysis
roztwór	solution
rozpuszczalnik	solvent
substancja rozpuszczona	solute
rozpuszczalny	soluble
rozpuścić	dissolve
amoniak	ammonia

¹⁾ Barbara Górską jest nauczycielką chemii, a Izabela Osińska nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Piasecznie.

anion wodorotlenowy	hydroxyl group OH ⁻
kation wodorowy	hydrogen ion ⁺
kwasa	acid
zasada	alkali
obojętny	neutral
jonizacja	ionization
octan sodu	sodium acetate
lakmus	litmus
fenoloftaleina	phenolphthalein
oranż metylowy	methyl orange

Przed przystąpieniem do wykonania doświadczenia nauczycielka chemii powtórzyła z uczniami definicje dysocjacji i hydrolizy zachodzące w roztworach wodnych kwasu octowego i wodorowęglanu sodu, a nauczycielka angielskiego wprowadziła angielskie nazwy tych związków i wspólnie z uczniami przeczytała angielskie definicje dysocjacji i hydrolizy. Te nazwy i definicje, przygotowane wcześniej, były przyklejone do specjalnej tablicy.

Następnie nauczycielka chemii zadała pytanie, jak można sprawdzić odczyn roztworów wodnych związków chemicznych. Uczniowie wymienili znane wskaźniki np. lakmus, fenoloftaleina oraz oranż metylowy. Zadaniem nauczycielki języka angielskiego było pokazanie uczniom tablicy, gdzie były napisane nazwy angielskie tych wskaźników oraz zaznaczone kolorami ich barwy w zależności od odczynu roztworu. Nauczycielka odczytała głośno nazwy wskaźników, uczniowie powtórzyli je, a następnie już samodzielnie używali angielskich nazw kolorów wskaźników korzystając z tablicy.

Odczyn pH level	Oranż metylowy Methyl orange	Fenoloftaleina Phenolphthalein	Lakmus Litmus
Kwaśny Acid			
Obojętny Neutral			
Zasadowy Alkaline			

Kolejnym krokiem było rozdanie uczniom instrukcji do doświadczeń (uczniowie pracowali w czteroosobowych grupach) w języku polskim na jednej stronie i w języku angielskim na drugiej. Instrukcja była zredagowana

w formie prostych poleceń, więc uczniowie mieli okazję do powtórzenia trybu rozkazującego:

1. Pour 5 cm³ of water into four labeled test tubes.
2. Add a little amount of bicarbonate of soda to the first test tube and shake the tube with round movement for mixing.
3. Add a few cm³ of vinegar (ethanoic acid) to the second test tube.
4. Add a little amount of citric acid to the third test tube and shake the tube with round movement for mixing.
5. Add a few cm³ of ammonia to the fourth test tube.
6. Add a few drops of methyl orange to each test tube to check pH levels.

Gdy uczniowie odczytywali instrukcje po angielsku, nauczycielka języka angielskiego pomagała im zrozumieć je, ilustrując za pomocą gestów kolejne czynności. Przed wykonaniem doświadczenia uczniowie otrzymali materiały uzupełniające w formie tabelki, w którą mieli wpisać wyniki obserwacji przeprowadzonych doświadczeń.

Przykład tabelki:

Tube	Substances	Colour	PH level
1	Bicarbonate of soda + methyl orange	Yellow	alkali
2	Ethanoic acid + methyl orange	Red	acid
3	Citric acid + methyl orange	Red	acid
4	Ammonia + methyl orange	Yellow	alkali

Następnie w zeszytach do chemii uczniowie narysowali probówki i kredkami zaznaczyli kolor w każdej z nich. Zapisali wyniki obserwacji w tabelkach.

Później nauczycielka chemii wyjaśniła, że drugie doświadczenie będzie polegało na przeprowadzeniu reakcji między wodorowęglanem sodu i kwasem octowym. I tym razem uczniowie otrzymali instrukcje w języku polskim i angielskim oraz materiały uzupełniające w formie tabelki. Ich zadanie polegało na wybraniu poprawnego opisu przeprowadzonego doświadczenia.

Instruction	Description	True/False
Mix the contents of test tube 1 with the contents of test tube 2.	1. The liquid started disappearing. 2. It changed its colour into orange. 3. The gas started evaporating. 4. We can smell a nice smell.	

► Chemical experiment II

After mixing bicarbonate of soda with ethanoic acid, we observed and

► Conclusion II

The products of the chemical reaction between alkali and acid are

W związku z tym, że ta lekcja była z konieczności tylko wprowadzeniem do zagadnień reakcji chemicznych, odbywających się w roztworach wodnych nauczycielka angielskiego postanowiła następną lekcję poświęcić utrwaleniu słownictwa z tego zakresu, a jednocześnie wzbogacić ją o wiadomości dotyczące wody jako rozpuszczalnika, gdyż większość reakcji chemicznych odbywa się w roztworach wodnych.

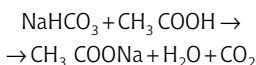
Po lekcji odbył się krótki warsztat metodyczny dla zaproszonych gości, podczas którego zostały omówione szczegółowo cele lekcji – czyli jakie umiejętności językowe i przedmiotowe uczniowie mieli okazję ćwiczyć. Zostały również przedstawione przykłady, jak można wykorzystać wiedzę z innych przedmiotów na lekcjach języka angielskiego na przykładach zaczerpniętych z książki *Surprise*. Ewa Kołodziejaska podzieliła się swoimi doświadczeniami z pracy w Radzie Europy, gdzie miała okazję porównać programy nauczania i elementy korelacji międzyprzedmiotowej w kilku krajach Europy – w tym i w Polsce. Nauczyciele uczestniczący w zajęciach otrzymali kompletne programy nauczania do gimnazjum gdzie zgodnie z podstawą programową są zawarte treści nauczania skorelowanego.

Ostatnim punktem warsztatów była dyskusja, która wzbudziła wiele emocji. Nauczyciele mieli okazję wymienić uwagi i spostrzeżenia dotyczące formy realizowania ścieżki międzyprzedmiotowej w odniesieniu do konkretnej lekcji. Nauczyciele chemii zauważyli, że takie praktyczne zastosowanie języka angielskiego wzbogaci wiedzę uczniów oraz zachęci do studiowania chemii, czy wybierania tematów związanych z chemią na część wewnętrzną nowego egzaminu maturalnego. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele chemii byli mile zaskoczeni, że nazwy chemiczne w języku angielskim nie różnią się bardzo od nazw polskich.

(kwiecień 2001)

Uczniowie wykonali ten eksperyment i zaznaczyli poprawne odpowiedzi w tabelce.

Kończąc lekcję nauczycielka chemii poprosiła o napisanie równania reakcji zobojętniania najpierw pytając uczniów, jaki gaz mógł być jednym z produktów reakcji i dlaczego roztwór zmienił barwę. Uczniowie domyślili się, że gazem był dwutlenek węgla, a jednym z produktów powinien być związek powstały z połączenia jonów octanowych z jonami sodowymi. Po krótkiej dyskusji w grupach jeden z uczniów napisał na tablicy przebieg reakcji za pomocą wzorów.



Nauczycielka angielskiego odczytała równania reakcji po angielsku i wprowadziła nazwy produktów reakcji: *Sodium acetate, carbon dioxide*.

Jako pracę domową z chemii uczniowie otrzymali zadanie wyjaśnienia dlaczego na jednych łąkach czerwienią się maki, a na innych wśród chwastów rośnie szczaw. Praca domowa z języka angielskiego polegała na uzupełnieniu przygotowanego wcześniej sprawozdania z przeprowadzonych doświadczeń na podstawie notatek z lekcji.

► Chemical experiment I

We added a few drops of methyl orange to test tube 1. It changed its colour into Then we did the same with test tube 2. It changed its colour into After that we mixed of methyl orange with the contents of test tube 3. It changed its colour into Finally we The same portion of to test tube 4. It changed its colour

► Conclusion I

The chemical substances which in water and the products are changed methyl orange colour from orange into yellow. The chemical substances which in water and the products are changed methyl orange colour from orange into

Stymulowanie samodzielnej pracy ucznia

Samodzielna praca ucznia nad pogłębianiem sprawności i umiejętności językowych jest bardzo istotnym elementem procesu uczenia się. Niestety, niejednokrotnie uczniowie mają wiele problemów z opracowaniem własnego systemu pracy. Dlatego próbuję systematycznie dostarczać im różne materiały, które pomagają w zorganizowaniu samodzielnej pracy w domu. Poniżej przedstawione przykłady ćwiczeń służą poszerzaniu zasobu słownictwa, utrwalaniu gramatyki i rozwijaniu sprawności pisania.

Każda seria ćwiczeń jest poprzedzona tzw. *awareness raising exercise*, które pozwala uczniowi określić swój własny stosunek do uczenia się oraz stopień zaawansowania językowego. Ponadto podają szereg wskazówek odnośnie samodzielnego uczenia się. Każdemu z proponowanych ćwiczeń towarzyszą odpowiedzi, pozwalające sprawdzić poprawność wykonanego zadania. Uczniowie otrzymują kopię poniższych ćwiczeń do wykonania w domu. Nie sprawdzam ich – od nich samych zależy, czy je wykonają i czy wykształcą w sobie nawyk doskonalenia swojej wiedzy, sprawności i umiejętności.

I. Słownictwo (Vocabulary)

► **Ćwiczenie 1** – Przygotowanie do ćwiczeń słownikowych (*Vocabulary Preparation*)

Aim – to make you think how to learn vocabulary

a) *Do you know how to improve your vocabulary? Tick (v) your answers:*

	Yes	No	I don't know
1. My memory tries to group words; e.g. write-writer.			
2. I have to use a dictionary every time I find a new word.			
3. Guessing the meaning of new words from the context is useful.			
4. All the words combine with each other.			
5. When I learn a new word I need to know its meaning, spelling and pronunciation.			

Answers:

1. Yes, your memory tries to associate words.
2. No, sometimes you can guess from the context.
3. Yes, it is.
4. No, some words need a special combination, a special adjective, preposition etc.; e.g. to be interested in.
5. Yes, if you want to use the new words, you have to do it.

b) *Tick (v) some more answers:*

	Yes	No	I don't know
1. New words can be made by adding prefixes or suffixes.			
2. I have to know every word that I find in my texts.			
3. It is a good idea to keep a record of new words with something that can help my memory; e.g. a picture.			
4. I have to recycle my vocabulary.			
5. It is possible to improve my vocabulary every day.			

Answers:

1. Yes, prefixes and suffixes help us make new words e.g. slowly.
2. No, some words are not important to convey meaning.
3. Yes, you need a clue to help your memory.
4. Yes, you have to recycle vocabulary to memorise new words because it is impossible to remember them the first time.
5. Yes, you learn by practising.

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

c) Tick (v) some more answers:

	Yes	No	I don't know
1. Compound words are formed with two different words.			
2. Everybody has to know the same vocabulary.			
3. Record cards are easy to keep and easy to carry around to study vocabulary.			
4. I can study vocabulary when I am waiting for a bus.			
5. Cards are the only way to record words.			

Answers:

- Yes, you form new words with two or more words; e.g. somebody, everywhere etc.
- No, you learn the words that are more important for yourself.
- Yes, if you have your cards you can study on the bus, waiting at the doctor's office etc.
- Yes, every time you have a few minutes.
- No, you can make lists of words in your note books, write diaries etc.

► **Ćwiczenie 2 – Ćwiczenia słownictwa (Vocabulary Practice)**

Aim – to practise, learn and recycle new vocabulary.

a) Match numbers with letters:

- poisonous
- harmful
- retirement
- mainstream
- restless



river

e

b) Find the meaning and pronunciation of the words from point a) in a dictionary.

Find these words in the text and use them in a new context.

Why does smoking affect the heart?

Cigarettes contain numerous harmful substances, at least two of which are thought to contribute to heart disease:

- ▲ nicotine, which is addictive, makes the heart beat faster and pushes up blood pressure,
- ▲ carbon monoxide, which is a poisonous gas, cuts down the amount of oxygen the blood can carry.

So when you smoke, your heart has to work harder and is getting less oxygen.

How much at risk is the smoker?

Smoking increases dramatically the risk of developing heart disease, lung cancer and many other smoking-related diseases. These diseases are not always fatal but can seriously affect your quality of life.

Smoking leads to an increased likelihood of dying before retirement age. 40% of heavy smokers (those smoking over 20 cigarettes a day) die before retirement age, compared to only 15% of non-smokers.

The risk of developing diseases from smoking is as high for women as it is for men. Over the last twenty years more and more women have started smoking, as it has become more socially acceptable for them to do so. This is now being reflected in rising rates of smoking-related diseases in women. Between 1971 and 1984, for example, the rate of lung cancer in women rose by more than 70% (only 2% in men). The risk of heart

Źródło rysunków: Instant Art. Book; Camera-Ready Art. For Designers and Printers (1991, The Graphic Communications Centre Ltd.

Answers: 1-c; 2-b; 3-a; 4-e; 5-d

9.		socially	ly	social
10.		acceptable	able	accept
11.		particularly	ly	particular
12.		directly	ly	direct
13.		potentially	ly	potential
14.		dangerous	ous	danger
15.		especially	ly	especial



II. Gramatyka (Grammar)

► Ćwiczenie 1 – Uczenie się gramatyki (Learning Grammar)

What kind of grammar learner are you? Try the following quiz. Tick (v) your answers to the questions:

		Usually	Sometimes	Almost never
1.	Do you get good grades in grammar?			
2.	Do you like to learn grammar?			
3.	Do you hate making mistakes?			
4.	Do you like to be corrected?			
5.	Do you need to study grammar?			
6.	Do you memorise grammar rules?			
7.	Do you refuse to speak because you are afraid of making mistakes?			

How to calculate your score:

3 points for each *Usually*

2 points for each *Sometimes*

1 point for each *Almost never*

Total score : Now read the appropriate comments:

Score: 15-21 points. Worried about grammar

You are the kind of person who likes to analyse the structure of the language. But be careful! You may be losing spontaneity. Accuracy and fluency are both necessary. Maybe you think too much before speaking. Try to lose the fear to speak and let words flow spontaneously.

Suggestions: Try to improve your fluency by talking more freely to your teachers, friends, etc.

Don't worry if you make mistakes. Nobody is paying attention to that. The important thing is what you say, not how you say it. Trust yourself. Don't be afraid to make mistakes.

Score: 8-14 points. Balanced

You are the kind of person who is interested in both, grammar and communication. You do not let mistakes

bother you while you are speaking English. Accuracy and fluency are balanced.

Suggestions: It is a good idea to keep accuracy and fluency balanced, but think about what areas of learning you may improve. Practise as much as you can and keep working.

Score: 0-7. Careless

Your fluency may be all right, but you have to improve your grammar. If you want to make yourself understood you must try to study more and try to analyse grammar rules in order to apply them when you are speaking.

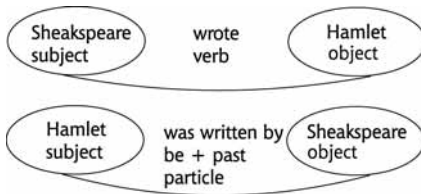
Suggestion: Do more grammar exercises to be accurate when speaking English. Fluency is not enough in communication if you cannot do it properly. Be more self-critical.

Źródło: M. Celce-Murcia (1988), *Techniques and resources in Teaching Grammar*, OUP.

► Ćwiczenie 2 – Zaznaczenie struktur strony biernej w tekście – (Marking Passive Voice in a text)

Aim: to focus on the use of the passive voice in a descriptive text

Preparation: to do this activity you need to remember the parts of the speech in the active voice and how they change in the passive voice. If you are not sure see Raymond Murphy's *English Grammar in Use*.



As you can see in the diagram, the subject of the sentence in the active voice becomes the object in the passive voice, the verb changes from the active to the passive voice by adding the verb „be” in the tense the active voice verb was, plus the past participle of such verb, and the object of the active voice sentence becomes the subject of the passive voice sentence.

Instruction: In the text below mark the verbs you find in the passive voice. The key is under the text.

The Walls

Chester's walls make a 3 km (2 mile) circuit around the city. Since they reach a height of up to 14 meters (40 feet) in some places, they give unrivalled views of Chester.

The original Roman wall was built of timber and turf. This was replaced with stone walls which were further strengthened over the centuries. Women toiled in the medieval era to maintain them. Money for upkeep of the walls traditionally came from a tax on cargoes brought into the Port of Chester. This tax was called "murage" from the Latin for wall.

The walls seen today are described as medieval as they mostly date from the 13th century. Within them are the gates guarding the city.

The oldest city gate – Wolf Gate – was named after Hugh Lupus ("Wolf"), the nephew of William the Conqueror who was given the title of Earl of Chester. The gate is set into the city walls as they cross Pepper Street. The Wolf (or Pepper) Gate rebuilt in the 18th century, proved to be too much of a challenge for the 20th century traffic and a wider gate, called Newgate, was built in 1938.

The medieval Bridgegate was rebuilt as Chester enjoyed a fashionable revival in the late 18th century. Designed by Joseph Turner, the style seen today reflects the elegant grace and grandeur that was to mark this prosperous era in the city story. Eastgate was built in the 18th century, replacing a more imposing medieval entrance to Chester dating back more than six centuries. Eastgate Street was the main east to west Roman road, which they called "via principalis".

The classically inspired Northgate dating from 1810 is the work of Thomas Harrison who did much to change the face of Chester. He pulled down the medieval structure of Northgate. His replacement has been described as a "miniature master-piece of neo-classicism".

Bonewaldesthorpe's Tower, part of the original medieval wall defences, originally rose from the waters of the River Dee. As the harbour silted and the water receded, it was left high and dry. A new harbour stronghold, called the New or Water Tower had to be built in the 14th century as well as a linking spur wall. The two towers mark the north west corner of the walls.

King Charles's Tower takes its name from the historic occasion in September 1645 when King Charles stood there and saw his defeated army struggle back to Chester for sanctuary after they had lost the battle of Rowton Moor in the Civil War. A phoenix carved in stone over its doorway refers to the tower's earlier name. King Charles's Tower is one of the best known landmarks in the medieval walls. The tower now features a Civil War exhibition.

Key:

The Walls

Chester's walls make a 3 km (2 mile) circuit around the city. Since they reach a height of up to 14 meters (40 feet) in some places, they give unrivalled views of Chester.

The original Roman wall **was built** of timber and turf. This was replaced with stone walls which **were** further **strengthened** over the centuries. Women toiled in the medieval era to maintain them. Money for upkeep of the walls traditionally came from a tax on cargoes brought into the Port of Chester. This tax **was called** "murage" from the Latin for wall.

The walls seen today **are described** as medieval as they mostly date from the 13th century. Within them are the gates guarding the city.

The oldest city gate – Wolf Gate – **was named** after Hugh Lupus ("Wolf"), the nephew of William the Conqueror who **was given** the title of Earl of Chester. The gate is set into the city walls as they cross Pepper Street. The Wolf (or Pepper) Gate rebuilt in the 18th century, proved to be too much of a challenge for the 20th century traffic and a wider gate, called Newgate, **was built** in 1938. The medieval Bridgegate **was rebuilt** as Chester enjoyed a fashionable revival in the late 18th century. Designed by Joseph Turner, the style seen today reflects the elegant grace and grandeur that was to mark this prosperous era in the city story.

Eastgate **was built** in the 18th century, replacing a more imposing medieval entrance to Chester dating back more than six centuries. Eastgate Street was the main east to west Roman road, which they called „via principalis“.

The classically inspired Northgate dating from 1810 is the work of Thomas Harrison who did much to change the face of Chester. He pulled down the medieval structure of Northgate. His replacement has been described as a „miniature master-piece of neo-classicism“.

Bonewaldesthorpe's Tower, part of the original medieval wall defences, originally rose from the waters of the River Dee. As the harbour silted and the water receded, it **was left** high and dry. A new harbour stronghold, called the New or Water Tower **had to be built** in the 14th century as well as a linking spur wall. The two towers mark the north west corner of the walls.

King Charles's Tower takes its name from the historic occasion in September 1645 when King Charles stood

there and saw his defeated army struggle back to Chester for sanctuary after they had lost the battle of Rowton Moor in the Civil War. A phoenix carved in stone over its doorway refers to the tower's earlier name. King Charles's Tower **is** one of the best **known** landmarks in the medieval walls. The tower now features a Civil War exhibition.

Źródło: *Chester Guide* published by the Tourist Promotion Unit, Chester City Council, Town Hall, Chester CH1 2HJ, printed by Bemrose Shafron (Printers) Ltd, Chester, 1997

► **Ćwiczenie 3** – Zastosowanie struktur strony biernej (Using Passive Voice Structures)

Aim – to give you practice in the passive voice

Write complete sentences in the passive voice with the information given below:

1. The Eastgate clock (the most/photograph) after Big Ben.
2. Chester Cathedral (build) in 1092.
3. The walls (build) Romans.
4. Chester City Centre (visit) thousands of tourists every year.
5. The Chester visitor centre (build) facing the ruins of the Roman Amphitheatre.
6. The cross (restore) in its place in 1975.
7. Heritage Centre (rebuild) in 1850.

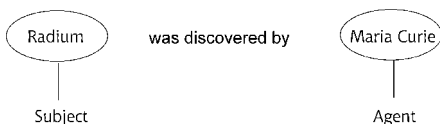
Key:

- 1 – The Eastgate Clock is the most photographed time piece in the world after the Big Ben.
- 2 – Chester Cathedral was built in 1092.
- 3 – The walls were built by the Romans almost 2000 years ago.
- 4 – Chester City Centre is visited by thousands of tourists every year.
- 5 – The Chester Visitor Centre was built facing the ruins of the Roman Amphitheatre.
- 6 – The Cross was restored in its right place in 1975.
- 7 – Heritage Centre was rebuilt in 1850

► **Ćwiczenie 4** – Zastosowanie struktur strony biernej, kontynuacja (Using Passive Voice Structures, continuation)

Aim – to consolidate the passive voice

To do this activity you must remember that in the passive voice the subject is not the agent (person or thing) doing the action. It is the thing that the action is directed at e.g.



In the active voice the subject is the agent doing the action e.g.



Instruction: Write a ten-sentence paragraph about your home town. Use some of the following verbs in the passive voice.

conquer	beat →	defeat →	leave →	give →
found	call	name	build	rebuild
restore	visit	replace	control	repair

III. Sprawność pisania (Writing Skill)

► **Ćwiczenie 1** – Przygotowanie do ćwiczeń w pisaniu

Do you agree with these statements?

1. I rely on my teacher to improve my writing by giving me ideas and saying how to organise them.
2. I'm afraid that people think I'm stupid when I write incorrectly. So, I only write what I'm absolutely sure of.
3. If I don't write correctly people won't understand me.
4. I usually try to write correctly the first time.
5. I always wait for my teacher to mark my work.

How to improve your written English:

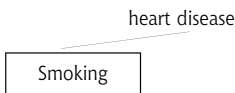
1. Do not just wait for your teacher to give you nice ideas. Think about a plan, get ideas and discuss with a partner. Organise these ideas and decide what you are going to put first, second, etc.
2. Never write a word when you are not absolutely sure about its spelling. Check it in a dictionary.
3. Collect phrases or words that particularly impress you and write them down in your notebook.
4. Write your passage and have the patience to review it and rewrite it as often as necessary.
5. Accept your responsibility in learning to write better English. Find an English speaking pen-friend, keep a diary in English, find other students who want to practise in English and form a writer's club. Write for one another.

► **Ćwiczenie 2** – Szukanie informacji w tekście
(Looking for information in a text)

Aim: – to organise ideas, revise vocabulary gather information

You are going to take note of some parts of the reading passage (Why does smoking affect the heart?) in order to write a letter to your friend warning him against the use of cigarettes.

Write down all effects of smoking to complete the map below:



► **Ćwiczenie 3** – Dobór odpowiednich wyrażen do kontekstu (Choosing the right phrases to the context)

Aim: to practise writing structures and organise them

Instruction: Rewrite the sentences below next to the appropriate picture:

- ▲ have less chance of setting lung cancer
- ▲ have irritating morning cough
- ▲ highly dependent on tobacco toxins
- ▲ is exposed to the same or similar risks
- ▲ experience irritability
- ▲ blood pressure mustn't be checked more frequently
- ▲ have more self-respect
- ▲ hair, clothes are always exposed to terrible smelling
- ▲ need regular health checks
- ▲ likely to have pneumonia and bronchitis
- ▲ high level of tobacco toxins in the blood
- ▲ chance of having a healthy baby
- ▲ don't need regular/frequent health checks

Task Sheet

1. Smokers e.g. need regular health checks



2. Non-smokers



Rys: Paweł Skrzypczyński

► **Ćwiczenie 4** – Pisanie listu (Letter writing)

Aim: to improve writing skill

Write a letter based on the information given below:

Nicotine
I'm nicotine, an addictive which makes your heart beat fast and pushes up your blood pressure. If you want to be with me I'll promise never to leave you.

Carbon monoxide
I'm monoxide, a poisonous gas, which cuts down the amount of oxygen that your blood can carry. I'm together with Nicotine in each cigarette you ever smoke. We're both glad to hear you would like to start smoking!

Dear Pat,
Yesterday I had a very strange dream. I think I feel guilty because I tried my first cigarette. What do you think about it?
See you soon.
Love, Jack

Task Sheet

10 Liverpool Road,
Chester,
Cheshire 1 2HF.
15th October, 1997

Dear Jack,

Key Sheet

Dear Jack,
I received your letter and I would like you to know about some good reasons for not starting smoking.
Smoking increases the risk of developing many diseases such as: lung disease (cancer) heart disease, circulatory diseases, chronic bronchitis and emphysema, which can seriously affect your quality of life. If you want to take all these risks, of course, you will probably die very young. There is another great problem. You can become addicted because nicotine is addictive.

So, I think you should give up. You'll have more chance to enjoy life. Just look at this! Smoking – serious diseases – Death!

Save the money you would spend on cigarettes.

Love, Pat

Bibliografia:

Celce–Murcia M., Hilles S. (1988). *Techniques and resources in Teaching Grammar*, OUP.

Gerngross G., Puchta H. (1995). *Creative Grammar Practice*, Longman.

Murphy R. (1994). *English Grammar in Use*, CUP.

Thomas B.J. (1995). *Intermediate Vocabulary*, Longman.

Willis J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.

Hedge T. (1988). *Writing*, OUP.

Stephens M. (1986). *Practise Writing*, Longman.

(październik 1997)

Halina Uchto¹⁾

Gorzów Wielkopolski

По жизни с улыбкой

Udział w kursie edukatorów języka rosyjskiego zmienił moje spojrzenie na nauczanie języka rosyjskiego. Poznałam najnowsze, aktywne metody nauczania języków obcych i wiele nieznanych mi dotąd, ciekawych technik nauczania. Zdobytą wiedzę wykorzystuję w pracy na zajęciach ze studentami, np.: ucząc gramatyki w sposób komunikatywny, stosując różne formy pracy z piosenką czy też wprowadzając gry językowe (leksykalne, syntaktyczne i rozwijające sprawności komunikacyjne), zabawy i zagadki. W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, w której pracuję, studenci bardzo chętnie uczą się języka rosyjskiego. Dzięki włączeniu ich do prac związanych z wyborem materiałów prasowych, chętnie przeglądają czasopisma rosyjskojęzyczne i wybierają interesujące ich teksty. Ja segreguję je, starając się pamiętać o kryteriach wyboru (tzn. cel zajęć, możliwości studentów, temat i rodzaj tekstu, przewidywany przebieg zajęć). Biorę pod uwagę techniki czytania odnoszące się do tekstu jako takiego, do zdania, do poszczególnych słów i planuje zadania przed czytaniem, podczas czytania czy po przeczytaniu. Uczę także czytania „krok po kroku”, ponieważ student, który jest świadomy struktury tekstu, czyta szybciej i rozumie więcej.

To, że studenci mają swój udział w wyborze materiału powoduje, że chętnie go czytają, analizują, a także budują do niego rozmaite zadania, na przykład dialogi, wywiady, scenki, zagadki, testy czy krzyżówki. Ujawniają w ten

sposób swoją kreatywność. Przy tym dobrze się bawią i chętnie uczą. Po zakończeniu semestru anonimowo wypełniają karty ewaluacyjne dotyczące ich oczekiwań, atmosfery podczas zajęć. Ich wypowiedzi są bardzo przydatne w planowaniu naszej wspólnej pracy.

Przedstawiam dwa teksty i kilka anegdot, które zostały wybrane przez studentów z czasopisma *Луза*. Tematyka tego czasopisma jest różnorodna, np.:

- ▶ Рецепты народной медицины
- ▶ Секреты кулинара
- ▶ Новинки для вас и для него
- ▶ Советы модницам
- ▶ Вокруг света
- ▶ Тайны жизни
- ▶ Домашние животные
- ▶ Нравы, обычаи, традиции
- ▶ Невероятные факты истории и др.

▼ Z serii *Дему* studentki wybrały tekst *Ребёнок задаёт «опасные» вопросы.*

▶ «Это такой ужас! Мой шестилетний сын стал задавать мне такие вопросы!

О том, откуда берутся дети, как дяди и тётки любят друг друга. Что отвечать ему, не знаю, я очень смущаюсь. С другой стороны, отвечать что-то надо — в современной жизни столько информации, что, если его не просвещу я, это сделает кто-то другой, причём неизвестно как.»

¹⁾ Autorka jest lektorką języka rosyjskiego w Studium Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim i konsultantem do spraw języka rosyjskiego w WOM w Gorzowie Wlkp.

Снежана

Отвечает Екатерина Стацевич, психолог, специалист по вопросам семьи.

► «Ваш сын спрашивает то, что всегда спрашивают дети в его возрасте. Вы правы в том, что просветить его надлежит вам, а не случайным людям, от которых он может получить неточную информацию, а главное — поданную под вульгарным, извращённым углом зрения. Не впадайте в драматизм, говорите с ребёнком спокойно, весело, не смущаясь, отвечайте откровенно на все вопросы, отказавшись от слащавого тона и не пытайтесь опуститься до детского уровня понимания. Кстати, лучше, чтобы с ребёнком поговорили не только вы, но и ваш муж.»

(Лиза: 19/1998, с. 35)

Moje studentki chętnie przygotowują scenki. Na podstawie tekstu *Ребёнок задаёт «опасные» вопросы* zaprezentowały scenkę, w której rozmawiały matka i psycholog. Przeżywały poruszony w niej problem, ponieważ przygotowują się do pracy pedagoga w szkole. Scenka była więc chwilami bardzo poważna, a chwilami zabawna.

▼ Z serii *Новинки косметики* studentki wybrały tekst *Помада стойкая, как сама любовь*.

► Помада long-lasting (долгостойкая) появилась на мировом рынке в 1988 году. Так что же из себя представляет помада, которая «остаётся на ваших губах, а не на его щеке?» Стойкость помады обеспечивается сочетанием в ней восков и водоотталкивающих элементов, а также специальными плёнкообразующими фиксаторами, лёгкими эфирами, которые удерживают красящие пигменты на поверхности губ. Стойкие помады образуют на губах тонкую плёнку и обеспечивают матовый цвет. Губы выглядят так, как будто их чуть-чуть припудрили. Такая помада, особенно тёмных насыщенных тонов, прекрасно подходит для вечернего макияжа. Но действительно ли стойкая помада так хороша, как то обещает реклама? Следует помнить, что визажисты не рекомендуют всем женщинам пользоваться ею каждый день. Ведь для того, чтобы

красящий пигмент, обеспечивающий цвет помады, долго оставался на губах, он должен проникнуть в верхние слои кожи. Это не вредно, если у вас хорошие, здоровые губы. Но если они сухие, то пользоваться стойкими помадами нежелательно. Недостатком стойких помад и является то, что они сушат чувствительные губы и нередко оставляют некомфортное ощущение плёнки на губах. Кстати, эффекта стойкости помады можно добиться, если нанести классическую помаду в три этапа: сначала вы обрисовываете контур губ карандашом, потом кладёте первый слой губной помады и салфеткой снимаете излишек, а затем пудрите рот и наносите ещё слой той же губной помады.*

(Лиза: 17/1998, с. 30)

Do tekstu *Помада стойкая, как сама любовь* studentki przygotowały się szczególnie starannie. Przyniosły na zajęcia pomadki do ust i inteligentnie i dowcipnie zareklamowały swoje wyroby, a przy okazji wypróbowały je na koleżankach. Dostały od grupy ogromne brawa.

▼ Oto przykłady tekstów z serii – *Анекдоты из коллекции читателей*.

Studenti prezentują anegdoty i tłumaczą je tym, którzy nie wszystko zrozumieli.

- Жена говорит мужу через несколько дней после свадьбы:
 - ▲ Дорогой, скоро нас будет трое!
 - ▲ Как? Уже?
 - ▲ Представь себе, моя мама приезжает к нам на следующей неделе.*
- Мать ужасается, увидев сына, пришедшего с прогулки:
 - ▲ Боже мой, ты такой грязный!
 - ▲ Во что вы там играли?
 - ▲ Не помню точно во что, но я был мячом!*
- (Лиза: 23/98, с. 47)
- Жених невесте :
 - ▲ Ты не находишь, что для клятвы в верности твоя юбка коротковата?*
- Один неразговорчивый математик, когда у него родился сын, послал своему тестю телеграмму следующего содержания: « $2 + 1 = 3$ ».*
- Жена спрашивает мужа:
 - ▲ Дорогой, как ты думаешь, почему у меня так болят зубы?

- ▲ Потому что ты постоянно колотишь по ним языком!* (Лиза: 17/98, s. 47)
- ▶ Врач говорит пациенту:
 - ▲ В желчном пузыре у вас камни: в почках – песок, в лёгких – известь.
 - ▲ Доктор, скажите, где у меня цемент, и я начну строить дом!
- ▶ Дедушка, а правда, что на зло нужно отвечать добром?

- ▲ Да, внучек, правда.
- ▲ Тогда дай мне денег на мороженое, я разбил твои очки ...* (Лиза/19/1998, s. 47)

Wyznaję zasadę: *po жизни – с улыбкой*. Dlatego staram się, aby praca przynosiła studentom, oprócz korzyści, także radość. Wtedy też i ja mam satysfakcję, że rośnie motywacja do nauki.

(styczeń 1999)

Piotr Mamet, Barbara Mierzyńska¹⁾
Katowice

Zastosowanie metafory w nauczaniu angielskiego języka biznesu

Metaforę możemy uznać za stałą element zarówno polskiego, jak i angielskiego języka biznesu. Według słownika terminów Londyńskiej Giełdy Papierów Wartościowych inwestorów dzielimy na: byka – *bull* lub niedźwiedzia – *bear* (A Glossary 1995:2-3), a zgodnie z teorią specjalistów od marketingu (Ratajczak 1999) produkty klasyfikowane są jako psy – *dogs* (:94), gwiazdy – *stars* (:251), dojne krowy – *cash cows* (:51) lub znaki zapytania – *question marks* (:215). Przedsiębiorstwo musi posiadać płynność – *liquidity*, aby dobrze funkcjonować (Patterson 1999:133), a projekty inwestycyjne bywają realizowane pod klucz – *turnkey* (1999: 134). Niniejszy artykuł przedstawia koncepcję zajęć, w których wykorzystuje się wyrażenia metaforyczne w angielskim języku biznesu w celu ułatwienia uczącym się zrozumienia specjalistycznej terminologii oraz wskazania ich polskich odpowiedników.

Lingwistyczna koncepcja metafory i jej zastosowanie w dydaktyce

Rozumienie metafory w językoznawstwie przeszło ewolucję od starożytnej koncepcji eliptycznej formy porównania (Polański

1999:362) lub dekoracyjnego ornamentu (Gill, Whedbee 2001:200) do czasów współczesnych, kiedy metaforę traktuje się jako rodzaj zagadki naprowadzającej odbiorcę na rozwiązanie. Znalezienie tego rozwiązania jest możliwe dzięki istnieniu relacji podobieństwa między przedmiotami (Polański 1999:362-363). Jeszcze dalej posuwają się Lakoff i Johnson (1981:4) twierdząc, że sposób mówienia, myślenia i działania ludzi jest z natury metaforyczny. Co więcej, metafora jest także „...podstawową formą ludzkiego poznania; umysł chwytą nowe idee jedynie w odniesieniu do tego, co już jest mu znane...” (Gill, Whedbee 2001:201).

Przekładając te koncepcje na potrzeby procesu dydaktycznego możemy posłużyć się następującą definicją metafory „...the use of words to indicate sth different from literal meaning...” (Hornby 1975:541), czyli „...użycie słów do wskazania czegoś innego od dosłownego...” (tłum. P.M.). Definicja ta może być podstawą następującego modelu, który można wykorzystać w dydaktyce języka biznesu:

Znaczenie dosłowne = **łatwy sposób**
↓
wskazania = **wyjaśnienia**
↓
czegoś innego = **pojęć w języku specjalistycznym**

¹⁾ Dr Piotr Mamet jest zastępcą dyrektora Kolegium Języka Biznesu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Barbara Mierzyńska jest zastępcą kierownika Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Zgodnie z proponowanym modelem nauczyciel przedstawiający metaforę (znaczenie dosłowne, znane uczniowi) wskazuje na istnienie zjawisk innych, specjalistycznych, nowych dla ucznia (czegoś innego). Nauczyciele angielskiego języka biznesu mogą zatem odwołać się do ogólnej wiedzy uczącego się i jego znajomości języka angielskiego (General English), by przez wprowadzanie nowej terminologii wyjaśniać zagadnienia z dziedziny biznesu. Reasumując można przyjąć, że:

- ▶ zrozumienie metafory jest warunkiem wstępnym zrozumienia natury szeregu zagadnień specjalistycznych,
- ▶ zrozumienie takie ułatwia akwizycję nowej terminologii z zakresu języka biznesu.



Proponowany konspekt lekcji

Cel: wprowadzenie metafor powszechnie stosowanych w języku biznesu, wyjaśnienie ich znaczenia oraz zastosowanie w odpowiednim kontekście.

Poziom: grupa średnio zaawansowana (zaznajomiona jedynie z językiem ogólnym).

Czas trwania: 45 minut.

Materiały: 4 zestawy metafor oraz 4 zestawy ich znaczeń w języku angielskim, podane na osobnych kartkach papieru; ponadto folia zawierająca metafory wraz z ich definicjami.

Pomoce: rzutnik pisma.

Podręczniki: słowniki specjalistyczne i ogólne wymienione w bibliografii.

▶ **Etap I**: Na podstawie poznanych wcześniej przykładów, takich jak *cat's-eye*, *to drop sb a line*, *to have green fingers*, uczniowie starają się podać definicję metafory w języku polskim. Należy zwrócić uwagę na fakt, że metafory z reguły zawierają proste wyrazy, które służą do opisanie bardziej skomplikowanych pojęć.

▶ **Etap II**: Nauczyciel dzieli klasę na 4 grupy, każda otrzymuje 1 zestaw metafor. Uczniowie mają za zadanie odgadnąć drogą skojarzeń ich prawdopodobne znaczenie, np. *to bounce* – *odbijać piłkę*, *target* – *cel* lub *to mature* – *dojrzewać*.

Folię z metaforami wyświetlamy na tablicy. Część zawierającą objaśnienia zakrywamy. Uczniom nie wolno korzystać ze słowników.

Załącznik nr 1 – Metafory wraz z definicjami (do wykorzystania na rzutniku pisma)

SLEEPING PARTNER	...one who only invests money in a partnership business. He has the right to share in the profits but takes no active part in the management of the firm... (Adam, 1989:384)
BAD DEBT	...a debt which is likely never to be paid and must be treated as worthless (Adam, 1989:43)
TO GO FOR A SONG	...be sold for a mere trifle... (Hornby, 1975:838)
MATURITY	...the date on which a bill of exchange, promissory note, insurance policy, debenture or loan stock becomes due for payment or repayment... (Adam, 1989:341)
TARGET MARKET	...the market to which a company plans to sell, e.g. the student market, the overseas market... (Wallace & Flynn, 1990:173)
FUTURES CONTRACT	...commodity or security or foreign currency at an agreed price or rate, such quantity to be delivered on a fixed future date... (Adam, 1989:24)
BOUNCED CHEQUE	...of a cheque, to be returned by a bank to the person or company presenting it for payment because there is not enough cash in the account of the person who has signed it to cover the amount of the cheque. (Wallace & Flynn, 1990:17)
HEDGING	...protecting oneself against loss due to price changes, especially by buying at a fixed price for future delivery... (Wallace & Flynn, 1990:77)
STANDING CREDIT	...an arrangement between a customer and his bank by which the customer may enjoy the convenience of cashing cheques, up to a certain value, at another named branch of his bank, or at a particular branch of another bank... (Adam, 1989:478)
CASH FLOW	...the amount of cash made by a business during a specified period which it can use for investment... (Adam, 1989:98)

CASH COW	...a product or business that has a high relative market share in a low growth (i.e. stable) market, and therefore is likely to be highly profitable and bring a large amount of cash... (Adam, 1989:97)
SLUMP	...depression... (Adam, 1989:469)

► **Etap III:** Uczniowie przedstawiają swoje propozycje. Część metafor nie powinna przysporzyć im większych problemów. Niezrozumiałe wyrazy angielskie wyjaśniamy w języku polskim. Następnie nauczyciel rozdaje grupom zestawy z definicjami w języku angielskim i poleca im dopasować je do angielskich metafor. Grupy odczytują swoje propozycje.

► **Etap IV:** Nauczyciel odsłania definicje na wyświetlanej folii. Uczniowie porównują swoje wersje z oryginalnymi. Po uzyskaniu pewności, że wszystkie metafory zostały w pełni przyswojone, nauczyciel zakrywa na folii część zawierającą metafory. Następnie zwraca się do uczniów z prośbą o ich odtworzenie na podstawie samych definicji.

► **Etap V:** W końcowej fazie lekcji każda grupa opracowuje scenkę lub przygotowuje zdanie w języku angielskim z zastosowaniem jednej z poznanych metafor. Pozostałe grupy starają się odgadnąć poprawną odpowiedź.

Dodatkowe ćwiczenie: W fazie *warm-up* można pokazać uczniom wszystkie metafory na folii, zanim poznają ich znaczenie, a następnie polecić przypisanie ich następującym kategoriom: *bankowość-finanse* lub *sprzedaż-kupno*. Pod koniec lekcji uczniowie weryfikują swoje przypuszczenia.

Zadanie domowe: Można zaproponować uczniom przygotowanie szeregu minirozmówek lub sytuacji z zastosowaniem poznanych metafor.

Zajęcia przeprowadzono w grupach, które dotychczas nie miały styczności z językiem biznesu – w klasach licealnych oraz w grupach lektoratowych I i II roku studiów w Uniwersytecie Śląskim. Okazało się, że większość uczących się nie ma problemu z przyswojeniem sobie angielskiej terminologii z dziedziny biznesu. Uczniowie wykazują dobrą orientację w słownictwie, z jakiego korzysta współczesna ekonomia.

Bibliografia

- A Glossary of Stock Exchange Terms* (1995), London: London Stock Exchange.
 Adam, J. H. (1989), *Longman Dictionary of Business English*, Longman York Press.
 Gill, A. M., Whedbee, K. (2001), „Retoryka” w: van Dijk, T. A. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S. A.
 Hornby, A. S. (1975), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, London: Oxford University Press.
 Lakoff, G., Johnson, M. (1981), *Metaphors We Live By*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
 Patterson, R. (1999), *Kompendium Terminów Bankowych*, Warszawa: Business Press.
 Polański, K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław-Warszawa- Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo.
 Ratajczak, P. (1999), *Słownik marketingu i reklamy*, Zielona Góra: Wydawnictwo Kanion.
 Wallace, M. J., Flynn, P. J. (1990), *Collins Business English Dictionary*, Budapest: Sorger Kolon Ltd.

(marzec 2003)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- Marek Szatek (2004), *Słownik homonimów rosyjsko-polskich*, Poznań: Wydawnictwo ARS NOVA.
- Marek Szatek (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: WAGROS.

WYDAWNICTWO EURYDICE

- (2003), *The system of education in poland*, Warszawa: Programme SOCRATES.
- (2003), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process*, Brussels: Eurydice European Unit.
- (2004), *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



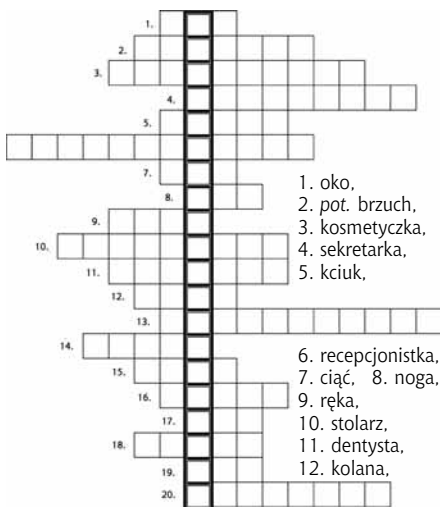
Magdalena Sawilska¹⁾
Gniezno

Krzyżówki w nauczaniu języka angielskiego

Krzyżówki cieszą się wśród młodzieży dużym zainteresowaniem dlatego też wykorzystuję je w nauce angielskiego słownictwa. Opracowałam zestaw krzyżówek dla uczniów klas drugich gimnazjum do podręcznika *Snapshot – elementary* (lekcje 13–19) oraz *Snapshot – pre-intermediate* (lekcje 1–4)²⁾.

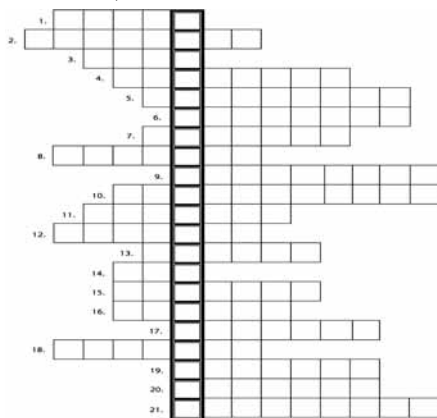
Ułożyłam 5 krzyżówek z hasłami – tyle ile jest głównych działów w podręcznikach, po których następuje tzw. *fast rewind*. Wykorzystuję je do utrwalania poznanego słownictwa.

1. Units 13, 14

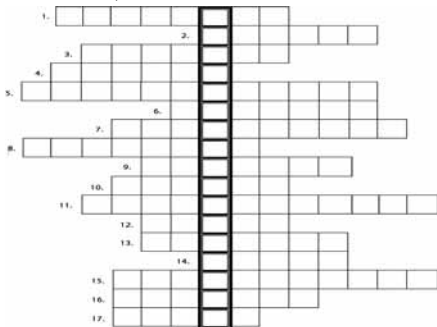


13. fryzjerka, 14. talia, 15. nos, 16. skręcić, 17. ucho,
18. czyścić, 19. palec u nogi, 20. ramię.

2. Units: 16, 17



3. Units: 18, 19.

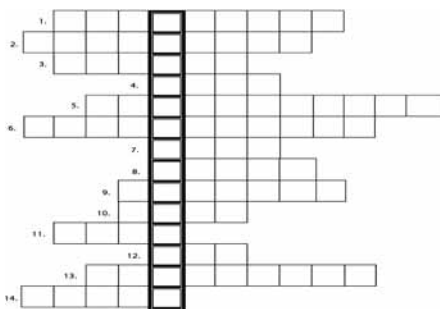


¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 2 w Gnieźnie.

²⁾ F. Linley, B. Abbs, I. Freebairn, Ch. Barker (1999); *Snapshot* (elementy, preintermediate), Londyn: Longman.

1. reżyser, 2. film grozy, 3. aktorka, 4. komedia, 5. scenarzysta, 6. western, 7. dziennikarz, 8. katastroficzyzny, 9. obyczaj, 10. aparat fotograficzny, 11. niepodległy, 12. wybrzeże, 13. kreskówka, 14. aktor, 15. cel podróży, 16. rozwijać, 17. dobra, własność.

5. Units: 3, 4

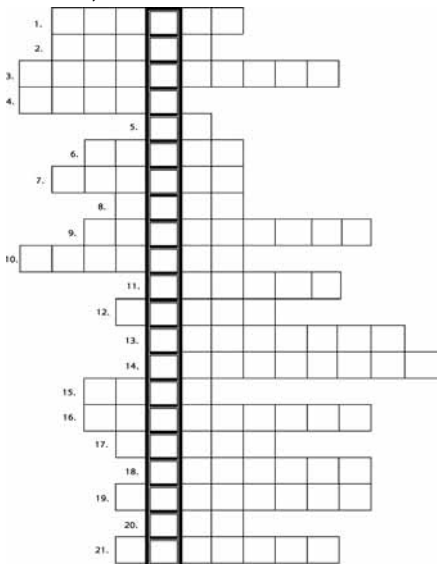


1. linia brzegowa, 2. niepopularny, 3. las, 4. jaskinia, grota, 5. interesujący, 6. niepraktyczny, 7. zatoczka, 8. zwykły, 9. klimat, 10. jezioro, 11. wrzosowisko, 12. zatoka, 13. praktyczny, 14. szczęśliwy.

Hasła krzyżówek są następujące:

1. You shouldn't eat sweets
2. He'd rather go to the disco
3. They were separated
4. Life-saving certificate
5. Spectacular bay

4. Units 1, 2



1. żeglarz, 2. chór, 3. sztuczny, 4. jechać, kierowca,
5. więc, 6. co najmniej, 7. kierowca, 8. nurkować,
9. dyrygent, 10. kierownik, 11. kariera, 12. opóźnienie,
13. reporter, 14. transport, 15. żeglować,
16. ratownik, 17. nurek, 18. dyrygować, 19. język,
20. opalenizna, 21. ponieważ.

(luty 2003)

Marcin Hołda¹⁾
Czeladź

Angielski w hip-hopie – Ay yo trip!

Hip-hop to obecnie chyba najpopularniejszy gatunek muzyczny wśród młodych ludzi. O jego powodzeniu świadczy nie tylko to, że znaczna część uczniów polskich gimnazjów czy szkół średnich zna na pamięć utwory polskich raperów, ale także fakt, że gatunek ten, w gronie rzeczy o korzeniach alternatywnych, zdołał zwrócić uwagę mass mediów. Świadczy o tym choćby obecność zespołów hip-hopowych na festiwalu w Opolu, ale także coraz większa liczba audycji radiowych czy telewizyjnych poświęconych tej muzyce. Popularność tego gatunku muzycznego można wykorzystać w celu pogłębienia znajomości języka angielskiego wśród młodzie-

ży. Hip-hop wywodzi się bowiem ze Stanów Zjednoczonych, a więc kraju anglojęzycznego i właśnie w języku angielskim jest pisana ogromna większość amerykańskich tekstów hip-hopowych. Rapowanie (rymowanie) w języku angielskim jest również nadal punktem odniesienia dla osób tworzących tę muzykę na całym świecie.

Poniższe ćwiczenia zawierają wybór słownictwa związanego z hip-hopem. Ponieważ muzyka ta była tworzona, zwłaszcza na początku, w większości przez czarnoskórych Amerykanów, słownictwo to zawiera sporo elementów *Black English* czy też amerykańskiego slangu ulicznego. Słownictwo ma w dużej części charakter

¹⁾ Autor jest studentem III roku Szkoły Głównej Handlowej i II roku Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

„uliczno-gangsterski”, należy więc mieć na uwadze, że język hip-hopu jest w dużym stopniu nasycony wulgaryzmami. Zostały one jednak pominięte w poniższych ćwiczeniach. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że amerykański hip-hop, zwłaszcza ten o bardziej komercyjnym charakterze, jest tworzony w przeważającym stopniu przez Afro-Amerykanów. Dlatego też, dla lepszego zrozumienia tekstów hip-hopowych i pojawiającego się w nich języka, niezbędna jest choćby minimalna znajomość historii USA, a zwłaszcza walki o zniesienie segregacji rasowej. Przybliżenie tych zagadnień ma na celu ostatnie ćwiczenie. Ćwiczenia są przeznaczone dla osób średnio zaawansowanych i zaawansowanych.

► I. Hip-hop basics – podstawowe słownictwo związane z hip-hopem

Zaznacz jedną właściwą odpowiedź.

1. The word „nigga”:
 - a) is a Spanish term for godfather
 - b) is a curse word used originally by white people, taken over by black people to show their pride
 - c) means a coin of the USA or Canada, worth 5 cents
2. The acronym **MC** stands for:
 - a) Microphone Code – a set of rules how to use a microphone
 - b) Master of Confidence – a violent gangster
 - c) Master of Ceremonies – the person who is allowed to use the microphone at a gathering
3. The interjections „**check this out!**” and „**ay yo trip!**”:
 - a) are phrases to express anger
 - b) are phrases to express surprise
 - c) are phrases to seek attention
4. The verb „**to freestyle**” means:
 - a) to spontaneously create rhymes right off the top of one’s head
 - b) to break all rules
 - c) to escape from prison
5. The verb „**to battle**” means:
 - a) to compete, usually freestyle rapping
 - b) to be unsuccessful at rhyming
 - c) to be caught or arrested by the police
6. A **homeboy** or a **homey** is:
 - a) a homeless person
 - b) a person who lives with one in the same house
 - c) a close friend
7. The expression „**What’s up dog?**” is:
 - a) a form of addressing a policeman
 - b) a form of addressing, meant to insult somebody
 - c) a form of addressing, not meant to be offensive
8. The word „**mic**” (pronounced [maɪk]) is:
 - a) a name for an MC
 - b) an informal name for microphone
 - c) a name for a very good freestyle rap
9. The letter/word „**G**”:
 - a) usually means a gang member
 - b) means a homosexual
 - c) means a basketball game
10. The verb „**to represent**” means:
 - a) to be unsuccessful at rapping
 - b) to do good in any capacity, but has also infinite degrees of usage
 - c) to take revenge on somebody
11. „**The hood**” is:
 - a) an old car in very bad shape
 - b) the neighbourhood, usually a poor community
 - c) a slang word for prison
12. The expression „**in the house**” means:
 - a) present, here
 - b) knowing what is going on
 - c) having trouble
13. When rappers talk about **skills**, they usually mean:
 - a) one’s ability to defend oneself
 - b) one’s ability to drive cars
 - c) one’s ability on the microphone, the ability to rhyme
14. The word „**jam**” is a name for:
 - a) a song
 - b) prison
 - c) a fat person
15. The adjective „**fresh**” means:
 - a) unfinished (of a song)
 - b) very good, cool
 - c) naive
16. The expression „**no diggety**” means:
 - a) no more
 - b) no way
 - c) no doubt, no question

17. The acronym „**MVP**” stands for:
 - a) Most Valuable Poet
 - b) Most Vicious Policeman
 - c) Microphone Virtuoso Project
18. When a song is „**tight**”, it:
 - a) is short
 - b) is cool
 - c) has no lyrics
19. „**Wigger**” is:
 - a) a derogatory term for white people who use black slang and primarily socialise with Black people
 - b) a bald person or a skinhead
 - c) a liberal politician
20. „**Wheels of steel**” are:
 - a) 20-inch chrome car wheel rims
 - b) unfashionable spectacles
 - c) turntables
21. The acronym „**E.I.**” stands for:
 - a) „extra income”
 - b) „yes, bring it on”
 - c) „don’t come closer”
22. The word „**jiggy**” means:
 - a) having a lot of money
 - b) very religious
 - c) having a good sense of humour
23. The verb „**to diss somebody**” means:
 - a) to disrespect or insult somebody
 - b) to cheat somebody
 - c) to discriminate against somebody
24. The adjective „**hardcore**” means:
 - a) having no feelings
 - b) behaving like a poseur
 - c) true to what you claim
25. When something is „**wack**”, it is:
 - a) weird, crazy
 - b) cool
 - c) good quality
26. The expression „That song is **boo-ya**” means that the song is:
 - a) boring
 - b) melancholic
 - c) very good
27. The interjection „**Yo!**”:
 - a) is a form of warning
 - b) is meant to catch attention
 - c) is used for expressing disgust or dislike
28. A „**set**” is:
 - a) a gun
 - b) a group of songs in a concert by a specific performer
 - c) a record, a CD
29. The noun „**cut**” means:
 - a) a white person
 - b) a record, recently released hit
 - c) some one’s good friend
30. „**To give props**” means:
 - a) to give proper respect
 - b) to beat somebody up
 - c) to give a very good concert
31. „**Around the way**” means:
 - a) from the neighbourhood
 - b) crazy
 - c) wise
32. „**Old school**” and „**new school**” are:
 - a) names of the two biggest gangs in New York City
 - b) names of the two biggest gangs in Los Angeles
 - c) specific eras in hip-hop history
33. „**Thang**”:
 - a) means „thing”
 - b) is a sharp smell of cigarette smoke
 - c) means: thanks!
34. „**Peeps**” are:
 - a) fights between gangs
 - b) police officers
 - c) people, especially one’s friends
35. The adjective „**raw**” is used for expressing:
 - a) dislike for a hip-hop artist
 - b) the pure essence of hip-hop
 - c) astonishment
36. The verb „**to sell out**” means:
 - a) to defeat an opponent with skill
 - b) to do something purely for the financial gain
 - c) to copy lyrics from other rappers
37. The word „**dat**” in hip-hop or black slang stands for:
 - a) that
 - b) date with a girl
 - c) daddy
38. The adjective „**yo**” in hip-hop slang stands for:
 - a) „you” or „your”

- b) „like a yo-yo, a toy”
 - c) „noisy”
39. The word „**da**”:
- a) means „the”
 - b) means „thank you”
 - c) means „there”
40. A „**new jack**” is:
- a) a brand-new sports car
 - b) an individual who hasn't yet proved himself
 - c) a brand-new hi-fi/stereo equipment

► II. Podstawowe wyrażenia gangsta rapu

1. „**Gangsta**” stands for:
 - a) „gangster” or „like a gangster”
 - b) „experienced”
 - c) „true to what one claims”
2. A „**biscuit**” is:
 - a) a gang execution
 - b) a synthetic drug
 - c) a gun
3. The word „**boo-yaa**”:

 - a) means: „Yes, I agree with you”
 - b) when shouted is meant to scare somebody
 - c) is used to create an impression of the sound of a shotgun

4. The noun „**booty**” stands for:
 - a) body
 - b) bottom, ass
 - c) very fast sports car
5. A „**dopeman**” is:
 - a) a seller of dope (illegal drugs)
 - b) a stupid person
 - c) a car thief
6. The „**free world**” is:
 - a) the world outside of prison
 - b) a world without racism
 - c) a concert venue where one can get in for free
7. A „**ghetto bird**” is a:
 - a) drug dealer
 - b) prostitute
 - c) police helicopter
8. A „**ho**” is a:
 - a) very strong drug
 - b) prison
 - c) prostitute, whore
9. The word „**Jakes**” means:
 - a) the police
 - b) psychologically weak individuals
 - c) a brand name for hip-hop wear
10. The verb „**to jack somebody**” means:
 - a) to shoot somebody
 - b) to rob somebody face to face
 - c) to beat somebody up severely
11. „**Lowriding**” means:
 - a) suffering from depressive effects of drug use
 - b) adjusting the suspension of a car to get it closer to the ground
 - c) hiding from the police
12. „**O.G.**” stands for:
 - a) oppressive government
 - b) original gangster, one who has killed somebody, served time in jail, etc.
 - c) out of gang – no more belonging to any gang
13. **B.G.** stands for:
 - a) baby gangster, one who has not shot anybody
 - b) black ghetto
 - c) basketball game
14. A „**pig**” is:
 - a) a police officer
 - b) a drug dealer
 - c) a person who betrayed one's own gang
15. The verb „**to spray**” means:
 - a) to spit
 - b) to use bad language too often
 - c) to fire a round of bullets
16. A „**drive-by**” is
 - a) a police raid
 - b) an illegal car race
 - c) a gang form of execution, shooting someone from the car
17. A „**Wangsta**” is:
 - a) a stupid or useless person, especially a man
 - b) fake gangster
 - c) a member of an Asian gang
18. „**D.R.**” is an acronym for:
 - a) death row (group of prison cells for criminals condemned to death)
 - b) dope refuge (the hallucinatory effect of drugs)
 - c) def rapper (really cool, good rapper)

19. „GTA” is an acronym for:
- Greatest Thief in America
 - Gangsta Till Arrested
 - Grand Theft Auto, stealing a car

► III. Dialog hip-hopowy

Jay i Dwayne są kumplami słuchającymi hip-hopu. Trish to dziewczyna Jaya. Uzupełnij rozmowę tych trzech osób, wstawiając w luki właściwe słowa lub wyrażenia z ramki. Jedna luka odpowiada jednemu słowu lub wyrażeniu.

Jay: Yo! what’s up dog? Did ya hear Dr. Dre’s latest _____ (record, latest hit)? He’s _____ (demonstrating skill), man!

Dwayne: Yeah, but you’d better listen to that _____ (very good record) from Ice Cube, he’s _____ (tearing up the microphone or show in a positive way). He’s _____ (well accomplished at what he does).

Jay: _____ (for sure). I went to his show last week. He _____ (was ready to do some positive damage). Everybody was _____ (freaking out)!

Dwayne: You were there with your _____ (girlfriend)?

Jay: Yeah, she _____ (asked) me to go with her, but then said Cube _____ (is worthless)! She _____ (doesn’t like that) stuff.

Dwayne: I heard she _____ (is acting crazy)!

Jay: She tried _____ (experimenting with alcohol or drugs) but luckily got free from the poison thanks to _____ (Jesus).

Dwayne: _____ (your sneakers are cool/stylish).

Jay: Thanks! What are you up to right now?

Dwayne: _____ (relaxing, taking it easy) at my mother’s _____ (house).

Jay: _____ (that’s cool)!

Dwayne: _____ (give me one dollar) of your _____ (money) so I can get some chips, _____ (good friend)!

Jay: I’ll give you even _____ (more money). Take this _____ (five-dollar note with you).

Dwayne: I’m _____ (playing basketball) _____ (with my friends in the morning) tomorrow, you wanna join in?

Jay: Yeah.

Dwayne: Then see ya at the court, _____ (playing basketball). But don’t be late.

Jay: I’ll be there, _____ (early on time). _____ (What I say will come to pass).

Dwayne: Oh, it’s _____ (your female, baby, honey) comin’!

Trish: Come here _____ (female pet name for her plus-size boyfriend) and give me a _____ (hug/kiss)!

Dwayne: I’d better _____ (leave).

Jay: Okay, _____ (goodbye)!

droppin’ science; Yo sneaks be dope; yo shorty; playin’ ball; shugga; wit my peeps in the a.m.; trippin’; boo; mo’ scrilla; ain’t nuttin’; don’t dig dat; be lunchin’; dabblin’; 2 fingers; cut; bomb; Chillin’; Slip me an ace; Dat’s off the hook; Word is bond; cheddar; big poppa; axed; abe wit cha; wreckin’; got the action on the solid of half traction; hopin’ it; JPT; crib; da man; brutha-man; For shizzle; quit the scene; J to the E to the S-U-S; wreckin’; got the action on the solid of half traction

► IV. Tekst hip-hopowy

Uzupełnij poniższy tekst, wstawiając w luki ostatnie słowa w wersje. Wykonując ćwiczenie staraj się szukać słów rymujących się ze słowami pisanymi tłustym drukiem. Wyjaśnienie znaczeń terminów pisanych kursywą znajduje się w kluczu.

Ay yo trip!

I’m gonna do a little freestyle for y’all, and it goes like this, check it out!

„Now I’m on the mic and I’m smooth like _____ my beats are phat, well put **together**

You want to rap? Man, you got no _____, it’s like havin’ a boat and you got no **paddle**”

I got the skill, I’ll bust ya in the _____, My DJ on the wheels of steel, so better **chill**

I know you fake-ass rapper are *biting* my _____, but if I catch you boy, your ass is **mine**

Get yourself some toilet paper ‘cause your lyrics is _____

On the *furilla* nigga, you can’t *front* on **that**.

When I’m on the mic I **come correct**

So better don’t step to me ‘cause you’ll get _____

Challenge me, you'll get dissed, it's what you gotta **expect**

I gotcha all _____

And the *rhymes you're kickin'* are quite *boytlicious*

You're *hype*. You kid are all about *stackin' up*

But *bust this!* My *posse* from the Bronx is *thick*
'Cause I'm 'bout it, 'bout it.

butter; battle, grill, lines, butt, wacked, in check

► V. Hip-hop equipment – różne przedmioty związane z hip-hopem

Uzupełnij luki, wykorzystując słowa/wyrażenia w ramce.

An essential subject of many hip-hop songs or video clips is the car. Many hip-hop artists sing about driving a _____, which is a BMW. Alternatively, they may drive a _____, that is a Mercedes or a _____, which is a Cadillac. 'Lacs are sometimes _____, that is cars the suspension of which is adjusted in such a way that it gets the car closer to the ground. A rapper's car is usually equipped with an _____, which is a car stereo brand. Rappers or hip-hop fans _____ (drive) with the stereo _____ (playing loudly), and if their cars have hydraulic suspension, they _____, which means they move up and down like springs. If there are four persons in the car at the same time, these persons drive _____.

In southern states, such as California or Florida, rappers drive _____, that is convertibles (cars with roofs that can be folded down or removed).

In a few hip-hop video clips one can see that rappers wear _____ (jewellery). Most often they wear a _____ (thick golden chain). Very popular clothing brands among the Black population of America, and hip-hop artists and fans in particular, are _____ and _____. FUBU is an acronym for „For Us, By Us”, referring to clothes designed by African-Americans for African-Americans. Timbs means clothing of the brand Timberland, a very popular hip-hop choice. People listening to hip-hop also wear _____ (sportswear shoes). In hip-hop video clips rappers who want to show off

with their supposed wealth often have a _____ (a very expensive Rolex watch) on. Also, they will have lots of _____ (money, dollar bills) in their wallets. This word comes from the fact that most American dollar bills have a former president of the USA on them. Gangsta rappers who want to show how tough they are, often rap about _____ (shooting bullets) using an _____ (assault rifle of Russian origin). They will also sing about driving cars in a special way which is called _____, that is leaning over to the passenger sit so as to get really low.

cruise; Benz; AK-47; blasting; Timbs; in foe deep (foe=Black pronunciation of 'four'); dead presidents; drops; bling bling; gangsta lean; beamer; dukey rope; FUBU; Alpine; Roly-O; 'lac; busting slugs; low lows; bump; sneakers

► VI. Miejsca ważne w amerykańskim hip-hopie

Które miejsca, miasta w USA, ma na myśli raper rymujący o...? Przyporządkuj nazwy miast (miejs) z lewej kolumny do ich odpowiedników w prawej kolumnie.

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Fillmore | A. Atlanta |
| 2. North Kakalaka | B. California |
| 3. A-Town | C. Chicago |
| 4. Land of the Heartless | D. Los Angeles borough, important for gangsta rap |
| 5. Philly | E. Detroit |
| 6. Chi-Town | F. San Francisco district |
| 7. Forty Deuce | G. 42 nd Street, Manhattan, the Times Square area |
| 8. South Central | H. San Francisco |
| 9. Cali | I. North Carolina |
| 10. D-Town/the D | J. Oakland, California |
| 11. Compton | K. Cleveland, Ohio |
| 12. Land of Dope | L. Philadelphia |
| 13. Frisco | M. Los Angeles area, very important for gangsta rap |

▼ VII. Hip-hopowe skróty i liczby

Połącz skróty lub liczby z właściwym wyjaśnieniem.

1. 'CPT'
2. 'LA 1992'

3. '911'
4. '9 to 5'
5. '226'
6. '211'
7. '143'
8. '186'
9. '187'
10. '1 and 2'

- A. the number for emergencies in the USA
- B. phone-book abbreviation for Compton
- C. police code for murder or homicide
- D. the riots that broke out in Los Angeles in 1992 after the Rodney King trial
- E. a job where one has to work from 9 a.m. till 5 p.m.
- F. police code for armed robbery
- G. turntables
- H. Californian penal code for homicide, used by the police as shorthand on the radio
- I. the beeper code for „I love you”
- J. police code for drugs

▼ VIII. Historyczny i społeczny kontekst amerykańskich tekstów hip-hopowych

Pełne zrozumienie amerykańskich tekstów hip-hopowych jest niemożliwe bez znajomości historii Afro-Amerykanów w USA oraz najważniejszych nazw czy nazwisk związanych zwłaszcza z ruchem o prawa obywatelskie czarnej społeczności amerykańskiej. Kwestie te są bowiem nieodzownym elementem licznych hip-hopowych tekstów. Poniższe ćwiczenie ma na celu przybliżenie tej tematyki.

Do podanych haseł dobierz odpowiednie wytlumaczenie:

1. Civil Rights Movement
 2. Malcolm X
 3. Black Panther Movement
 4. Uncle Tom
 5. Martin Luther King
 6. Rodney King
 7. Huey P. Newton
 8. Spike Lee
 9. Brown vs. Topeka Board of Education
 10. Marcus Garvey
 11. Rosa Parks
- A** „One of the founders of the Black Panther Movement”

B „Movement founded in California, which fought in the late 1960s and the early 1970s for the rights of Blacks to bear arms”

C „Civil rights activist leader in the 1950s and 1960s, assassinated in 1965, who held militant views that Western nations were inherently racist and that black people must join together to build their own society and value system.”

D „Black man beaten up by the police when he was placed under arrest. The whole incident led to the infamous „Rodney King Trials”, where the police officers were under trial for assault. The outcome of the trial, not satisfactory to many people, led to the riots of 1992 in Los Angeles.

E „Political, legal, and social struggle in the USA to gain full citizenship rights for black Americans and to achieve racial equality.”

F „American clergyman and Nobel Prize winner, one of the principal leaders of the American civil rights movement and a prominent advocate of non-violent protest. After his assassination in 1968, he became a symbol of protest in the struggle for racial justice.”

G „Black nationalist leader who created a „Back to Africa” movement in the United States, which urged American Blacks to be proud of their race and preached their return to Africa.”

H „American motion-picture maker, whose works examine race relations in the United States.”

I „Landmark court case of 1954 in which the Supreme Court of the United States unanimously declared that it was unconstitutional to create separate schools for children on the basis of race.”

J „African American civil rights activist who in 1955 in Montgomery, Alabama refused to give up her bus seat to a white man, thus leading to the Montgomery bus strike, the first large-scale, organized non-violent protest against segregation.”

K „A character in Harriet Beecher Stowe’s novel *Uncle Tom’s Cabin*. A taboo term for a black man who is thought to be too solicitous of or subservient to white people.”

► KLUCZ:

I. 1b, 2c, 3c, 4a, 5a, 6c, 7c, 8b, 9a, 10b, 11b, 12a, 13c, 14a, 15b, 16c, 17a, 18b, 19a, 20c, 21b, 22a, 23a, 24c, 25a, 26c, 27b, 28b, 29b, 30a, 31a, 32c, 33a, 34c, 35b, 36b, 37a, 38a, 39a, 40b.

II. 1a, 2a, 3c, 4b, 5a, 6a, 7c, 8c, 9a, 10b, 11b, 12b, 13a, 14a, 15c, 16c, 17b, 18a, 19c.

III. Słowa lub wyrażenia w kolejności pojawienia się w dialogu:

cut; droppin'science; bomb; da man; wreckin'; For shizzle; got the action on the solid of half traction; trippin'; boo; axed; ain't nuttin'; don't dig dat; be lunchin'; dabblin'; J to the E to the S-U-S; Yo sneaks be dope; Chillin'; crib; Dat's off the hook; Slip me an ace; cheddar; brutha-man; mo' scrilla; abe wit cha; playin' ball; wit my peeps in the a.m.; hoopin' it; JPT (Japanese People Time); Word is bond; yo shorty; big poppa; shugga; quit the scene; 2fingers.

IV. Słowa lub wyrażenia w kolejności pojawienia się w tekście: butter; battle, grill, lines, butt, wacked, in check.

Wy tłumaczenie terminów pisanych kursywą:

butter = well liked, smoothed out; *phat* = cool; *to bust sb* = (infml) to hit sb; *biting* = copying lyrics; *butt* = not good, lacking; *grill* = face; *furilla* = for real; *to front* = to pretend to be that which one is not; *to come correct* = to do something the way it should be done; *to get wacked* = to get killed; *gotcha* = got you; *in check* = under control, due to skills; *to kick rhymes* = to rap; *bootylicious* = not good, lacking; *hype* (noun) = publicity that exaggerates the good qualities or

importance of something; *stackin' up* = making money; *bust this!* (interjection) = pay attention!; *posse* = a small group of people who share an aim or a characteristic; *'bout it* = real, not fake, true to the game.

V. Słowa lub wyrażenia w kolejności pojawienia się w tekście:

beamer; Benz; 'lac; low lows; Alpine; cruise; blasting; bump; in foe deep (foe = Black pronunciation of 'four'); drops; bling bling; dukeyo rope; FUBU; Timbs; sneakers; Roly-O; dead presidents; busting slugs; AK-47; gangsta lean.

VI. 1F; 2I; 3A; 4K; 5L; 6C; 7G; 8M; 9B; 10E; 11D; 12J; 13H.

VII. 1B; 2D; 3A; 4E; 5J; 6F; 7I; 8C; 9H; 10G.

VIII. 1E; 2C; 3B; 4K; 5F; 6D; 7A; 8H; 9I; 10G; 11J.

Bibliografia:

The Essential Compact Hip-Hop Rap Dictionary, Świat Języka Angielskiego 2001, nr 6, s. 10.

www.encarta.com

www.jesusfun.com/hhterms.htm 22:10, 15.09.2003.

www.glossarist.com 17:44, 12.10.2003.

www.hiphop-directory.com

www.ohhla.com

www.rapdict.org 15:34, 05.09.2003.

www.riceplate.com/rap/rap.php 21:56, 11.10.2003.

web.simmons.edu/morrow/hiphopweb.html 19:55, 23.10.2003.

<http://faculty.virginia.edu/jalexander/publichtml/hiphopglossary.htm> 21:33, 11.10.2003.

(październik 2003)

Katarzyna Kuczborska-Przybylska¹⁾

Piotrków Trybunalski

À propos de la correspondance française

Część II²⁾: Je voudrais m'engager comme..... (documentation personnelle)

W dziennikach i tygodnikach spotykamy coraz częściej oferty pracy zredagowane w językach obcych. Praca taka nęci, szczególnie jeśli czujemy się na siłach przystąpić do rozmowy kwalifikacyjnej prowadzonej w tym języku, ale trzeba pamiętać o tym, że zanim staniemy przed drzwiami z napisem *Directeur* musimy przygotować własną teczkę osobową – bez niej nikt nas już nie zaprosi na rozmowę o pracę.

Pierwszym z dokumentów, które muszą się znaleźć w naszej dokumentacji jest *list moty-*

wacyjny (une demande d'emploi), początek którego prezentuje się w następujący sposób:

Monsieur le Directeur (Madame la Directrice)

des Usines ... (de la Société ...)

Monsieur l' Ambassadeur

Monsieur le Conseiller Culturel

Monsieur le Chef de Service

Monsieur le Secrétaire Général, etc.

J' ai l' honneur de demander (de solliciter) ...

J' ai l' honneur de vous rendre compte ...

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Studium Języków Europejskich w Piotrkowie Trybunalskim oraz doradcą metodycznym Studium.

²⁾ Część I ukazała się w numerze 1/2001, s. 87.

J' ai l' honneur de vous adresser ...
 Je vous serais très obligé de... (Je vous serais reconnaissant de ...)
 Suite à votre demande ... (Faisant suite à votre demande ...)
 Conformément à votre demande ...
 Je pose ma candidature ...
 Je vous prie de ... Etc.

List motywacyjny zakończymy jednym z proponowanych zwrotów:

Agréer, Monsieur (Madame), l' expression de mes sentiments les meilleurs
 Je vous remercie et je vous prie d' agréer, Monsieur (Madame), mes salutations les plus distinguées

Veillez agréer, Monsieur (Madame), mes meilleures salutations

C' est dans l' attente de vos décisions que je vous prie d' agréer, Monsieur (Madame) mes salutations très distinguées

Je vous remercie d' avance et je vous prie d'agréer, Monsieur (Madame), mes meilleures salutations

J' espère une reponse positive et je vous prie de recevoir, Monsieur (Madame), mes salutations
 Je vous prie d'agréer Monsieur (Madame), l'expression de ma considération (de ma considération distinguée)

Uwaga! Piszemy zawsze *Monsieur (Madame)*, nigdy zaś *M. (Mme)*. A oto schemat listu motywacyjnego napisanego z użyciem proponowanych wyżej zwrotów

Louis Duval 22, rue Roche 72000 Le Mans	Le Mans, le 3 mars 2001
	Monsieur le Directeur de l' Institut Français de Varsovie
Objet: DEMANDE D' EMPLOI	
Monsieur le Directeur,	
J' ai l' honneur de vous adresser mon dossier personnel dans le but de	
.....	
Veillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments respectueux.	
Louis Duval (podpis zawsze musi być odręczny, nawet, gdy sporządzamy maszynopis lub piszemy na komputerze)	

Kolejnym dokumentem, który musi znaleźć się w naszej teczce osobowej jest *curriculum vitae – życiorys zawodowy*, w którym potencjalny pracodawca znajdzie nie tylko informacje o naszym poprzednim zatrudnieniu, ale także:

1. dane osobowe kandydata (imię, nazwisko, datę i miejsce urodzenia, narodowość),
2. informacje dotyczące jego sytuacji rodzinnej (stan cywilny, liczba posiadanych dzieci),
3. informacje dotyczące przebiegu studiów, rodzaju otrzymanych dyplomów i certyfikatów.

Oto przykład curriculum vitae kandydata o ciekawej karierze zawodowej:

CURRICULUM VITAE	
Nom:	Bernier
Prenom(s):	Marie – Jeanne
Date de naissance:	le 6 avril 1962
Lieu de naissance:	Nice
Situation familiale:	mariée, 2 enfants
Adresse:	5, rue du Parc, 06250 Nice
Téléphone:	384 . 22 . 64 . 95
Formation professionnelle:	
1977	– baccalauréat lettres – lycée Charlemagne de Nice
1977–1980	licence de français – Université de Dijon
1981–1985	diplôme de l' Ecole Supérieure de Commerce de Nice
Carrière professionnelle:	
1985–1988	professeur de français commercial à l'Ecole Supérieure de Traduction de Barcelone
1989–1992	chef de vente – Maison VADIMO de Paris
1993–2000	chef de promotion des ventes – Maison RENAUD de Dijon

W teczce z dokumentami znajdują się także referencje, które otrzymaliśmy od poprzednich pracodawców, świadectwa lekarskie (jeśli pracodawca takich wymaga), a czasem także dokumenty (lub ich kopie), o przedstawienie których zostajemy poproszeni.

Wysyłając korespondencję trzeba pamiętać o następujących zasadach:

- ▶ do redagowania pism należy używać wyłącznie białego papieru korespondencyjnego,
- ▶ u góry pisma, po lewej stronie należy umieścić swoje dane osobowe i adres, będący jednocześnie adresem do korespondencji zwrotnej,

- ▶ u góry pisma po prawej stronie podajemy nazwę miejscowości i datę,
- ▶ nie zapominamy o podaniu tytułu zawodowego (naukowego) osoby do której się zwracamy (Monsieur le Directeur, Monsieur le Secrétaire Général, Monsieur le Président, Docteur itp.)
- ▶ pismo zawsze podpisujemy odręcznie.

W aktualnym piśmiennictwie polskim obowiązują co najmniej trzy wzory pism (według wzorów amerykańskich, kanadyjskich, brytyjskich). W praktyce jednak piszemy bez zachowania jakichkolwiek zasad układu formalnego pism. Warto trzymać się wybranego modelu, tak aby nasza korespondencja wyglądała schludnie i wskazywała na naszą kompetencję w tej dziedzinie.

Jean-Luc Maladou Nice, le 12 mars 2001
12, place de la République
06250 Nice

Monsieur le Directeur
Des Services des Revues
Pédagogiques
HACHETTE
79, boulevard Saint-Germain
75261 Paris Cedex 06

Monsieur le Directeur,

J' ai l'honneur de vous envoyer une copie de diplôme que vous m' avez demandée pour mon dossier.

Je vous prie d' agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments respectueux.

Jean-Marc Maladou

Wzór A wzór dokumentu w modelu amerykańskim


The diagram shows a business letter with the following parts labeled:

- latterhead:** Points to the logo of the Université de Québec.
- date line:** Points to "November 13, 1985".
- inside address:** Points to the recipient's address: "Mr. Richard Hudson, New Educational Company, 28 Third Avenue, New York, N.Y. 18022".
- salutation:** Points to "Dear Mr. Hudson,".
- subject line:** Points to "Subject: Illustrated, Thematic Dictionary".
- body:** Points to the main text of the letter.
- complimentary close:** Points to "We look forward to having the pleasure of discussing all these matters further when we meet in your office.".
- signature:** Points to the handwritten signature of Jacques Fortin.
- typed name:** Points to "Jacques Fortin, p.d.g.".
- reference initials:** Points to "JF/aj".
- enclosure line:** Points to "Enclosed: The DTV table of contents list of items to be discussed".
- carbon copy:** Points to "cc for Jean-Claude Corbell".
- postscript:** Points to "P.-S. We will arrive in New York early in the morning.".
- title:** Points to the word "Illustrated" in the subject line.

Wzór B wzór dokumentu w modelu kanadyjskim

<p>en tête</p> <p>vedette</p> <p>références</p> <p>appel</p> <p>salutation</p> <p>initiales d'identification</p> <p>pièce jointe</p> <p>copie conforme</p> <p>post-scriptum</p>	 <p>QUÉBEC/AMÉRIQUE 450, rue Sherbrooke Est, 3e étage Montréal, Québec H2L 1J8 Tél: (514) 288-2371</p> <p>Montréal, le 3 avril 1985</p> <p>Monsieur Jean-Claude Corbell 1130, rue Saint-Viateur Ouest Outremont (Québec) H2V 1Y7</p> <p>N/Réf.: Contrat JCC/AA/1982/QA</p> <p>Object: Calendrier des travaux</p> <p>Monsieur,</p> <p>Je constate avec plaisir que les travaux terminologiques du dictionnaire vont bon train et que le calendrier prévu pourra être respréate. Il faudra cependant bien s'assurer que les dernières corrections seront assumées par chacun de vos collaborateurs.</p> <p>De notre côté, nous disposons maintenant du matériel informatique nécessaire à la composition des index de l'ouvrage, conformément aux spécifications que nous avions définies d'un commun accord.</p> <p>Veillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.</p> <p>JF/aj</p> <p>p.j. Spécifications du programme OMNI c.c. Madame Ariane Archambault</p> <p>P.-S. Nous avons rendez-vous le 15 avec l'informaticien.</p>	<p>lieu et data</p> <p>objet</p> <p>corps</p> <p>signature</p> <p>titre</p> <p>nom dactylographié</p>
---	--	---

Wzór C wzór dokumentu w modelu brytyjskim

<p>latterhead</p> <p>dateline</p> <p>addressee</p> <p>opening salutation</p> <p>subject</p> <p>closing salutation</p> <p>signature of sender</p> <p>name of sender</p> <p>job title</p> <p>registered office address</p>	 <p>Facts On File Ltd Collins Street Oxford OX4 1XJ Tel: 0865 728399</p> <p>12 th January, 1987</p> <p>Mr. Martin Manser, Managing Editor, Reference Book Services, 280 Oxford Road, London, NW 2 4UP</p> <p>Dear Mr. Manser,</p> <p><u>Re: THE VISUAL DICTIONARY</u></p> <p>Further to our meeting last Thursday I am pleased to enclose copies of the General, Thematic and Specialized Indexes from the Visual Dictionary, as promised.</p> <p>You will see that all the terms in Italica indicate the title of an illustration, and all those in bold type correspond to a chapter heading.</p> <p>I hope you find these indexes helpful and look forward to discussing their composition at our next meeting scheduled for Wednesday 21st January.</p> <p>With kind regards.</p> <p>Yours sincerely,</p> <p>Alan Goodworth General Manager</p> <p>P.S. It would be helpful if Carol joined our next discussion.</p> <p>cc. Mr. Ed Knappman: New York</p> <p>Registered Office 21 Upper Brook Street, London W1V 1PD. Registered in England no. F12218</p>	<p>sender's reference</p> <p>body</p> <p>postscript</p> <p>carbon copy</p> <p>company number</p>
--	---	--

wzług : Jean-Claude Corbell, Ariane Archambault (1990), *Angielski i francuski słownik obrazkowy*, Warszawa: Wydawnictwo ALFA



Ćwiczenia

Exercice 1

Répondez aux annonces suivantes en présentant chaque fois:

- une demande d'emploi
- un curriculum vitae de la personne intéressée précisant sa formation et sa carrière professionnelle

SOCIÉTÉ COMMERCIALE SPONTEX	Salle de lecture pour enfants
SPÉCIALISEE DANS LA PRODUCTION ET VENTE DES OBJETS EN MARBRE CHERCHE	de la Bibliothèque de la ville du M A N S cherche
UN SPÉCIALISTE DE VENTE SPONTEX, 22, AV. HUGO B R E S T	une jeune animatrice de jeux (travail à mi - temps) 62, rue Jeanne d' ARC Le Mans

Exercice 2

Citez le texte de la lettre dictée.

Cher Monsieur, virgule, à la ligne ... C' est avec joie ... Non, efface ... Attends ... C' est avec plaisir ... Oui, c'est ça ... C' est avec plaisir que j' ai eu la grande surprise ... Non ... Mets l'immense surprise ... Ou non, tiens, il ne faut rien exagérer ... Laisse la grande surprise ... La grande surprise de recevoir votre beau cadeau ... Non ... Là, tu peux mettre: votre merveilleux cadeau ... Votre merveilleux cadeau qui m'

a fait tant de plaisir ... Ah! non ... On a déjà mis plaisir ... Tu effaces plaisir ... Et puis tu mets Respectueusement ... Ou plutôt: Mes salutations respectueuses ... Attends ... Et puis ... tu signes ... Voilà.

Exercice 3

Complétez le texte avec des éléments choisis:

OUVERTURE D' UN MAGASIN

Messieurs,

Nous avons le plaisir de vous que nous venons d' ouvrir à un point de vente pour les articles de notre fabrication. Au magasin proprement dit , nous avons adjoint un d' information qui lui est propre. En outre notre service dispose de monteurs et de techniciens qui sont entièrement à votre disposition pour le montage et la de nos appareils. Nous serions très heureux si vous utilisiez dès maintenant les services que nous proposons.

Nous vous prions d' agréer, l' expression de nos sentiments les

Lombardini et Monti
Spécialistes de vente

(mars 2003)

Mirosława Krajowska-Macuk¹⁾
Poznań

Słownictwo zawodowe dla techników księgarskich

Profil szkoły, w której pracowałam przez szesnaście lat – Technikum Księgarskie – wymagał stosowania również na lekcjach języka rosyjskiego słownictwa fachowego. Stąd zrodził się pomysł napisania podręcznego słowniczka dla uczniów i nauczycieli, zawierającego podstawowe zwroty księgarskie używane na zajęciach. Mam nadzieję, że słowniczek ten będzie przydatną pomocą dydaktyczną dla innych nauczycieli rusycystów uczących w podobnych typach szkół w Polsce oraz ich uczniów.

► В КНИЖНОМ МАГАЗИНЕ – W księgarni

букинистический магазин	antykwariat
витрина	wystawa sklepowa
выставка книжных новинок	wystawa nowinek książkowych
искать книгу по магазинам	szukać książki w sklepach
книжный базар	kiermasz książki
книжный магазин	księgarnia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym i doradcą metodycznym w ODN w Poznaniu.

Книжная палата	Centralne Biuro Bibliograficzne
международная книжная ярмарка	międzynarodowe targi książki
покупатель	klient, kupujący
покупательница	klientka, kupująca
продавец	sprzedawca, ekspedient
продащица	sprzedawczyni, ekspedientka
работать в книжном магазине	pracować w księgarni
торговать оптом	prowadzić sprzedaż hurtową
торговать в розницу	prowadzić sprzedaż detaliczną

подвергает критике poddaje krytyce
показывает ukazuje
прослеживает śledzi
рассматривает rozpatruje

► КАТАЛОГ – KATALOG

алфавитный alfabetyczny
новых поступлений nowości
предметный przedmiotowy
сводный zbiorczy
систематический systematyczny

► КНИГА – książka

книга {
издана wydana
выпущена в свет wydana, ujrzała światło dzienne
последнего изделия wydana ostatnio
2001 года издания z 2001 roku

книга без książka bez
супербложки obwoluty
~ будет переиздана książka będzie wydana ponownie
~ историческая historyczna
~ научно-популярная popularno-naukowa
~ по биологии z biologii
~ приключенческая przygodowa
~ фантастическая fantastyczna
~ уникам książka unikalna, unikat
книговедение księgoznawstwo
книгоед mól książkowy
книголюб bibliofil
книгоноша kolporter
книгопечатание drukarstwo, druk
книгохранилище magazyn
книжник biblioteczny księgarz

► ОТДЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КНИГИ – elementy książki

абзац akapit
биография biografia
библиография bibliografia
введение wprowadzenie
главы rozdziały
заглавие tytuł
заключение zakończenie
образец wzór

<i>Разговоры в книжном магазине</i>	<i>Rozmówki w księgarni</i>
Продавец – sprzedawca	Покупатель – klient
В чём Вам помочь? – W czym mogę Panu/Pani pomóc?	Будьте добры, дайте мне, пожалуйста... – Proszę mi dać.....
Что Вам подать – Co Panu/Pani podać?	Дайте мне, пожалуйста, ... книгу, путеводитель по городу. – Proszę mi dać książkę, przewodnik po mieście.
Что Вас интересует? – Co Pana/Panią interesuje?	Скажите, где стоят словари, энциклопедии? – Proszę powiedzieć, gdzie stoją słowniki, encyklopedie?
Что Вы хотите купить? – Co Pan/Pani chce kupić?	Могу ли я купить... книгу, альбом, автомобильную карту...? Czy mogę kupić książkę, album, mapę samochodową...?
Что Вы желаете? – Czego Pan/Pani sobie życzy?	Девушка, помогите мне выбрать... – Proszę Pani, proszę pomóc mi wybrać.
Я Вас слушаю... – Słucham Pana/Panią...	У вас есть? – Czy ma Pani/Pan...?
Я Вам рекомендую... – Polecam Pani/Panu...	Большое спасибо – Bardzo dziękuję

► АВТОР – autor

анализирует analizuje
изображает przedstawia
исследует bada
не соглашается nie zgadza się
отвергает odrzuca

параграф	paragraf
послесловие	posłowie
пояснения редактора	objaśnienie od redakcji
примечания автора	uwagi autora
ремарки	uwagi, adnotacje
сноски	odnośniki, odsyłacze
содержание	spis treści
список принятых сокращений	spis przyjętych skrótów
страница	strona
строчка	wers
схемы	schematy
указатель имён	wykaz nazwisk

► СЛОВА, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ

КНИГУ: wyrażenia charakteryzujące książkę:

<i>по внешнему виду</i>	<i>z wyglądu</i>
количество страниц	liczba stron
в книге	w książce
красиво оформлена	pięknie wydana
крупного формата	dużego formatu
маленького формата	małego formatu
новая	nowa
переплёт	oprawa
► корешок	grzbiet książki
► обложка	okładka
► титульный лист	strona tytułowa
старая (зачитанная)	zużyta przez częste czytanie
толстая	gruba
тонкая	cienka
по значению	ze względu na przeznaczenie
задачник	zbiór zadań
книга по географии	książka do geografii
путеводитель	przewodnik
сборник статей	zbiór artykułów
сборник упражнений	zbiór ćwiczeń
словарь	słownik
справочник	poradnik, informator
учебник	podręcznik
хрестоматия	wypisy

► ЯЗЫК КНИГИ – język książki

бедный	ubogi
богатый	bogaty

газетный	gazetowy
живой	żywy
книжный	książkowy
непонятный	niezrozumiały
поэтический	poetycki
разговорный	potoczny

► Книга в пословицах

1. Дом без книг подобен телу без души. *Dom bez książek, to jak ciało bez duszy.*
2. Испокон веков (во все века) книга растит человека. *Przez wszystkie wieki książka kształtuje człowieka.*
3. Книга — твой друг, без неё как без рук. *Książka jest twoim przyjacielem, bez niej jak bez rąk.*
4. Книга книгой, а своим умом двигай. *Książka książką, a ty ruszaj głową.*
5. Книги читай, а дела не забывай. *Książki czytaj, a o pracy nie zapominaj.*
6. Книжка — лучший товарищ. *Książka jest najlepszym przyjacielem.*
7. Кому книга не друг, тот сам себе враг. *Kto nie ma książki za przyjaciela, ten jest sam sobie wrogiem.*
8. Кто читает, тот много знает. *Kto czyta, ten dużo wie.*
9. Не красна книжка письмом, а красна умом. *O wartości książki nie decyduje jej druk, lecz mądrość.*
10. Одна книга тысячи людей учит. *Jedna książka, a korzystają z niej tysiące ludzi.*
11. С книгами знаться — ума набраться. *Znajomość książek wzbogaca umysł.*
12. Среди книг, как среди людей, можно попасть в хорошее и дурное общество. *Wśród książek, tak jak wśród ludzi, można znaleźć się w dobrym i złym towarzystwie.*
13. Ум без книги, что птица без крыльев. *Rozum bez książki, to jak ptak bez skrzydeł.*
14. Хороша книга, да чтец плох. *Dobra książka, ale czytelnik zły.*
15. Чтение — вот лучшее учение. *Czytanie jest najlepszą nauką.*

(kwiecień 2002)

Jak to ze „Słoniątkiem” było

Współczesne założenia metodyki nauczania języków obcych uczniów w szkole podstawowej zalecają stosowanie technik teatralnych, wychodzących naprzeciw naturalnej tendencji dzieci do zabawy w odgrywanie ról²⁾. Szczególną ich odmianę stanowią inscenizacje, będące świetnym sposobem integracji umiejętności i wiedzy uczniów z różnych dziedzin, a nadto niosą wiele korzyści w zakresie poszerzenia ich kompetencji językowych³⁾.

Chciałabym zaproponować nauczycielom, którzy planują lub już wykorzystują tę technikę w swojej pracy, opracowany przeze mnie scenariusz na podstawie *The Elephant's Child* R. Kiplinga dla starszych uczniów szkoły podstawowej. Przedstawienie zrealizowane na jego podstawie zostało nagrodzone I miejscem na przeglądzie form teatralnych w języku angielskim szkół podstawowych i gimnazjów małopolskich „ENGLISH SHOW II” w kwietniu 2002.

Moim założeniem było skupienie się na poprawności wymowy oraz odpowiedniej intonacji i głośności wypowiedzianych kwestii. Zagadnienie to okazało się mieć ogromne znaczenie. W czasie konkursu mieliśmy okazję obserwować dziesiątki przedstawień, które skądinąd świetne, przepadały za sprawą zbyt cichego lub szybkiego wypowiedzianego tekstu. Skupiliśmy się również na dopracowaniu ruchu scenicznego, który podkreślił humor sytuacyjny, a scenografię i stroje ograniczyliśmy do minimum, zaznaczając wyraźnie najbardziej charakterystyczne cechy postaci (np. wielkie uszy słonia, groźne zęby krokodyla). Zachęcam nauczycieli do wprowadzania ulepszeń i realizowania własnych pomysłów.

Wszyscy uczniowie otrzymali pełny tekst scenariusza, a role były przydzielone z uwzględnieniem poziomu języka prezentowanego przez uczniów oraz ich cech osobistych i wyglądu. Didaskalia zostały napisane w języku polskim, by ułatwić i usprawnić pracę. Jednym z efektów

naszej 3-miesięcznej pracy (1 godzina na tydzień) była znajomość całego scenariusza sztuki na pamięć przez wszystkich aktorów. Uczniowie ci w toku późniejszej nauki przytaczali całe zdania, prezentując innym znaczenie nowych słów czy zagadnień gramatycznych, a poznaną warstwę językową włączyli w swoje aktywne słownictwo. Podczas końcowych prób sami korygowali swoje niedociągnięcia i realizowali własne, często doskonałe pomysły reżyserskie. Wielu z nich wyrażało chęć uczestnictwa w następnych przedstawieniach, podobnie jak i inni uczniowie niezaangażowani w próby. Dodatkową satysfakcją obok zwycięstwa w konkursie była prezentacja *The Elephant's Child* przed całą społecznością szkolną oraz rodzicami.

Prawdą jest, że przygotowanie przedstawienia szkolnego wymaga ze strony nauczyciela inicjatywy (szczególnie we wstępnej fazie) i poświęcenia prywatnego czasu. Jest też i druga strona medalu: satysfakcja z zaangażowania uczniów, z ich postępów nie tylko aktorskich, ale i językowych oraz możliwość wzajemnego poznania się od zupełnie nowej strony. Dla mnie osobiście całe przedsięwzięcie było świetną zabawą i ciekawym wyzwaniem.



The Elephant's Child – Słoniątko

Scenariusz na podstawie książki: Rudyard Kipling *The Elephant's Child*

Osoby: N1 – narrator pierwszy
N2 – narrator drugi
E – elephant's child (słoniątko)
G – giraffe (żyrafa)
B – baboon (pawian)
S – snake (wąż)
C – crocodile (krokodyl)
KKB – Kolokolo Bird (ptak)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 107 w Krakowie.

²⁾ Patrz, np.: H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna; K. Nicholls (2003), *Hocus-Pocus 1 – Książka dla nauczyciela*, Warszawa: Wyd. Szkolne PWN.

³⁾ Patrz A. Malkoć (1986), *Easy plays in English*, Warszawa: WSiP.

Na scenie stoi uczeń przebrany za palmę i porusza rękami, wyglądającymi jak gałęzie. Dwóch narratorów stoi po bokach sceny i zaangażowanym tonem, tak jakby zdradzali sekret, mówiąc głośno i wyraźnie, opowiadają całą historię. Powinni mieć przy sobie tekst na „papiirusie” (na wszelki wypadek), ale mówić powinni z pamięci.

N1: Once upon a time, in the middle of Africa, there lived an Elephant's Child.

Słychać śpiew ptaków i inne wiosenne odgłosy z kasety, słońiętko wbiega radośnie, podskakując jak mała dziewczynka i wachając zerwane kwiatki.

N2: That was a long time ago. Elephants had no trunks then and the elephant's child had a little, black nose like a boot.

N1: He was not very good and asked hundreds of questions. All his family and friends were angry with him because they were very busy and had no time to talk to him.

Wystudowanym krokiem wchodzi żyrafa i zaczyna jeść liście z palmy, słońiętko długo i uważnie przygląda się jej szyi.

E: Why have you got such a long neck, auntie giraffe?

G: Hmmm... Well (zniecierpliwiona). I don't know. Anyway, go away, I'm hungry (nadal zajęta jedzeniem).

Wbiega pawian – należy tu zwrócić uwagę na dopracowanie jego małych ruchów, kuca, je banana i jest bardzo zajęty tą czynnością. Słońiętko podchodzi i szarpie go delikatnie za futro, chcąc zwrócić na siebie uwagę.

E: Why do you eat bananas, uncle baboon?

B: Why??? Why not? Go away! I'm hungry and must go to find new bananas.

Schodzi ze sceny.

N1: One morning the Elephant's Child wanted to know what the Crocodile had for dinner.

Słońiętko podchodzi do żyrafy i trąca ją – w tym czasie wbiega znów pawian i obiera nowego banana.

E: Excuse me, but can you tell me what the Crocodile has for dinner?

G: (zniecierpliwiona) What a stupid question! Go away. I have no time for you (odpycha słońiętko.)

Słońiętko podbiega w podskokach do pawiana.

E: Excuse me, my hairy uncle, but.....

B: (parskając ze zniecierpliwienia) Go away, I have no time for you (odpycha go, odchodzi wraz z żyrafą).

N2: All his family beat him and pushed him aside.

N1: The Elephant's Child was very, very unhappy (tu słoń i narrator ocierają tzy i wydmuchują głośno nos) and didn't know what to do.

Na scenę wlatuje ptak, machając kolorowymi skrzydłami i wskazuje na palmę, sadowiąc się na jej gałęziach, trzeba tu dobrać aktorów o odpowiedniej budowie fizycznej.

N2: Once he saw a Kolokolo bird sitting on a tree and asked him:

E: Excuse me, but what does the Crocodile have for dinner?

KKB: Hmmm, if you want to know you must go to the great Limpopo River and ask the Crocodile.

E: Thank you so much!

Ptak odlatuje. a słońiętko zaczyna iść, robić malutkie kroczki lub dreptać w miejscu.

N2: So he began his long journey through the middle of Africa to the great Limpopo River.

N1: On the way he drank water from rivers (tu słońiętko udaje, że pije wodę z rzeki mocno się nad nią pochylając) and ate melons. He walked and walked (słońiętko jest znużone, ociera pot z czoła).

N2: There he met a big Snake

Wąż wchodzi wijącym się ruchem i syczy, każda jego wypowiedź jest pełna syczenia; słońiętko odskakuje, ale pokonuje swój strach i pyta.

E: Excuse me, but do you know if there is a Crocodile in this river (wskazuje staw, właśnie wnoszony przez krokodyla, w którym następnie się on wygodnie mości)?

S: If you want to meet the Crocodile, there he is. Słońiętko śmiało podchodzi do krokodyla, który rozdzierająco i głośno ziewa, prawie zasypiając.

E: How do you do, Sir. Are you the Crocodile?

C: (Otwiera oko) How do you do. Yes, I'm the Crocodile. What do you want?

E: Please, tell me what you have for dinner.

Krokodyl unosi się na łapach, robi zdziwioną minę a następnie patrząc na widownię stuka się w czoło.

C: (Kuszącym głosem) Come nearer, my little one, I can show you (krokodyl chwytając słońiętko za nos).

C: I think today I'm going to have YOU for dinner

Słońiętko piszczy i krzyczy, trąba robi się coraz dłuższa.

E: Let go, let go! Podchodzi wąż i krzyczy, łapiąc słońiętko w pół i pomagając mu oswobodzić się.

S: ..I will help you.....

Krokodyl w końcu puszcza i odchodzi.

E: (Patrzy z rozpaczą na swój nos i płacze.) It's big and ugly!

S: Don't cry, little one. Your trunk is not so bad.
You look very nice.

Duża mucha prowadzona na patyku przez palmę siada mu na łapie, a słoniątko ją zabija trąbą.

E: Oh, I have killed a fly!

S: You see! – advantage number one!

E: (*Wachluje się z gorąca*) It's so hot (*zanurza trąbę w stawie, niby nabiera wody i się nią polewa – odgłos prysznica z kasety – mówi z rozkoszą*). How nice!

S: You see – advantage number two!

E: (*Łapiąc się z bólu za żołądek*) I'm so hungry!

Bierze melona z palmy.

S: You see – advantage number three!

N1: Now the Elephant's child thought it was time to go home.

E: Goodbye Snake!

S: Goodbye little one!

N2: And the Elephant's child went home.
When his friends saw him, they laughed

Wchodzi żyrafa i pawian, naśmiewają się z jego trąby, podnoszą ją z obrzydzeniem do góry.

B: Look at him!

G: (*Chichocząc*) How funny you look with that nose!

E: (*Tupie nogą, wykrzykuje ze złością*) My new trunk is great. I can kill flies, pick bananas from high trees and have showers! You CAN'T!!!!!!!

Pawian i żyrafa ze zdziwienia zasłaniają usta, kręcą niedowierzająco głową.

N1: His family and friends never laughed at him after that and they all went to great Limpopo River to get new noses from the Crocodile.

Wszyscy aktorzy wychodzą na scenę i kłaniają się

(sierpień 2003)

Beata Kawczyńska¹⁾
Bydgoszcz

Lekcja z Horacym – *delectare docendo* (ucząc bawić)

Biografia Horacego w formie wywiadu przeprowadzonego z Horacym przez współczesnego dziennikarza

Horacy: Valet! – to po łacinie – witajcie. Wasi współcześni mawiają: „Obys żył w ciekawych czasach”. Ja, Quintus Horatius Flaccus, nie miałem łatwego startu.

Po pierwsze, urodziłem się w czasach schyłku republiki. Ustrój chylił się ku upadkowi, a wybitni wodzowie i politycy, jak np. Cezar, Pompejusz, a potem Marek Antoniusz czy August toczyli zażartą walkę o władzę w upadającym imperium.

Po drugie, byłem synem wyzwolenica, czyli nie miałem pełnych praw obywatelskich.

Po trzecie, nie urodziłem się w Rzymie, lecz na dalekiej prowincji na południu Italii – w mieście Wenuzja, leżącym przy sławnej Via Appia wiodącej ku Tarentowi. Ponoć w 2000 lat po mojej śmierci będą pokazy-

wać turystom mój dom – tzw. Casa Horatii, ale nie mogę tego sprawdzić, strzeżony w świecie podziemnym przez bezwzględnego Cerbera.

Nie zagnałem biedy. Mój ojciec nie tylko kupił wolność, ale i nabył posiadłość wiejską na zachód od Wenuzji. Jakże piękna była Apulia – kraina mych lat młodości! Wzgórza oliwkowe, winna latorośl, skaliste wznesienia oraz gorący klimat południa! I wina – w dziesiątkach odmian! Tylko drogi, przyznaję, były kiepskie.

Reporter: Mistrzu, a co z twym wykształceniem?

Horacy: Tylko głupiec uważa, że można bez niego żyć. W moim przypadku była to prowincjonalna szkoła, potem nauka zasad wymowy, retoryki i prawa w Rzymie u najznakomitszych nauczycieli.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bydgoszczy i w Niższym Seminarium Duchownym w Markowicach.

Reporter: A tak na marginesie – w Polsce jest podręcznik do nauki łaciny pt. „Łacina bez pomocy Orbiliusza”. Co to znaczy, Mistrzu?

Horacy: Bez Orbiliusza, czyli... bez różgi. Wyobraźcie sobie bowiem, że najlepszym moim wykładowcą był surowy i okropnie wymagający Orbiliusz. Wierzcie mi, w pełni zasłużył na miano, którym go obdarzano, *plagosus*, tzn. chętny do bicia.

Reporter: A co było potem?

Horacy: Potem był ciekawy i bardzo pouczający pobyt w Atenach. Miasto to, stolica największych filozofów wszechczasów, nauczyło mnie myślenia o świecie w kategoriach filozofii. Jeśli w waszych czasach nie ma gimnazjów z łaźniami, z zadaszonymi portykami, wśród których można spacerować i prowadzić interesujące rozmowy od wschodu do zachodu słońca – żałujcie!

Reporter: A poglądy polityczne?

Horacy: W Atenach poznałem Marka Cyncerona – znakomitego mówcę rzymskiego i Marka Brutusa, jednego z tych, co zabili Juliusza Cezara. Oni namówili mnie do wzięcia udziału w walkach o przywrócenie republiki. Zostałem oficerem w armii Brutusa (kiepskim oficerem, dodajmy), i brałem udział w słynnej bitwie pod Filippi w 42 r. p.n.e. Klęska!!! Totalna klęska republikanów!!! I moja zarazem... Straciłem majątek ojca, ale, co gorsze, wielu mówiło, że uciekłem z pola bitwy, porzucając broń. Ja jednak mam własny pogląd na temat wojen domowych.

Oto fragment mojej epydy XVI. Posłuchajcie, a zrozumiecie, że marzyłem o Wypach Szczęśliwych bez wojen.

Recytator: Wiersz recytuje inna osoba, ubrana w strój wzorowany na antycznym.

*„Drugi już wiek Rzym walczy, siły własne traci,
domową z samym sobą toczy wojnę. (...)
Jeśli nie wszyscy, większość na pewno zapyta:
co robić, gdy nadziei światła gasną? (...)
Jedyna rada jeszcze nieszczęsnym została:
jak Fokijczykowi przyjdzie rzucić miasto (...)
porzucić płaczk niewieści, mężowie, wszak brzegi
etruskie będą w ślad za nami biegły.
Czeka Ocena, podróż okrężna do krańców
ziemi, gdzie wysp szczęśliwych kraj odległy. (...)
Tam co roku plony niesie grunt nie tknięty sochą,
bez cięcia kwitną płodne winorośle,*

*w zbiorach oliwne gaje nigdy nie zawodzą,
wyborna figa bez szczepienia rośnie, (...)
Jowisz kraj ten za cnoty pobożnym przeznaczył:
gdy minął wiek złoty, wiek brązowy nastał,
po nim przyszedł wiek żelazny – na wyspy szczęśliwe
za wieszczym głosem umykajmy z miasta.*

Horacy: Co miałem robić? Udałem się do Rzymu i podjąłem się żmudnej i nudnej pracy sekretarza kwestora. Wiele już wtedy pisałem – moją Muzę było życie we wszelkich jego przejawach – uczy, wino, miłość. Moimi mistrzami były niedościgłe wzory greckie: Safona, Alkajos, Anakreont i inni. Cesarz Wespazjan mawiał: „*Pecunia non olet*” – „Pieniądz nie śmierdzi”. Smutna to prawda. Biedny wyzwolenc bez możnych protektorów niewiele mógł zdziałać. A wielu ich było w Rzymie, a najślawniejszy Mecenas, doskonały znawca literatury, protektor poetów. Jemu to zadedykowałem swe pieśni. Oto próbka mego talentu:

Recytacja lub śpiew według ułożonej przez uczniów melodii, przy wtórze instrumentów. Pieśń 30 z księgi III „Wzniosłem pomnik”.

*Exegi monumentum aere perennius
regaliq̄ue situ pyramidum altius,
quod non imber edax, non aquilo impotens
possit diruere aut innumerabilis
annorum series et fuga temporum.
Non omnis moriar multaetque pars mei
vitabit Libitinam: usque ego postera
crescam laude recens, dum Capitolium
scandet cum tacita virgine pontifex:
dicar, qua violens obstrepit aufidus
et qua pauper aquae Daunus agrestium
regnavit populorum, ex humili potens
princeps Aeolium carmen ad Italos
deduxisse modos, sume superbiam
quaesitam meritis et mihi Delphica
lauro cinge volens, Melpomene comam.*

A bieda opuściła mnie raz na zawsze. Mecenas подарował mi Sabinum w Górach Sabińskich, ok. 45 km od Rzymu. Okolice otaczające moją posiadłość były malownicze, porośnięte krzewami tarniny i cierni. Winnice, wiśnie, lasy z dębami, źródła. Przyznaję, odtąd do stolicy jeździłem rzadko, z musu wręcz. Męczył mnie gwar wielkiego miasta, intrygi, fałszywi przyjaciele, którzy zazdrościli mi przyjaźni z Mecenasem i żebrali o wstawiennictwo oraz protekcję. Zupel-

nie bez czci i honoru! A przyroda urzekała mnie..., pociągała, dawała natchnienie... Nawet zima jest piękna...

Recytator (numer 2 recytuje w języku polskim):

*Spójrz jak Sorakte szczyt
Biało się jarzy w śniegu,
Rzeki ściał ostry mróz
I zatrzymał je w biegu,
Las się pod śnieżnym ciężarem ugina.*

*Nie skąp ogniska drew,
Sobie nie żałuj wina,
Kaź czteroletnie dać
Z dwuosznej sabina:
To cię, Taliarchu, przed mrozem ochroni.*

*Reszta – to bogów rzecz.
Ufaj mi. Bo, gdy oni
Wichry przepędzą precz
Z morza wrzącego toni,
Nie drgnie już cyprys ni stare jesiony*

*Troskę o jutro, rzuć!
Každy dzień ze spokojem
Przyjmuj za losu dar,
Zapisz na dobro swoje,
Baw się Kamenę i wiedz korowody.*

Reporter: A może pamięta mistrz jakąś zabawną historyjkę ze swego życia? Współcześni odbiorcy bardzo to lubią...

Horacy: Certe, z pewnością. Oto co spotkało mnie pewnego dnia: *Ibam forte Via Sacra, Szedłem kiedyś Świętą drogą.*

Scenka rodzajowa 3 osoby, Horacego może grać ktoś inny.

Horacy: Szedłem kiedyś świętą Ulicą, zwyczajuu trzymając się mego, Zamyślony głęboko o jakichś niebieskich migdałach. Nadbiegł pewien, znany mi tylko z nazwiska patafach, Rękę mi ścisnął i krzyczy:

Natręt: Jak się masz, kochany kolego!

Horacy: Średnio na jeża – odparłem – i życzyć ci jak najlepiej! – Pytam: A co chcesz? – On na to:

Natręt: Ach znasz mnie, wszak jestem literatem!

Horacy: Cenię cię za to! – bąknąłem i pragnąc mu umknąć, rad nieraad Kroku przyspieszam, to znowu przystaną i w sposób intymny Szepcę coś niby słudze do ucha, a ciało mi zimny pot oblewa.

Natręt: Już z dawna zgaduję twe chętki! Zwiąć chcesz ode mnie. Fe, brzydko! Wszak nie mam co robić, więc pójdę z tobą, gdziekolwiek dążysz.

Horacy: Stuliłem uszy, niepomny prestiżu, Jak zgłupiały osiołek, gdy wielki przetoczył go багаż.

Natręt: Zważywszy mój talent, już widzę, że się nie wzdragasz z Wiskiem, z Wariusem mnie dorównać w przyjaźni. Boć przecież któż skrobnie tyle wierszy za jednym zamachem? Kto równie nadobnie tańczy tak jak ja? Niech się schowa Hermogen! Jam w śpiewie Syreną!

Horacy: Czwierć dnia już zmitrężywszy, przechodzim koło świątyni Westy. On stawić się miał w sądzie w związku z własnym procesem. Wiedział, że przegra sprawę, jeżeli inaczey uczyni.

Natręt: Chwilę bądź łaskaw zaczekać.

Horacy: Niech zginę z kretesem, jeśli mam czas na czekanie! A na cywilnym kodeksie znam się jak kura na pieprzu!

Natręt: Czy sprawę, czy ciebie opuścić? Jestem w kłopotcie!

Horacy: Mnie opuść!

Natręt: O nigdy! I...

Horacy: (na boku) I widać już wściekł się. Rusza jak oparzony przed siebie. Lecz nadszedł moment wyzwolin: Zabiegł gadule drogę przeciwnik i złowił go w matnię:

Przeciwnik natręta: Tużes mi, ptaszku! To ty się uchylasz od prawa!

Horacy: Nuże go taszczyć przed sąd. Ja uszy do góry! Krzyk, wrzawa, Rwetes na całej ulicy. I tak mnie wybawił Apollin.

Reporter: To był naprawdę kłopotliwy człowiek!

Horacy: Zapewne. Ale miałem swoje miejsce na ziemi – Sabinum. Jakże miło – moi mili – przyjmować przyjaciół we własnych progach, przekuwać piękno tego miejsca na rytmy poezji. Posłuchajcie! (kolejny recytator recytuje po polsku):

Przyjdiesz na wino sabińskie więc do mnie,

Słabe i w kuflu podam ci je skromnie,

W dżban grecki wlałem je sam w owym czasie,

Mój Mecenasie.

Dam ci Cekuba i kaleńskie wino,

Bo w moim domu Falerny nie płyną

I win zrodzonych przez formiańskie pole

Nie mam na stole.

▼ Zakończenie

Zmiana nastroju, podkład muzyczny zmienia się na bardziej poważny, można pogasić światła, a głos Horacego nagrany rozlega się znieacka.

Żyłem 57 lat. Nagła śmierć zaskoczyła mnie w 8 r. p.n.e. za konsulatu Gajusza Marcjusza Cenzorinusa i Gajusza Azyniusza Gallusa. Co do filozofii, byłem epikurejczykiem. Wyznawcy Epikura nie boją się bogów, nie boją się też śmierci. Trudno jednak umierać. Cezar August, mój przyjaciel, uporządkował zagmatwane sprawy państwa, unormował codzienne życie wielkiej metropolii. Ale tam, gdzieś daleko za Styksem czeka mnie niecierpliwie mój zmarły niedawno przyjaciel – Mecenas – nie zwlekam więc (z żalem mówi Horacy).

Horacy: Kochałem życie, cenilem w nim każdą upływającą chwilę, jaka by ona nie była. Cenilem umiar i równowagę ducha. Pamiętajcie jednak: Non omnis moriar! Nie wszystkie umrę!

Kończymy motywem muzycznym i przedstawieniem osób uczestniczących w spektaklu. Zakończenie stanowi jedna z najsłynniejszych pieśni Horacego:

Barbara Kapusta¹⁾
Mielec

Dzień irlandzki

W lipcu 2002 r. udało mi się spędzić 2 tygodnie w Limerick w Irlandii Południowej. Brałam udział w kursie dla nauczycieli języka angielskiego organizowanym w ramach programu Socrates-Comenius. Wróciłam zauroczona Szmaragdową Wyspą i jej mieszkańcami. Po powrocie dzieliłam się swym entuzjazmem z koleżankami i uczniami. Rezultatem były lekcje poświęcone Irlandii oraz *Dzień irlandzki*, który zorganizowały nauczycielki języka angielskiego – jest nas cztery – w maju 2003 r.

Przygotowałyśmy trzy programy, każdy trwający jedną godzinę lekcyjną i podzieliłyśmy się klasami, tak że każda klasa miała okazję wziąć udział w jednym z nich. Powtarzałyśmy swoje programy cztery razy, ponieważ w szkole jest 18 klas. Na piątej lekcji odbył się konkurs wiedzy o Irlandii dla chętnych²⁾.

Mój program *Dnia irlandzkiego* składał się z przedstawienia w języku polskim, poczęstunku ciastami (udanymi!), upieczonymi przez ochotników według irlandzkich przepisów i za-

Recytator:

Wybudowałem pomnik trwalszy od spizu strzelający nad ogrom królewskich piramid, nie naruszają go deszcze gryzące, nie zburzy Oszałały Akwilon, oszczędzi go nawet

łańcuch lat niezliczonych i mijanie wieków. Nie wszystkich umrę, wiem, że uniknie pogrzebu częśćka nie byle jaka i rosnący w sławę potąd będą wciąż młody, pokąd na Kapitol

ma wstępować z milczącą westalką pontifex. I niech mówią, że stamtąd, gdzie Aufidus huczy z tego kraju, gdzie gruntem brak wody, gdzie Daunus rządził ludem rubasznym, ja z nizin wyrosły

pierwszy doprowadziłem nurt eolskiej pieśni do Italów przybivszy najpewniejszą drogą. Bądź dumna z moich zasług i delfickim laurem, Melpomeno, taskawie opleć moje włosy.

(lipiec 2003)

śpiewanej przez uczennice tradycyjnej irlandzkiej piosenki *Cockles and Mussels*.

Senki do przedstawienia pisali sami uczniowie kl. Ie, ja je tylko złożyłam i „wygładziłam”. Zdecydowałam się na język polski, ponieważ bardzo zależało mi, by treść zrozumieli również najstarsi uczniowie. Dekoracje i rekwizyty przygotowali uczniowie występujący w przedstawieniu. Moi aktorzy spisali się na medal. Komentarze, jakie usłyszeliśmy po przedstawieniu, świadczą o tym, że program się podobał a wypieki smakowały. Na lekcjach przekonałam się, że widzowie uważali i dużo zapamiętali.



Dzień irlandzki



I. Wstęp

Narrator: Zapewne wiele już wiecie o Irlandii. Zapraszamy do obejrzenia naszego programu

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

²⁾ Patrz s. 159 w tym numerze.

o tym czarującym miejscu. Mamy nadzieję, że będzie się wam podobał.

Kto zdecydował o tym, że Irlandia jest małym klejnotem świata? Posłuchajcie.

Dawno, dawno temu w Królestwie Niebieskim przez 7 dni aniołowie nie mogli znaleźć Pana Boga. Wreszcie znalazł go Archanioł Michał. Zapytał Boga:

– Gdzie byłeś?

Bóg westchnął z satysfakcją i dumnie wskazał w dół, poniżej chmur.

– Spójrz synu, co tworzę.

– Co to jest?, zapytał Archanioł Michał.

Bóg mu odpowiedział:

– To kolejna planeta, ale na niej tworzę ŻYCIE. Nazwałem ją Ziemią. Będzie tam we wszystkim panowała równowaga. Na przykład jest Ameryka Północna i Ameryka Południowa. Ameryka Północna będzie bogata, Południowa – biedna. A teraz spójrz tutaj. Umieściłem kontynent białych na północy, a czarnych na południu.

Archanioł Michał spojrział i zapytał:

– A co to za zielony punkt?

Bóg odpowiedział:

– Aaa, to Szmaragdowa Wyspa. To jest naprawdę wyjątkowe miejsce na Ziemi – piękne góry, jeziora, rzeki i zachwycające wybrzeża. Tamtejsi ludzie będą niezrównani. Będą tam pisarze, poeci, pieśniarze, podróżnicy. I dam im taki kuszący ciemny trunek, po który będą przyjeżdżać ludzie z najdalszych zakątków świata.

Archanioł patrzył i słuchał z podziwem. W końcu zapytał:

– A zatem gdzie ta równowaga? Powiedziałaś, że wszędzie będzie równowaga...

Bóg odpowiedział z uśmiechem:

– Poczekaj, aż zobaczysz sąsiadów, których zamierzam im dać.

II. W kawiarni

Narrator: Zajrzyjmy do kawiarni. O czym plotkują trzy przyjaciółki: wielbicielka sportu – Magda, bujająca w obfokach miss szkoły i nie tylko – Ewa oraz twardo stąpająca po ziemi, zrównoważona dziewczyna – Adriana.

A: Czy słyszałyście o Patryku?

M: Kto to? Czyżby nie znała jakiegoś świetnego piłkarza?

E: Coś ty! To na pewno jakiś niezmiernie piękny aktor lub kreator mody!

A: Dziewczyno! Patryk to nie żaden piłkarz, a tym bardziej aktor czy kreator mody!

M: Mogłabyś trochę jaśniej, bo nie bardzo rozumiem.

A: Otóż święty Patryk jest obok świętego Mikołaja i świętego Walentego najpopularniejszym świętym na świecie. Wszędzie, gdzie mieszkają Irlandczycy (i nie tylko tam) czi się jego pamięć powszechną zabawą. Tradycją stały się organizowane z tej okazji parady uliczne. A oto jak mniej więcej przedstawia się życie świętego.

E: Zaraz, zaraz. To ten święty Patryk ma jakieś swoje święto?

A: Oczywiście! Ale wszystko po kolei. Zaraz wszystkiego się dowiesz, (*cichym głosem, jakby do siebie*). Na czym to ja skończyłam? Aha. Święty Patryk urodził się około roku 385, gdzieś na zachodzie Brytanii. Według jednej z wersji miał w żyłach rzymską krew. Zresztą jego imię wywodzi się z łaciny.

M: To kim on w końcu był – Irlandczykiem, Anglikiem czy Włochem?

A: Pewne jest, że Irlandczykiem nie był, ale jest patronem Irlandii.

E: A jak on tam się dostał? Autokarem czy samolotem?

M: Dziewczyno! Opanuj się! Gdzie ty w tamtych latach znalazłaś samolot albo autokar!?

A: Święty Patryk w wieku około 16 lat został porwany podczas jednego z najazdów irlandzkich na Brytanię. Następnie został przewieziony statkiem na Zieloną Wyspę i stał się niewolnikiem. Przez kilka lat wypasał bydło i owce na irlandzkich wzgórzach. Wtedy nauczył się irlandzkiego języka i obyczajów. Wtedy też, ponoć w szczególnie sposób, został natchniony przez Boga ku temu, aby nawrócić Irlandczyków na chrześcijaństwo.

E: I co, nawrócić?

A: Zaraz opowiem. W wieku lat 20 otrzymał przekaz od Boga, który powiedział mu, aby udał się na wybrzeże, gdzie miała czekać łódź. I faktycznie czekała, gotowa do wypłynięcia wraz z żeglarzami, którzy zawieźli go do domu.

M: I już nie wrócił? Nie przyniósł chrześcijaństwa?

A: Wrócił, wrócił i nawrócił wielu Irlandczyków. Legenda ukazuje to wyrzucanie grzechów jako wyrzucanie węży z Irlandii. On sam i jego

uczniowie wzniesli wiele kościołów na terenie Irlandii (praktycznie żaden z nich nie przetrwał do dziś). A wracając do tego nawracania, to legenda głosi, że Patryk użył trójlistnej koniczynki dla wyjaśnienia Irlandczykom istoty Trójcy Świętej – ta roślina do dziś jest symbolem jego i całej Irlandii.

E: I długo tak nauczał?

A: Patryk prowadził swoją działalność misyjną przez 40 lat. Zmarł 17 marca 461 roku. (Zwraca się do koleżanki E) I właśnie 17 marca obchodzimy jego święto, o które pytałaś.

E: Super! Ja też zostanę świętą!

(Koleżanki A i M dławią się całą.)

E: W moim życiorysie na pewno zamieszczą moje wszystkie osiągnięcia: miss przedszkola, miss szkoły podstawowej, miss obozu, miss...

A i M: Przestań!!!!

E: No, co?

A i M: Lepiej już chodźmy.

Dziewczyny opuszczają kawiarnię.

III. Druidzi i Patryk

Narrator: Skoro o Patryku mowa, przenieśmy się do jego czasów.

Bardzo dawno temu na terenie obecnej Irlandii panowali dwaj bracia: Eber i Eremon. Podzielili oni wyspę między siebie i dzieci zmarłego brata Ira oraz kuzyna. Eremon wziął część północną wyspy, a Eber południową. Żona Ebera była bardzo chciwa i postanowiła mieć na własność wzgórze Tara, które należały do Eremona. Udała się do druidów, aby przy pomocy czarów sprowadzić wzgórze.

Żona: Witajcie zacni panowie.

Mateusz (druid): Bądź pozdrowiona.

Arek (druid): Co cię do nas sprowadza, pani?

Żona: Chcę mieć wzgórze Tara, które należą do Eremona.

Janusz (druid): Nie wiem, czy damy radę.

Żona: Nie macie wyjścia. Muszę je mieć.

Mateusz: A co będzie, jeśli nam się nie uda?

Żona: Każę was zamknąć w lochu.

Arek: I co wy na to?

Janusz: Nie mamy wyjścia. Musimy chociaż spróbować.

Żona Ebera odchodzi.

Mateusz: No to co, zaczynamy.

Druidzi:

Przyzywam łąd Eire

Otoczony falami szczodrego morza.

Szczodre są wzgórza usiane owocami,
Usiane owocami rzeńskie lasy,
Rzeńka jest woda płynąca wodospadami,
Wodospadami przy głębokich jeziorach.
Głęboka jest studnia na wzgórzach,
Studnią plemion jest zgromadzenie,
Zgromadzenie królów to Tara.
Tara wzgórz i plemion,
plemiona synów Mila,
okręty Mila.
Jak dumny okręt jest łąd Eire,
Dumny łąd Eire w pieśniach sławiony.
Ja, Amairgen, pieśnią sławię Eire.
Przyzywam łąd Eire.

Na plakacie namalowane są wzgórza, a za nimi stoi Celt wymalowany na niebiesko, ma procę. Wzgórza przybliżają się. Celt wyskakuje zza nich.

Celt: Gdzie się wszyscy podziali? Co to wszystko znaczy?

Celt: (piosenka – śpiewają do melodii piosenki *Co ja robię tu?*) Co ja robię tu?

Druidzi: (piosenka) Co ty tutaj robisz? Nie jego chcieliśmy wyczarować, tylko wzgórze Tara.

Mateusz: (piosenka) Co ty druidzie namieszafes, może zakłęcie podziałało źle?

Janusz: (piosenka) Ja wszystko dobrze powiedziałem.

Druidzi: (piosenka) Lecz stało się i trudno jest. (koniec piosenki)

Celt: Coście za jedni?

Mateusz: My – druidzi, a ty?

Celt: Jestem wojownikiem. Jak się tu znalazłem?

Arek: Pomyliliśmy zakłęcia.

Celt: Nic tu po mnie, wracam na wojnę.

Celt odchodzi, a przychodzi św. Patryk.

Patryk: Witajcie, zacni ludzie.

Janusz: Witaj przybyszu. Kim jesteś?

Patryk: Jestem Patryk. A dlaczego jesteście smutni?

Mateusz: Boimy się, że zginiemy w lochach.

Arek: Chyba bogowie nas opuścili.

Patryk: Przecież Bóg jest tylko jeden.

Janusz: Co ty pleciesz!?

Patryk: Usiądźmy, to wam wytłumaczę. Jest tylko jeden Bóg, który wszystko stworzył i wszystkim rządzi. Jest sprawiedliwym sędzią. Bóg jest w trzech osobach, lecz stanowi jedność.

Mateusz: Nic nie rozumiem.

Arek: Ja też nic z tego nie wiem.

Janusz: Ja też.

Patryk: Wytłumaczę wam na przykładzie. (Schyla się i podnosi koniczynę.) Spójrzcie. Tak jak koniczyna, która jest jednością choć ma 3 listki, tak Bóg jest jeden w trzech osobach. (Pokazuje na koniczynę.)

Spójrzcie. Tu Bóg Ojciec, tu Syn Boży, a tu Duch Święty, czyli Trójca Przenajświętsza.

Mateusz Teraz rozumiemy. Wierzmy ci.

Patryk: Na mnie już czas. Idę nawracać innych.

Arek: Zabierz nas ze sobą.

Janusz: Dobra myśl.

Patryk: Chodźcie ze mną, będzie mi raźniej. Wszyscy odchodzą.

IV. Zadanie

Narrator: Oj, tak. Dawne dziwne dzieje. Trochę dziwni ci druidzi, nie sądzicie? Ale wróćmy do naszych czasów. Monika i Magda mają zadanie.

Magda: Cześć!

Monika: Cześć! Usiadź!

Magda: Może zrobimy zadanie z historii?

Monika: Tak, to dobry pomysł. Zróbmy to o historii Irlandii. Chodź, włącz komputer.

Magda: Spójrz, to jest ciekawe.

Monika: Masz rację, przeczytajmy to! Lata 700 do 800 – szczyt rozwoju irlandzkiego ruchu klasztornego... Nie, to chyba mało ciekawe. Zobaczymy dalej. Ooo! Już mam. Wiek XVII – James II był katolickim królem Anglii.

Magda: Przecież to o Anglii, a nie o Irlandii!

Monika: Chwila, słuchaj dalej. No więc, holenderski protestant książe William of Orange...

Magda: Kto???

Monika: William of Orange, czyli po polsku Wilhelm Orański, zastąpił Jamesa na tronie... Irlandzcy katolicy pomagali Jamesowi gromadzić armię... Wilhelm pokonał Jamesa.

Magda: Poczekaj, nie nadażam! Kogo Irlandczycy poparli, a z kim walczyli?

Monika: Orański pokonał Jamesa w znanej bitwie pod Boyne na zachodzie Irlandii w 1690 r.

Magda: Te informacje są interesujące. A może opiszemy najazdy Wikingów? O, tutaj Brian Boru pokonał Wikingów pod Clontarf, ale został zamordowany.

Monika: Nie, o Brianie Boru mają Arek i Mateusz.

Magda: To może to: w 1795 r. powstało pierwsze towarzystwo protestantów Oranżystów.

Było ono bardzo ważne dla chronienia interesów protestantów. To towarzystwo przetrwało bardzo długo.

Monika: Jak myślisz; lepiej napisać o wielkim głodzie czy o upadku powstania Wolfe Tone'a?

Magda: Myślę, że o wielkim głodzie.

Monika: To posłuchaj. Od 1845 do 1849 trwał wielki głód spowodowany złymi plonami ziemniaków. W Irlandii były one głównym pożywieniem. Uważano, że była to wina brytyjskiego rządu. Dzisiaj wiadomo, że była to wina irlandzkich protestantów.

Magda: Popatrz na to! W 1801 r. północna część Irlandii stała się częścią Zjednoczonego Królestwa na mocy Aktu Unii. Dzięki niemu irlandzki i brytyjski parlament został ujednoczony.

Monika: Chwila! (notuje sobie) 1801 – Akt Unii. OK, już mam. Może znajdziemy informacje o współczesnych czasach? Np. 1996 r. – koniec zawieszenia broni, wybory do Forum Pokojowego, Sinn Fein postanowiło nie przyłączyć się do Forum.

Magda: (notuje) Albo w 1998 r. – podpisanie porozumienia w Wielki Piątek przewidującego stopniowe jednoczenie obu części Irlandii.

Monika: 1998 – porozumienie przewidujące jednoczenie. Ciekawe koleje historii. Może Irlandia będzie jednym krajem?

Magda: Możliwe. To chyba nam wystarczy.

Monika: Tak, masz rację. Mamy już zadanie z głowy.

Magda: Muszę już iść. Późno się zrobiło, cześć!!

Monika: Cześć, do zobaczenia w szkole!!!

V. U dziadków

Narrator: No, tak. Niektórzy korzystają z nowocześniejszych technologii, inni wolą tradycyjne źródła wiedzy.

Agnieszka: Dzień dobry dziadziu, dzień dobry babciu (Agnieszka odwiedza babcię i dziadka).

Dziadek: Witaj wnusiu.

Babcia: Dzień dobry Agniesiu. Co słychać?

Agnieszka: Wszystko okay. A u was?

Dziadek: Po staremu.

Agnieszka: Dziadziu, babciu, mam do was wielką prośbę. Czy moglibyście powiedzieć coś o hurlingu i o symbolu Halloween – Jack-o'-lantern? Pani kazała mi dowiedzieć się o tych dwóch rzeczach, bo mówimy o Irlandii.

Dziadek: Hurling? To irlandzka gra w piłkę. Jest jedną z najszybszych i najbardziej kontaktowych gier boiskowych na świecie. Do hurlingu używane są kije zwane hurleys i piłka podobna do tej, którą gra się w krykieta. Drużyna liczy 15 zawodników. Piłka może być uderzana kijem, kopana lub uderzana otwartą dłońią. Zawodnik może biec z nią balansując lub podbijając ją. (*Dziadek zamysła się*).

Agnieszka: Dziadku, dlaczego przerwałeś? Coś nie tak?

Dziadek: Nie, nic się nie stało. Przypomniałem sobie, jak kiedyś grałem w tę grę. Było super.

Agnieszka: Grałeś w hurling? Ekstra, ale czy na tym kończą się zasady gry?

Dziadek: Nie. W grze istnieją dwa sposoby liczenia wyniku, przez punkty i gole. Punkty można zdobyć, kiedy zawodnicy uderzają piłkę ponad poprzeczką bramki przeciwników. Gole zdobywa się przez wstrzelenie piłki pod poprzeczkę. Wygrywa drużyna, która zbierze więcej punktów.

Agnieszka: To wszystko?

Dziadek: Z grubsza. Szczegółów i tak nie zapamiętasz.

Agnieszka: Dziękuję dziadku. A Jack-o'-lantern? Co to ma wspólnego z Irlandią?

Dziadek: Jack? Chodzi ci o tę historię z dynią? Przykro mi, ale nie pamiętam. Może babcia wie?

Agnieszka: Babciu, opowiedz mi o tej dyni!

Babcia: Legenda mówi, że pewien irlandzki pijak imieniem Jack został wyrzucony z piekła za sztuczki z diabłem. Skazano go na wieczną wędrówkę po ziemi. Szatan dał mu na drogę kawałek węgla z ogniska i olbrzymią dynię. Po zjedzeniu zawartości Jack włożył do środka dyni płonący węgielek, wyciął otwory i oświetlając sobie drogę tą niezwykłą latarnią błąkał się po świecie.

Agnieszka: Teraz już wiem, dlaczego nazwano to „płonącą latarnią”. Świetna ta historyjka. Dzięki babciu.

Babcia: Cieszę się, że ci pomogłam. Zmykaj do domu, bo już ciemno.

Agnieszka: Dobranoc!

VI. Program TV

Narrator: Latarnia z dyni? Czemu nie... Po wymyśleniu irlandzkim piwie różne pomysły

przychodzą do głowy. O, widzę, że w studiu TV rozpoczyna się program na żywo.

Kasia: Witamy w naszym programie „Tropami Sławnych”. Dzisiaj kolej na Irlandczyków.

Agnieszka: Czy wiecie dlaczego Bóg stworzył whisky (pytanie do publiczności)?

Kasia: Dlatego, żeby Irlandczycy nie zapanowali nad światem.

Agnieszka: To powiedzonko oddaje zasięg wpływów mieszkańców Zielonej Wyspy.

Kasia: Na rozgrzewkę łatwe pytanie: Którzy prezydenci amerykańscy mają korzenie irlandzkie (pytanie do publiczności)?

Agnieszka: Słynny John Kennedy, Ronald Regan.

Kasia: Wpływy irlandzkie sięgają czasów pierwszych misjonarzy chrześcijańskich. Brygida uważana jest za jedną z największych świętych irlandzkich.

Agnieszka: Uwaga! Była pierwszą i jedyną po dziś dzień kobietą – biskupem w kościele katolickim.

Kasia: Z tradycją irlandzką związana jest bogata literatura.

Agnieszka: Znacie „Podróże Guliwera” (pytanie do publiczności)? Dokąd podróżował (pytanie do publiczności)? Kto jest ich autorem? (pytanie do publiczności)?

Kasia: Irlandczyk z Dublina, pastor Jonathan Swift.

Agnieszka: A „Drakula”? Znacie (pytanie do publiczności)?

Kasia: To również dzieło Irlandczyka – Brama Stokera.

Agnieszka: Irlandia ma oczywiście swoich noblistów:

Kasia: George Bernard Shaw – autor „Pigmaliona”.

Agnieszka: Samuel Beckett – autor sztuki „Czekając na Godota”.

Kasia: William Butler Yeats i współczesny nam Seamus Heaney – poeci.

Agnieszka: Ale to nie wszystko. Pamiętacie, co powiedział Pan Bóg? Irlandczyków stać na więcej.

Kasia: Z czym kojarzy się wam skala Beauforta (pytanie do publiczności)?

Agnieszka: Wynalazca skali służącej do pomiaru siły wiatru – Beaufort – to Irlandczyk.

Kasia: A z czym kojarzy się wam nazwisko Ferguson (pytanie do publiczności)?

Agnieszka: Ferguson, Irlandczyk, stworzył traktor przystosowany do orania pola.

Kasia: Wspomnijmy jeszcze o Parsonsie – wynalazcy turbiny parowej.

Agnieszka: A co z Irlandczykiem cenionym przez rzeszę smakoszy na całym świecie?

Kasia: Mówisz o... O kim (pytanie do publiczności)?

Agnieszka: O Arthurze Guinnessie i jego...

Kasia: Księdze Rekordów Guinnessa?

Agnieszka: O piwie z browaru Guinnessa utworzonego w 1759r. w Dublinie. A z książką rekordów, to ciekawa historia. Wicie jak powstała (pytanie do publiczności)?

Kasia: W 1951 r. w czasie polowania, dyrektor firmy Guinness wdał się w spór czy siewka

złota jest najszybszym ptakiem łownym. Przy okazji podobnych sporów dyrektor uświadomił sobie, że książka zawierająca tego typu informacje byłaby bardzo przydatna do rozstrzygnięcia wątpliwości. Tak zrodził się pomysł napisania książki rekordów.

Agnieszka: O sławnych Irlandczykach można mówić jeszcze długo, ale nie chcemy być cie podsumowali nas słowami kolejnego genialnego Irlandczyka – Oscara Wilde’a, który powiedział: „Jak wszyscy, którzy próbują wyczerpać temat, wyczerpał swoich słuchaczy”.

Narrator: Dziękujemy za wysłuchanie i obejrzenie naszego programu (występujący kłaniają się).
(czerwiec 2003)

KONKURSY

Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze



Let's visit Australia!

Konkursy kulturoznawcze dotyczące Wielkiej Brytanii i USA cieszą się wśród młodzieży dużą popularnością. Nasza szkoła (SP 31 w Zabrzu) również organizowała podobne konkursy w poprzednich latach. W tym roku postanowiliśmy „odwiedzić” Australię – mniej znany kraj anglojęzyczny.

Gdy przygotowaliśmy się do konkursu, uczniowie z powątpiewaniem czytali informacje o tym kraju, zastanawiając się, czego ciekawego można się o nim dowiedzieć. Gdy jednak wgłębiliśmy się w temat, jedna z uczennic – Kinga Ślipek, która wraz z Joasią Burnat i Waldkiem Mijałem reprezentowała naszą szkołę, powiedziała: „Nie myślałam, że Australia jest aż tak ciekawa!”. To chyba najlepszy po-

wód, by ją odwiedzić, chociażby w czasie konkursu szkolnego.

Przygotowań było bardzo wiele, materiałów szukaliśmy wszędzie, również w Internecie. Opracowaliśmy zaproszenia i regulamin, które wysłałaliśmy do trzech zaprzyjaźnionych szkół podstawowych (SP 28, 30, 33 w Zabrzu). Szkoły te już wcześniej brały udział w podobnych organizowanych przez nas konkursach.

Informacje o konkursie

Koło języka angielskiego przy SP nr 31 w Zabrzu zaprasza uczniów klas 4, 5 i 6 do udziału w konkursie kulturoznawczym o krajach anglojęzycznych. Tegoroczna edycja będzie dotyczyć Australii i przebiegać pod hasłem: *Let's visit Australia*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

Celem konkursu jest zapoznanie z kulturą, życiem codziennym, historią, niezwykłym światem roślin i zwierząt Australii. Mamy nadzieję, że uczniowie, przygotowując się do konkursu, poszerzą swoje szkolne wiadomości z przyrody, historii i języka angielskiego.

Tematyka konkursu:

1. Geografia Australii
2. Świat roślin i zwierząt
3. Życie codzienne
4. Historia
5. Język
6. Turystyka

Regulamin:

1. Konkurs odbywa się 20 marca 2003 r (czwartek) o godz. 16.00 w SP nr 31 w Zabrze, w pracowni języka angielskiego, sala nr 5.
2. Konkurs ma charakter turnieju – zabawy, w którym biorą udział cztery 3-osobowe drużyny z sąsiednich szkół podstawowych nr 28, 30, 31, 33. Drużyny odpowiadają na wybrane przez siebie pytania o różnym stopniu trudności (za 1, 2 lub 3 punkty), a także rozwiązują inne kwizy i zadania.
3. Konkurs odbywa się w języku polskim, jednak niektóre zadania będą wymagały użycia języka angielskiego.
4. Wygrywa drużyna, która ostatecznie uzyska najwyższą liczbę punktów.
5. Wszyscy uczniowie otrzymują dyplomy uczestnictwa i nagrody.

Literatura:

1. Wielki Atlas Świata – Encyklopedia Geografii.
2. Encyklopedia *Geografia Świata, Australia, Oceania, Antarktyda*, Kraków 1997.
3. *The World of English* No 2, 1997 (Australian issue).
4. Encyklopedia multimedialna PWN 2000.
5. *Geografia turystyczna świata cz. 2*, PWN, Warszawa 1996.
6. Encyklopedia geografii, *Kraj i ludzie, Australia i Oceania*, Muza S.A., Warszawa 1996.
7. Strona internetowa: www.australia.e-tools.pl
8. *Poznaj Świat* nr 12, 1997.

Odwiedźcie Australię razem z nami. Zapraszamy.



Materiały konkursowe



Pytania za 1 punkt

1. Stolica Australii to... (Canberra)
2. Jaka jest powierzchnia Australii?
(7 682 300 km²)
3. Podaj liczbę ludności Australii. (18,9 mln.)
4. Jaki jest podział administracyjny Australii?
(6 stanów i 2 terytoria federalne)

5. Jak nazywa się najwyższy szczyt górski Australii, podaj jego wysokość.
(Góra Kościuszki – 2228 m n.p.m.)
6. Podaj nazwę największego miasta Australii.
(Sydney)
7. Jaka jest pełna nazwa Australii?
(Związek Australijski – Commonwealth of Australia)
8. Jaki jest język urzędowy Australii?
(Język angielski)
9. Jak nazywamy rdzennych mieszkańców Australii?
(Aborygeni)
10. W którym roku odbyły się igrzyska olimpijskie w Sydney? (2000)
11. Kto jest odkrywcą wschodnich wybrzeży Australii?
(Kapitan James Cook)
12. Jak wygląda słynny gmach opery w Sydney?
(Przypomina żaglowiec pod pełnymi żaglami)
13. Jak nazywa się zwrotnik przebiegający przez Australię?
(Zwrotnik Koziorożca)
14. Największe jezioro Australii to...
(Jezioro Eyre)
15. Jaką ma długość Wielka Rafa Koralowa?
(Okolo 2000 km)
16. Kiedy Australijczycy obchodzą swoje święto narodowe – Dzień Australii? (26.01. – jest to rocznica lądowania Pierwszej Floty na kontynencie)

Pytania za 2 punkty

1. Wymień kilka nazw zwierząt charakterystycznych tylko dla Australii (Torbacze – kangury, oposy, kuny workowate, koale; stekowce – dziobaki i kolczatki; ptaki – emu, kiwi, kazuary, rajskie ptaki; pies dingo, diabeł tasmański i inne)
2. W którym roku wylądowała w Australii tzw. Pierwsza Flota z grupą brytyjskich skazańców?
(1788)
3. Podaj 3 najważniejsze rejony turystyczne Australii. (Złote Wybrzeże, Ayers Rock, Wielkie Góry Wododziałowe, Wielka Rafa Koralowa, Góry Śnieżne, Parki Narodowe – Uluru, Kakadu i inne)
4. Stolicą jakiego stanu jest Sydney?
(Nowa Południowa Walia)
5. Jaki jest najwyższy budynek Australii?
(Sydney Tower – 259 m)
6. Jaki procent społeczeństwa australijskiego stanowią Aborygeni? (1%)
7. Jak nazywa się największa pustynia Australii?
(Wielka Pustynia Piaszczysta – 360 000 km²)
8. Jak nazywa się wyspa – jeden ze stanów Australii?
(Tasmania)
9. Które australijskie ptaki wydają głos śmiejącego się człowieka?
(Kukubary)

10. Czy rafa koralowa należy do królestwa roślin czy zwierząt? Dlaczego? (Do królestwa zwierząt – zbudowana jest z milionów szkieletów koralowców, czyli morskich bezkręgowców)
11. Co to jest bumerang i do czego służy? (Broń myśliwska i wojenna, używana przez Aborygenów, zrobiona z drewna; był też przedmiotem o charakterze sakralnym; Aborygeni potrafili też z jego pomocą rozniecić ogień)
12. Kto jest w Australii głową państwa? (Od 1952 r. królowa brytyjska Elżbieta II, reprezentowana przez gubernatora generalnego)
13. Jak nazywają się góry rozciągające się na wschodzie Australii? (Wielkie Góry Wododziałowe)
14. Podaj nazwy przynajmniej dwóch partii politycznych Australii. (Australijska Partia Pracy, Partia Liberalna Australii, Partia Narodowa Australii)
15. Co to jest School of the Air? (Szkoła w eterze – system nauki, polegający na uczeniu się za pośrednictwem radia na terenach położonych często setki kilometrów od szkoły)
16. Co to jest Royal Flying Doctor Service? (Służba zdrowia, która za pomocą samolotów niesie pomoc ludziom na obszarach tysięcy kilometrów)

▶ Pytania za 3 punkty

1. Nad jaką rzeką leży Canberra? (Molongo)
2. Jak nazywał się polski podróżnik i geograf – badacz Australii, który jest odkrywcą najwyższego szczytu? (Paweł Edmund Strzelecki)
3. W którym roku Aborygeni uzyskali pełne prawa obywatelskie? (1984)
4. Jak nazywa się najbardziej wysunięty na północ Australii fragment lądu? (Przylądek Jork)
5. Co to jest Ayers Rock i z czym się wiąże? (Niezwykła góra, przypominająca wielki kamień, inaczej „stara skała”; najświęniejsze miejsce kultowe Australii, zwane w języku Aborygenów Uluru – Aborygeni wierzą, że Uluru stanowi centrum świata)
6. Wymień wszystkie stany Australii. (Wiktoria, Nowa Południowa Walia, Queensland, Australia Południowa, Australia Zachodnia, Tasmânia; 2 terytoria – Terytorium Północne i Dystrykt Federalny)
7. Co to są „Trzy Siostry”? (W Górach Błękitnych znajduje się skała o trzech wierzchołkach o takiej nazwie).
8. Czym żywi się struś emu? (Trawą, owocami, owadami).
9. Jaki to Park Narodowy Australii? „Na terenie parku znajduje się jedno z najpiękniejszych w Australii malowideł naskalnych Aborygenów, przedstawiające zwierzęta, ludzi, postacie z mitologii. Turystów przycią-

- gają też malownicze urwiska na wybrzeżu i rozległe mokradła”. (Kakadu)
10. Co znaczy „koala” w języku Aborygenów? („Bez wody”)
11. Australia to 4, 5 czy 6 co do wielkości państwo na świecie? (6 – po Rosji, Kanadzie, Chinach, USA, Brazylii)
12. Jakie miasto jest stolicą stanu Australia Zachodnia? (Perth)
13. W jakim miesiącu turyści najchętniej odwiedzają Australię? (W grudniu)
14. Ile metrów poniżej poziomu morza leży jezioro Eyre? (Prawie 12 metrów)
15. Jaki tytuł ma hymn Australii? (Advance Australia Fair)
16. Jak nazywana była Australia w XVII i XVIII wieku? (Nowa Holandia)

Pytania były przeplatane zadaniami innego rodzaju. Oto one:

▶ Prawda czy fałsz?

Sprawdź, czy podane zdania są prawdziwe czy fałszywe – TRUE or FALSE

1. The Great Barrier Reef is the only living thing you can see from space.
2. The Great Barrier Reef is 18 million years old.
3. Kangaroos eat eucalyptus all the time.
4. Emu can run 50 km/h.
5. Sydney was founded by James Cook.
6. Canberra is the biggest city in Australia.
7. Australia is the world's smallest continent and biggest island.

Vocabulary:

The Great Barrier Reef – Wielka Rafa Koralowa
space – kosmos
was founded – został założony
island – wyspa

▶ Odpowiedzi:

1. – T; 2. – T; 3. – F (koala); 4. – T; 5. – F (by capitan Arthur Philips); 6. – F (Sydney); 7. – T.

▶ Wpisz podane nazwy geograficzne na mapce Australii²⁾:

Australia Zachodnia	Wiktoria
Australia Południowa	Tasmânia
Terytorium Północne	Cieśnina Bassa
Queensland	Sydney
Nowa Południowa Walia	Canberra

²⁾ Zadanie wydawało się bardzo trudne, ale uczestnicy poradzili sobie znakomicie.

Jezioro Eyre	Zatoka Karpentaria
Góra Kościuszki	Wielka Rafa Koralowa
Morze Koralowe	Wielka Zatoka Australijska

Picnic at Hanging Rock	band
Nicole Kidman	singer
Mel Gibson	film
Mad Max	actress

▼ **Dokończ zdania, dotyczące godła narodowego oraz flag – narodowej i Aborygenów:**

- Zwierzęta na godle to...
- Roślina, na której są one umieszczone, to...
- Tarcza herbowa zawiera...
- Siedmioramienna gwiazda na fladze narodowej przedstawia...
- Na fladze Aborygenów:
 - żółty krąg oznacza...
 - czarne pasmo...
 - czerwone pasmo...

► **Odpowiedzi:**

- ...kangur i struś emu;
- ...kwitnąca na żółto akacja, drzewo narodowe Australijczyków;
- ...godła sześciu krajów związkowych;
- ...siedem krajów związkowych Australii:
 - ...słońce, które rodzi życie
 - ...symbolizuje kolor skóry rdzennych mieszkańców
 - ...nawiązuje do charakterystycznego koloru skał i gleby Australii

▼ **Połącz wyrazy w dialekcie australijskim z odpowiadającymi im wyrazami w języku angielskim³⁾:**

brekky	very good
broly	eat
cuppa	breakfast
sanger	Australia
grouse	cup of tea
Oz	trousers
tucker	sandwich
strides	umbrella

► **Odpowiedzi:**

brekky – breakfast; broly – umbrella; cuppa – cup of tea; sanger – sandwich; grouse – very good; Oz – Australia; tucker – eat; strides – trousers

▼ **Czy znasz australijskich przedstawicieli filmu i piosenki?**

Połącz:

Kylie Minogue	film
ACDC	actor

► **Odpowiedzi:**

Kylie Minogue – singer; ACDC – band; Picnic... – film; Nicole Kidman – actress; Mel Gibson – actor; Mad Max – film.

▼ **I ostatnie już, ale chyba najciekawsze zadanie.**

Uczniowie losowali ciekawe miejsca w Australii (rafa koralowa, parki narodowe, Uluru, Sydney), przygotowywali prezentacje na podstawie otrzymanych materiałów, zachęcając gości i jury do odwiedzenia właśnie tego regionu Australii. Była to więc zabawa w minibiuro podróży. Pomysłowość uczniów nie miała granic – było i rappowanie, i piosenki, i wierszowane propozycje. Podziw wszystkich oglądających był tym większy, że na przygotowanie prezentacji uczestnicy mieli tylko pół godziny. W tym czasie goście mogli obejrzeć pokonkursową wystawę prac plastycznych oraz innych materiałów, związanych z Australią, a także film wideo o rafie koralowej.

Konkurs kulturoznawczy poprzedzony był ogłoszonym miesiąc wcześniej *szkolnym konkursem plastycznym o Australii*, na który napłynęło ponad 30 pięknych prac, wykonanych najprzeróżniejszymi technikami. Największym powodzeniem cieszyła się rafa koralowa, niezwykle australijskie zwierzęta oraz bumerangi. Przyznano aż 3 równorzędne pierwsze miejsca – Ola Garczyk – herb Australii, Dorota Skutnik – rafa koralowa z masy solnej, Waldek Mijał – cykl 3 rysunków. Każdy uczestnik otrzymał dyplom i nagrodę.

Sponsorami obu konkursów byli: wydawnictwo Express Publishing (przedstawicielka tego wydawnictwa pani Alicja Cholewa-Zawadzka uświetniła swoją obecnością nasz konkurs i zapowiedziała, że w przyszłym roku „odwiedza” z nami Kanadę), księgarnia „Omnibus” w Katowicach, księgarnia „International House” w Katowicach, wydawnictwo OUP – oddział w Katowicach, a także komitet rodzicielski SP31.

³⁾ Australijska angielszczyzna różni się nieco od brytyjskiej, niektóre wyrazy brzmią zupełnie inaczej – ale i z tym zadaniem uczniowie sobie poradzili. Dokładnie zapoznali się z otrzymanymi wcześniej materiałami.

Nagrody to przede wszystkim „readersy”, niektóre z kasetami, podkładki pod myszkę komputerową, ilustrowane słowniczki z CD-ROM-em, długopisy, albumy na zdjęcia i inne. Serdecznie dziękujemy sponsorom, bez ich pomocy byłoby nam dużo trudniej.

Konkurs wygrała SP 31 niewielką przewagą punktów przed SP 30 i (równorzędnie) SP

28 i SP 33. Atmosfera konkursu była fantastyczna – głównie dzięki wspaniałej widowni, która przygotowała transparenty i okrzyki, dopingując swoich zawodników (również w języku angielskim). Wszyscy byli pod wrażeniem dużej wiedzy, jaką posiadali uczestnicy. Już teraz uczniowie zaczynają szukać materiałów o Kanadzie.

(czerwiec 2003)

Iwona Bogdan, Ewelina Gąsiorek, Krystyna Haracz, Barbara Kapusta¹⁾
Przeclaw

Kwiz o Irlandii²⁾

Punktacja:

- ▶ 1 punkt za każdą poprawną odpowiedź na pytania testowe;
- ▶ do 3 punktów za dokończenie zdania;
- ▶ do 7 punktów za zadanie graficzne – liczy się pomysłowość i wykonanie.

Uwaga! Po zakończeniu części testowej **należy oddać** kartki z odpowiedziami i zacząć pracę nad częścią graficzną konkursu.

Powodzenia!

1. Klimat w Irlandii jest i
2. Podaj nazwy trzech grup lub muzyków pochodzących z Irlandii.
3. Najstarszy uniwersytet w Dublinie to:
a) Leinster House c) Trinity College
b) Oxford d) O'Connell Bridge
4. Carranuoill to:
a) miasto na północy Irlandii
b) najdłuższa rzeka w Irlandii
c) największe jezioro w Irlandii
d) najwyższy szczyt w Irlandii
5. Irlandczycy uwielbiają:
a) walczyć z przyjeźdnymi
b) opowiadać historie
c) jeździć na wielbłądach
d) grać na komputerach w pubach
6. Najstarsza irlandzka księga nazywa się . . .
7. Narodowy symbol Irlandii to:
a) kufel piwa c) oset
b) krzyż d) koniczynka
8. Jak nazywa się najdłuższa rzeka Irlandii:
a) Beowulf c) Shannon
b) Liffey d) Missisipi
9. Co symbolizuje kolor biały flagi irlandzkiej?
10. Z czym nazwiskiem kojarzy się kolor pomarańczowy flagi irlandzkiej?
11. Czy św. Patryk był Irlandczykiem?
12. Czy to prawda, że księga rekordów Guinnessa powstała z inicjatywy pracowników browaru Guinnessa?
13. Co według legendy zyskuje się po ucałowaniu kamienia na zamku Blarney?
14. W którym wieku w Irlandii wystąpiła zaraza ziemniaczana?
15. Hurling to:
a) irlandzka gra w piłkę
b) angielski instrument muzyczny
c) statek Wikingów
d) szkocki władca
16. Który słynny Irlandczyk napisał *Podróżę Guliwera*?
17. Moher to:
a) słynne irlandzkie piwo
b) słynny irlandzki taniec
c) piękne klify w Irlandii
d) irlandzki sweter z owczej wełny
18. Jakie są języki urzędowe w Irlandii?
19. Co jest walutą Irlandii?
20. Kiedy obchodzone jest święto św. Patryka?

¹⁾ Autorki są nauczycielami języka angielskiego w Gimnazjum w Przeclawiu.

²⁾ patrz s. 150 w tym numerze.

21. Jak nazywa się największy park w Europie, który znajduje się w Dublinie?
22. Jak jest „Dzień dobry” w języku irlandzkim?
23. Gdzie w Irlandii znajduje się siedziba Microsoftu?
24. Wymień co najmniej trzy budynki lub miejsca z Dublina.
25. Co symbolizuje trzylistna koniczyna?
26. Wymień trzy największe miasta Republiki Irlandii.
27. Czym zajmowała się Molly Malone?
28. Jaki procent stanowią katolicy w Irlandii?
29. Gdzie się znajduje i jak się nazywa najstarszy zabytek neolityczny?
30. Kto był pierwszym misjonarzem na irlandzkich ziemiach?
31. Jak długo św. Patryk prowadził działalność misyjną w Irlandii?
32. Jakie jest najbardziej znane irlandzkie danie?
33. Jaka rzeka przepływa przez Dublin?
34. Jak inaczej nazywa się wyspę Irlandii?
35. W którym roku Wolne Państwo Irlandzkie uzyskało całkowitą wolność i zmieniło nazwę na Republika Irlandii?
36. Jaką część powierzchni całej wyspy zajmuje Republika Irlandii?
37. Czym różni się Gaelic football od footballu europejskiego?
38. Sztuka *Czekając na Godota* została napisana przez:
 - a) Boba Geldofa
 - b) Molly Malone
 - c) Samuela Becketa
 - d) Jonathana Swifta
39. Pierwszymi osadnikami w Irlandii byli
40. Irlandia jest państwem o powierzchni:
 - a) większej niż Polska
 - b) mniejszej niż Polska
 - c) równej Polsce.
41. Dokończ zdanie:
Irlandia
42. Przedstaw w formie graficznej: „Irlandia w naszych oczach”.

► **Odpowiedzi:**

1. Np. ciepły i wilgotny; 2. Np. the Corrs, U2, Enya, The Kelly Family, Ronan Keating; 3. c; 4. d; 5. b; 6. Book of Kells; 7. d; 8. c; 9. Pokój między katolikami i protestantami; 10. William of Orange (Wilhelm Orański); 11. Nie; 12. Tak; 13. Elokwencję; 14. XIX; 5.a; 16. Jonathan Swift; 17. c; 18. Angielski, irlandzki; 19. Euro; 20. 17 marca; 21. Phoenix Park; 22. Dia dhuit; 23. W Dublinie; 24. Np. Trinity College, O'Connell Bridge, St. Mary's church, Merrion Square, Phoenix Park, Leinster House, Custom House; 25. Jedność Trójcy Świętej; 26. Np. Dublin, Londonerry, Galway, Limerick, Cork, Waterford; 27. Sprzedawała małże, aby zarobić na życie.; 28. Ok. 95%; 29. Newgrange sprzed 5000 lat, niedaleko stolicy, na północ od niej; 30. Św. Palladiusz, w 431 r. został mianowany biskupem Irlandii; 31. 40 lat; 32. Gulasz z jagnięciny lub baraniny; 33. Liffey; 34. Szmaragdowa Wyspa; 35. 1949; 36. 5/6; 37. W Gaelic football piłkę można tapać w ręce; 38. c; 39. Celtowie; 40. b.
- (czerwiec 2003)

Marta Fior¹⁾
Dzierżoniów

Konkurs wiedzy kulturoznawczej krajów angielskojęzycznych²⁾

► **Pytania za 1 punkt**

1. Kto jest prezydentem Stanów Zjednoczonych? (George Bush)
2. Jaki kwiat jest symbolem Anglii? (Róża)
3. Jakie miasto jest stolicą Irlandii Północnej? (Belfast)
4. Jak nazywa się najsłynniejszy podnoszony most w Londynie? (Tower Bridge)
5. Z jakich państw składa się Zjednoczone Królestwo? (Anglia, Szkocja, Walia i Irlandia Płn.)
6. Jakie miasto jest stolicą Szkocji? (Edynburg)
7. Które miasto jest siedzibą najstarszego uniwersytetu w Anglii? (Oxford)
8. Jak nazywał się pierwszy prezydent Stanów Zjednoczonych? (George Washington)
9. Kto jest patronem Irlandii? (Św. Patryk)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i przewodniczącą Zespołu Przedmiotowego Nauczycieli Języków Obcych w Zespole Gimnazjów nr 3 im. S. Konarskiego w Dzierżoniowie.

²⁾ Patrz s. 169 w tym numerze.

10. Podaj nazwę lasu, w którym mieszkał Robin Hood. (Sherwood)
11. Kto próbował wysadzić w powietrze angielski Parlament 5 listopada 1605 roku? (Guy Fawkes)
12. Jakie miasto jest stolicą Walii? (Cardiff)
13. W jakim klubie piłkarskim gra Michael Owen? (Liverpool)
14. Jak nazywa się tradycyjny ubiór szkocki dla mężczyzn? (kilt)
15. Kto jest patronem Szkocji? (św. Andrzej)
16. Jaka roślina jest symbolem Irlandii? (Koniczyna)
17. Ile dzieci ma królowa Elżbieta II? (Czoro)
18. Jak nazywa się stolica Australii? (Canberra)
19. Kto jest patronem Walii? (Św. Dawid)
20. Jak nazywa się słynny zegar w Londynie? (Big Ben)
21. Jak nazywa się szkocki narodowy instrument muzyczny? (Dudy, potocznie kobza)
22. Jaka roślina jest symbolem Szkocji? (Oset)
23. Jakie miasto jest stolicą Kanady? (Ottawa)
24. „O'Brian” to typowe nazwisko szkockie, walijskie czy irlandzkie? (Irlandzkie)
25. Kto jest premierem Wielkiej Brytanii? (Tony Blair)
26. Jaka roślina jest symbolem Walii? (Żonkil)
27. W jakim klubie piłkarskim gra Alan Shearer? (Newcastle)
28. W jakiej miejscowości urodził się William Szekspir? (Stratford-Upon-Avon)
29. Jakie miasto jest stolicą Irlandii? (Dublin)
30. Nad jaką rzeką leży Londyn? (Tamiza)
31. Ile jest stanów w Ameryce? (50)
32. Kto jest wokalistą słynnego irlandzkiego zespołu U2? (Bono)
33. Jaki tytuł nosi każdy pierwotny syn w królewskiej rodzinie w Anglii? (Książę Walii)
34. W jakim amerykańskim stanie znajduje się Disneyland? (California)
35. Kto był pierwszą panią premier w Wielkiej Brytanii? (Margaret Thatcher)
36. Jak nazywa się dziki pies australijski? (Dingo)
37. Kto jest patronem Anglii? (Św. Jerzy)
38. Jak nazywa się rdzenna ludność Australii? (Aborygeni)
39. Czy Piccadilly Circus jest w Nowym Jorku czy w Londynie? (w Londynie)
40. Co oddziela Mur Hadriana? (Anglię i Szkocję)
41. W jakim zespole grał Ringo Starr? (The Beatles)
42. W jakim klubie piłkarskim gra David Beckham? (Manchester United)
43. Jaki liść znajduje się na fladze Kanady? (klonu)
44. Co wchodzi w skład Wielkiej Brytanii? (Anglia, Szkocja i Walia)
45. Kto podarował Amerykanom Statuę Wolności? (Francuzi)
46. Jak nazywa się słynna góra Aborygenów? (Ayers Rock)
47. Kto był prezydentem Stanów Zjednoczonych w czasie Wojny Domowej? (Abraham Lincoln)
48. Jak nazywa się słynna galeria figur woskowych w Londynie? (Madame Tussaud's)
49. Podaj nazwę statku, którym przypłynęli europejscy pielgrzymi do Ameryki. (Mayflower)
50. Podaj nazwę znanego szkockiego trunku. (whisky)
51. Jaką walutę mają Brytyjczycy? (funty)
52. W jaki dzień Amerykanie obchodzą Święto Dzięczności? (W czwartą czwartek listopada)
53. Który brytyjski monarcha/ monarchini rządził najdłużej? (Królowa Wiktorja)
54. Gdzie mieszka królowa Elżbieta II? (Buckingham Palace)
55. Z jakim świętem kojarzy się okrzyk *trick or treat*? (Halloween)
56. Podaj tytuły dwóch utworów Szekspira. (Otello, Hamlet, Makbet, Romeo i Julia...)
57. Ile żon miał król Henryk VIII? (6)
58. Jakim mianem często określa się Nowy Jork? (the Big Apple)
59. W którym kraju Zjednoczonego Królestwa odbywa się sierpniowy międzynarodowy festiwal kultury i sztuki? (Szkocja)
60. Jak się nazywa szkocki aktor, który grał Jamesa Bonda? (Sean Connery)
61. Jak nazywa się słynny potwór z Loch Ness? (Nessie)
62. Kiedy Amerykanie obchodzą Dzień Niepodległości? (4 lipca)
63. Jak nazywa się popularny miś z amerykańskich filmów animowanych, zamieszkujący Yellowstone? (Miś Yogi – Yogi Bear)
64. Jakiego koloru są londyńskie taksówki? (czarne)
65. Gdzie w Londynie są przechowywane królewskie klejnoty? (W twierdzy Tower of London)
66. Skąd pochodzi nazwa *Ameryka*? (Od imienia odkrywcy Amerigo Vespucci)

67. Jak nazywała się gwiazda niemego kina, która wystąpiła, między innymi, w filmie *Brzdąc?* (Charlie Chaplin)

Pytania za 2 punkty

1. W którym roku Bill Clinton został prezydentem Stanów Zjednoczonych? (1992)
2. Australijska aktorka która zagrała w filmie *Władca Pierścieni to...* (Cate Blanchett)
3. Jak nazywa się brytyjska flaga? (The Union Jack)
4. W którym roku podpisano Amerykańską Deklarację Niepodległości? (1776)
5. Podaj nazwę najwyższego szczytu Wielkiej Brytanii. (Ben Nevis)
6. Jak nazywa się narodowy poeta Szkocji, który urodził się 25 stycznia 1759? (Robert Burns)
7. W którym roku koronowano Elżbietę II? (1953)
8. Podaj nazwę siedziby amerykańskich sił zbrojnych. (Pentagon)
9. Jakie wyznanie jest dominujące w Anglii? (protestantyzm)
10. Z jakich dwóch Izb składa się Parlament Angielski? (Izba Lordów i Izba Gmin)
11. W jakim amerykańskim stanie narodziła się muzyka country? (Tennessee)
12. Jaką nazwę pierwotnie nosił Nowy Jork? (Nowy Amsterdam)
13. W którym londyńskim muzeum można obejrzeć starożytne dzieła Egiptu, Grecji i Rzymu? (The British Museum)
14. Kto jest autorem *Dawida Copperfielda* czy *Opowieści Wigilijnej*? (Karol Dickens)
15. Jak nazywa się jeden z najsłynniejszych brytyjskich gwiazd muzyki pop; twórca, między innymi, ścieżki dźwiękowej do filmu *Król Lew*. (Elton John)
16. Jakiej narodowości był pisarz James Joyce? (Irlandczyk)
17. Jakie stworzenie znajduje się na walijskiej fladze? (smok)
18. Kto był twórcą postaci Sherlocka Holmesa? (sir Artur Conan Doyle)
19. Jak nazywał się magiczny miecz Króla Artura? (Excalibur)
20. Jaka rzeka jest nazywana rzeką Marka Twaina? (Missisipi)
21. Które hrabstwo jest nazywane ogrodem Anglii? (Kent)
22. W jakim stanie jest Las Vegas? (Nevada)
23. Podaj inną nazwę Królewskich Ogrodów Botanicznych w Londynie. (Kew Gardens)
24. Kim była J. K. Rowling na długo przed napisaniem książki *Harry Potter* (nauczycielka języka angielskiego)
25. W którym wieku założono uniwersytet w Oxfordzie? Można się pomylić o jeden wiek. (W XII wieku)
26. W jaką słynną postać wciela się brytyjski aktor Rowan Atkinson? (Jaś Fasola – Mr Bean)
27. Jak nazywał się słynny amerykański gangster lat dwudziestych? (Al Capone)
28. Ile stanów znajduje się w Australii? (6)
29. W którym roku odbył się słynny festiwal w Woodstock? Można się pomylić o 2 lata. (1969)
30. Podaj szkocką nazwę Sylwestra. (Hogmanay)
31. Kiedy obchodzi się dzień św. Patryka? (17 marca)
32. W jakim kraju anglojęzycznym jest 6 stref czasowych? (Kanada)
33. Podaj inną nazwę klubu piłkarskiego Liverpool. (The Reds)
34. Gdzie jest Central Park? (W Nowym Jorku)
35. Jaka jest inna nazwa Irlandii? (Smaragdowa Wyspa – the Emerald Isle)
36. Słynny wodospad Niagara znajduje się między dwoma jeziorami. Wymień jedno z nich. (Erie, Ontario)
37. Z jakim znanym regionem w Anglii jest kojarzona twórczość wielkiego poety Williama Wordswortha? (Kraina Wielkich Jezior – Lake District)
38. W jakim amerykańskim stanie znajduje się Wielki Kanion? (Arizona)
39. Ile kilometrów ma australijska Wielka Rafa Koralowa? Można się pomylić o 100 km. (2000 km)
40. Z czego słynie Baker Street w Londynie? (Miejsce zamieszkania literackiej postaci – Sherlocka Holmesa)
41. Jaka rzeka przepływa przez stolicę Stanów Zjednoczonych? (Potomak)
42. Jak nazywał się szkocki naukowiec, który wynalazł penicylinę? (Aleksander Fleming)
43. Jaki ustrój panuje w Australii? (Monarchia)
44. W jakim amerykańskim stanie znajduje się Dolina Śmierci? (Kalifornia)
45. Jak nazywa się centralny punkt życia scenicznego Nowego Jorku? (Broadway)

46. Jak nazywał się słynny szkocki wojownik, w którego rolę wcielił się Mel Gibson? (William Wallace)
 47. W jakim mieście znajduje się najstarsze metro na świecie? (W Londynie)
 48. W którym roku kapitan James Cook przybił do brzegu Australii? Można się pomylić o 30 lat. (1770)
 49. Podaj imię i nazwisko słynnego pisarza szkockiego. (Sir Walter Scott)
 50. W jakim stanie znajduje się najwyższy szczyt Ameryki Północnej – Mc Kinley? (Alaska)
 51. Kiedy jest obchodzony Dzień Kolumba? (12 października)
 52. Gdzie w Londynie znajduje się – Speakers' Corner – Róg Mówców? (Hyde Park)
 53. W jakim kraju mieszkają Indianie Inuit? (Kanada)
 54. W jakim stanie Ameryki znajduje się światowe centrum jazzu? (Luizjana)
 55. Jaki jest najwyższy szczyt Australii? (Góra Kościuszki)
 56. W którym wieku był wielki pożar Londynu? (XVII wiek)
 57. Czy Irlandia należy do Unii Europejskiej? (Tak)
 58. Jaka wyspa leży między Anglią a Irlandią Północną? (Isle of Man)
 59. Jak nazywa się największa na świecie konstrukcja megalityczna, składająca się z ogromnych słupów kamiennych ustawionych w kręgi i częściowo przykrytych kamiennymi płytami? (Stonehenge)
 60. Jak nazywa się najdalej na zachód wysunięta część Wielkiej Brytanii? (Kornwalia)
 61. Podaj najwyższy szczyt Walii. (Snowdon)
 62. W jakim amerykańskim mieście znajduje się największe skupisko Polonii? (Chicago)
 63. Podaj największe miasto w Szkocji. (Glasgow)
 64. W jakim mieście odbywa się słynny karnawał Notting Hill? (W Londynie)
 65. Jakiej narodowości był słynny naukowiec Aleksander Graham Bell? (Szkot)
 66. W którym roku Wilhelm Zdobywca najechał Wielką Brytanię? (1066)
 3. Z mięsa jakiego zwierzęcia składa się szkocka potrawa zwana haggis? (owcy)
 4. Jak nazywa się znana angielska pisarka, autorka, między innymi, *Dumy i Upředzenia*? (Jane Austen)
 5. Kto został prezydentem Stanów Zjednoczonych w 1961 roku? (John F. Kennedy)
 6. Proszę dokończyć zdanie: Honolulu to stolica stanu..... (Hawaje)
 7. Który irlandzki poeta zdobył Nagrodę Nobla w 1995 roku? (Seamus Heaney)
 8. Proszę dokończyć zdanie: ze względu na zróżnicowanie narodowościowe ludności Ameryki kraj ten czasami określa się jako... (Melting Pot)
 9. Który członek królewskiej rodziny w Wielkiej Brytanii nosi tytuł 'Księżę Edynburga'? (mąż królowej, księżę Filip)
 10. Co to jest 'Cockney'? (londyński dialekt)
 11. Proszę dokończyć zdanie: Salt Lake City to stolica stanu.... (Utah)
 12. Ile królów było do tej pory w Wielkiej Brytanii? (7)
 13. Jak Aborygeni określają swoje święte miejsce Ayers Rock? (Uluru)
 14. Który z amerykańskich prezydentów był wybierany przez cztery lata z rzędu? (F. D. Roosevelt)
 15. Proszę dokończyć zdanie: Denver jest stolicą stanu... (Kolorado)
 16. Skąd wzięła się nazwa Big Ben? (od nazwiska głównego wykonawcy – Benamina Halla)
 17. Za jakie dzieło Ernest Hemingway otrzymał Nagrodę Nobla? (*Stary człowiek i morze*)
 18. Kto zaprojektował Katedrę św. Pawła w Londynie? (Sir Christopher Wren)
 19. Gdzie znajduje się rzeka Shannon? (W Irlandii)
 20. Ian Thorpe jest znanym australijskim sportowcem. Jaką dyscyplinę uprawia? (Pływanie)
 21. Podaj nazwę ulicy w Londynie znanej z wielu księgarni. (Charing Cross Road)
 22. Kiedy w Szkocji jest obchodzony Dzień św. Andrzeja? (30 listopada)
 23. Które hrabstwo jest największe w Wielkiej Brytanii? (Yorkshire)
 24. W którym roku otwarto pierwszą restaurację Mc Donald's? Można się pomylić o 10 lat. (1937)
 25. Jak nazywa się najbardziej wysunięty na północ punkt Wielkiej Brytanii? (John O'Groats)
- ▼ **Pytania za 3 punkty**
1. Cechy jakiego narodu uosabia fikcyjna postać Johna Bulla? (Anglików)
 2. Jak Rzymianie nazywali Anglię? Jest to również poetycka nazwa tego kraju. (Albion)

26. Kto został prezydentem Stanów Zjednoczonych w 1981 roku? (Ronald Reagan)
27. Jak nazywa się najstarsza dzielnica Londynu? (The City)
28. Do czego odnosi się nazwa 'Star-Spangled Banner'? (hymn amerykański lub amerykańska flaga)
29. Ile ludności ma Australia? Można się pomylić o 1 milion. (19 milionów)
30. Jakie dwa zwierzęta są symbolami partii politycznych w Stanach Zjednoczonych? (Osioł i słoń)
31. Kto napisał Deklarację Niepodległości Stanów Zjednoczonych? (Thomas Jefferson)
32. Jakie zwierzę jest symbolem Kanady? (Borsuk)
33. Wymień trzy z sześciu żon Henryka VIII. (Catherine of Aragon, Anne Boleyn, Jane Seymour, Anne of Cleves, Catherine Howard, Katherine Parr)
34. Jak nazywa się premier Australii? (John Howard)
35. Podaj nazwę teatru w Londynie, w którym Szekspir wystawiał większość sztuk. (Globe)
36. W jakim amerykańskim stanie zaczęła się historia Coca-Coli? (Georgia)
37. Podaj rok narodzin i śmierci Szekspira. (1564–1616)
38. Ile jest stacji metra w Londynie. Można się pomylić o 30. (275)
39. Która amerykańska aktorka otrzymała Oscara za rolę w filmie *Duch*? (Whoopi Goldberg)
40. Jaka książka Georga Orwella stała się inspiracją programu Big Brother? (1984)
41. Podaj najdłuższą rzekę w Zjednoczonym Królestwie. (Severn – 354 km)
42. Wymień trzy poważne dzienniki w Wielkiej Brytanii. (The Times, The Guardian, The Daily Telegraph, The Financial Times, The Independent)
43. Na której amerykańskiej rzece pojawił się pierwszy parowiec? (Missisipi)
44. Który książę szkocki uciekł w przebraniu kobiety przed Anglikami? (Bonnie Prince Charlie – Prince Charles Edward Stuart)
45. Jak nazywa się dom Presleya, odwiedzany przez rzesze turystów? (Graceland)
46. W której części Zjednoczonego Królestwa znajduje się miejscowość o najdłuższej nazwie? (Walia – Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch)
47. Jaki stan w Ameryce jest uważany za centrum przemysłu tytoniowego? (Północna Karolina)
48. W Południowej Dakocie wyrzeźbiono w skałach czterech amerykańskich prezydentów. Są to... (George Washington, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Theodore Roosevelt)
49. W którym roku dr Martin Luther King wygłosił swoją słynną przemowę *Miałem sen...*? Można się pomylić o 5 lat. (1963)
50. Jak nazywa się znany australijski reżyser, twórca filmu *Piknik pod wiszącą skałą*? (Peter Weir)

(marzec 2003)

Izabela Rychlik¹⁾
Bojanowo

Co wiesz o krajach niemieckojęzycznych?²⁾

▼ I. Wybierz prawidłową odpowiedź:

1. Der erste deutsche Kaiser war
a) Heinrich I. b) Konrad I.
c) Heinrich IV. d) Otto I.
2. Sowohl die DDR als auch die BRD sind entstanden.
a) 1946 b) 1947
c) 1948 d) 1991
3. Sagenhafter schweizerischer Volksheld kämpfte auf Tod und Leben um die Unabhängigkeit seines Landes.
a) Wilhelm Tell b) Wallenstein
c) Luther d) Karl der Grosse
4. Das deutsche Parlament heißt
a) Nationalrat b) Bundestag
c) Bundesrat d) Bundesversammlung

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Rolniczych w Bojanowie / k. Rawicza.

²⁾ Patrz s. 171 w tym numerze.

5. Die Amtszeit des Bundespräsidenten beträgt in Deutschland:
 - a) drei Jahre
 - b) vier Jahre
 - c) fünf Jahre
 - d) sechs Jahre
 6. Die deutsche Fahne hat folgende Farben:
 - a) schwarz-rot- gold
 - b) schwarz-gold-rot
 - c) gold-rot-schwarz
 - d) rot-gold-schwarz
 7. Deutschland ist seit der größte Handelspartner Polens.
 - a) 1970
 - b) 1985
 - c) 1998
 - d) 1990
 8. Die größten Buchmesse und Automobilausstellung werden in..... veranstaltet.
 - a) München
 - b) Frankfurt am Main
 - c) Frankfurt an der Oder
 - d) Leipzig
 9. Welches Auto ist nicht deutsch?
 - a) Toyota
 - b) BMW
 - c) Audi
 - d) Mercedes
 10. Die Oper „Zauberflöte“ ist eine Komposition von.....
 - a) J. Haydn
 - b) W.A. Mozart
 - c) J. Strauss
 - d) Fr. Schubert
 11. „The Scorpions“ ist international bekannte deutsche:
 - a) Rock-Band-Gruppe
 - b) Big-Band-Gruppe
 - c) Techno-Gruppe
 - d) Jazz-Gruppe
 12. Welcher Filmemacher kommt aus Deutschland?
 - a) Herzog
 - b) Bergman
 - c) Fellini
 - d) Spielberg
 13. Der Vorname von Böll lautet:
 - a) Johann
 - b) Hans
 - c) Herman
 - d) Heinrich
 14. ist eine Ballade von J.W. Goethe
 - a) „Der Handschuh“
 - b) „Der Taucher“
 - c) „Die Kraninche des Ibykus“
 - d) „Erlkönig“
 15. „Kaballe und Liebe“ ist ein Drama von
 - a) J.W. Goethe
 - b) Fr. Schiller
 - c) H. Heine
 - d) G. Herder
 16. G. Gras stammte aus.....
 - a) Poznań
 - b) Gdańsk
 - c) Toruń
 - d) Lübeck
 17. Die Grundschule in Deutschland dauert:
 - a) 4 Jahre
 - b) 6 Jahre
 - c) 8 Jahre
 - d) 5 Jahre
 18. Das Gymnasium dauert:
 - a) 4 Jahre
 - b) 5 Jahre
 - c) 6 Jahre
 - d) 9 Jahre
 19. Elektromagnetische Strahlen (X-Strahlen) hat entdeckt.
 - a) Koch
 - b) Röntgen
 - c) Eberth
 - d) Lister
 20. Die Stolle ist.....
 - a) ein Weihnachtsmann
 - b) ein Weihnachtsgebäck
 - c) ein Weihnachtsbaum
 - d) ein Weihnachtsgeschenk
 21. Am Karfreitag essen viele Menschen kein:
 - a) Obst
 - b) Fleisch
 - c) Brot
 - d) Kraut
 22. Der Briefkasten hat in Deutschland eine Farbe.
 - a) rote
 - b) blaue
 - c) gelbe
 - d) grüne
 23. Die Vorwahlnummer aus Deutschland nach Polen ist
 - a) 0049
 - b) 0048
 - c) 0022
 - d) 0034
 24. 2 ZKB bedeutet
 - a) 2 Zimmer, Kochnische, Balkon
 - b) 2 Zimmer, Kochnische, Bad
 - c) 2 Zimmer, Küche, Balkon
 - d) 2 Zimmer, Küche, Bad
 25. In Polen dürfen die Jugendlichen ab 18 Alkohol trinken und rauchen. In Deutschland dagegen ab:
 - a) 15
 - b) 16
 - c) 18
 - d) 19
- ▼ **II. Zakreśl zdania prawdziwe:**
1. Otto von Bismarck wurde als „Eiserner Kanzler“ Deutschlands genannt. R F
 2. Das bekannte Pergamonmuseum befindet sich in Berlin. R F
 3. Der „Zwinger“ befindet sich in Leipzig. R F
 4. Das Schloss Schönbrunn befindet sich in Bern. R F
 5. Deutsche Schüler tragen keine Uniforme. R F
 6. Es gibt verschiedene Ferientermine in deutschen Bundesländern. R F
 7. Salzburg liegt in der Nähe von Wien. R F

III. Uzupełnij luki w zdaniach:

1. Im Mittelalter trieben viele Städte in Deutschland Handel miteinander.
Es ist auch ein Städtebund entstanden. Er hieß die
2. Der deutsche Bundeskanzler heißt
und der deutsche Bundespräsident heißt
.....
3. An welchem Fluss liegt die Hauptstadt:
a) Deutschlands –
b) Österreichs –
c) der Schweiz –
4. Der höchste Berg ist:
a) in Deutschland –
b) in Österreich –
c) in der Schweiz –
5. In Deutschland gibt es Bundesländer,
in Österreich und in der Schweiz
gibt es Kantone.
6. Wie heißt die Hauptstadt
a) Deutschlands –
b) Österreichs –
c) Der Schweiz –
7. In Frankfurt an der Oder befindet sich die europäische Universität, an der man seit 1991 vor allem Jura und Ökonomie studieren kann. Wie heißt diese Universität? Sie heißt
8. In Bayern nennt man den Karneval
9. Das populärste Weihnachtslied, das in Deutschland zu Weihnachten gesungen wird, heißt
10. In Polen ist das Polizeiauto blau, in Deutschland aber
11. Österreichs Nationalsport ist
12. In Österreich wird zum Nachschicht
serviert, ein Kuchen mit Obst gefüllt, vor allem mit Äpfeln.
13. Das beliebteste Getränk in der Schweiz ist

KLUCZ DO PYTAŃ KONKURSOWYCH:

► I. 1. d) Otto I; 2. b) 1947; 3. a) Wilhelm Tell; 4. d) Bundesversammlung; 5. c) 5 Jahre; 6. a) schwarzrot-gold; 7. d) 1990; 8. b) Frankfurt am Main; 9. a) Toyota; 10. b) W.A. Mozart; 11. a) Rock-Band – Gruppe; 12. a) Herzog; 13. d) Heinrich; 14. d) „Erlkönig“; 15. b) Fr. Schiller; 16. b) Gdańsk; 17. a) 4 Jahre; 18. d) 9 Jahre; 19. b) Röntgen; 20. a) ein Weihnachtsgebäck; 21. b) Fleisch; 22. c) gelbe; 23. b) 0048; 24. d) 2 Zimmer, Küche, Bad; 25. b) 16.

► II. 1. R; 2. R; 3. F; 4. F; 5. R; 6. R; 7. F

► III. 1. Hanse; 2. G. Schröder; J. Rau; 3. a) Spree; b) Donau; c) Aare; 4. a) Zugspitze; b) Grossglockner; c) Mont Blanc; 5. 16, 9, 26; 6. a) Berlin; b) Wien; c) Bern; 7. Viadrina; 8. Fasching; 9. Stille Nacht; 10. grün; 11. Skifahren; 12. Strudel; 13. Wein

(maj 2003)

Dorota Dwojak¹⁾
Jelenia Góra

Übung macht den Meister – Idiome, Redewendungen, Ausdrücke

W ramach *Dnia kultury niemieckiej* przeprowadziliśmy w 2003 r. w naszej szkole konkurs *Übung macht den Meister*, który miał przybliżyć uczniom wyrażenia i zwroty idiomatyczne języka niemieckiego. W konkursie brali udział uczniowie Liceum Ogólnokształcącego i Technikum Budowlanego. Kilka tygodni przed konkursem uczniowie otrzymali listę niemieckich idiomów (źródła dostępne w bibliotece

szkolnej), które należało opanować oraz odnaleźć ich polskie odpowiedniki. W dniu konkursu każdy z uczniów otrzymał trzy zadania:

- I. Uzupełnianie brakujących wyrazów w podanych idiomach.
- II. Poprawianie błędów (część wyrażenia była prawidłowa – przy nich należało wpisać literę R, natomiast w kilku pojawiły się błędne słowa. Zadaniem uczniów było od-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Budowlanych w Jeleniej Górze.

nalezienie i poprawienie wszystkich błędów),

III. Tłumaczenia idiomów z języka niemieckiego na polski i odwrotnie.

Punktowane były te odpowiedniki, które są zgodne z powszechnie znanymi, więc w tej części mogło się pojawić wiele prawidłowych odpowiedzi. W zadaniu I i II. zwracaliśmy uwagę na poprawność ortograficzną, natomiast w części III były dopuszczalne drobne błędy, które nie zmieniały znaczenia wyrazu.

Konkurs bardzo spodobał się uczniom. Satysfakcja była tym większa, gdy po pisemnym egzaminie maturalnym z języka niemieckiego odnaleźli kilka znanych już idiomów w jednej z części egzaminu.

Übung macht den Meister – Idiome, Redewendungen und Ausdrücke

1. Not bricht Eisen.
2. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben
3. Es ist noch nicht aller Tage Abend!
4. Aus den Augen, aus dem Sinn.
5. Arm wie eine Kirchenmaus sein.
6. Ein Esel schimpft den anderen Langohr.
7. Eulen nach Athen tragen.
8. Aufgeschoben ist nicht aufgehoben.
9. Mit einem blauen Auge davonkommen.
10. Wenn man den Wolf nennt, so kommt er gerent.
11. Jemandem ein Dorn im Auge sein.
12. Lügen haben kurze Beine.
13. Neue Besen kehren gut.
14. Kein Blatt vor den Mund nehmen.
15. Wie ein Buch reden.
16. Irren ist menschlich.
17. Jemandem einen Bären aufbinden.
18. Besser aufgeschoben als aufgehoben.
19. Einen Bock schießen
20. Den Daumen für jemanden halten/drücken.
21. Sich nach der Decke strecken.
22. Unter einer Decke stecken.
23. Der Esel kommt nur einmal aufs Eis.
24. Wie die Faust aufs Auge passen.
25. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.
26. Sich mit fremden Federn schmücken.
27. Jemandem einen Floh ins Ohr setzen.

28. Auf großem Fuß leben.
29. Ein Unglück kommt selten allein.
30. Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.
31. Ein Glückspilz/Glückskind, Sonntagskind/sein.
32. Dem Glücklichen schlägt keine Stunde.
33. Morgenstunde hat Gold im Munde.
34. Hunde, die bellen, beißen nicht.
35. Auf der Hut sein.
36. Bei Nacht sind alle Katzen grau.
37. Die Katze im Sack kaufen.
38. Kleider machen Leute.
39. Liebe geht durch den Magen.
40. Alte Liebe rostet nicht.
41. In der Not frisst der Teufel Fliegen.
42. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
43. Sein Schäfchen ins Trockene bringen.
44. Jeder Topf findet seinen Deckel.
45. Jemanden auf frischer Tat ertappen.
46. Lieber den Spatzen in der Hand, als eine Taube auf dem Dach.
47. Den Teufel an die Wand malen.
48. Kommt Zeit, kommt Rat.

Donath Adolf (1976), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Prędotka Stanisław (1995), *Mały niemiecko-polski słownik przysłów*, Warszawa: PWN.

Griesbach Heinz, Schulz Dora (2002), *1000 idiomów niemieckich*, Warszawa: Langenscheidt.

Übung macht den Meister – Idiome – Redewendungen – Ausdrücke

► **Zadanie I** – uzupełnij luki. Za każdy przykład możesz otrzymać 1 pkt. bez względu na liczbę luk/uzupełnionych wyrazów. Maks. 10 pkt. Nie otrzymasz pkt, jeśli informacja będzie niepełna. Zwracaj uwagę na ortografię!!

1. Man soll den nicht vor dem Abend
2. Sein ins bringen.
3. Besser auf..... als
4. Wie ein
5. Ein den anderen Langohr.
6. Sich nach der
7. Leute.
8. bellen, nicht.
9. Einem schaut man nicht ins
10. Jemanden auf Tat

► **Zadanie II** – poprawa błędów. Część z podanych wyrażen zawiera błędy, popraw je wpisując obok prawidłową formę. Jeśli uznasz, że dane

wyrażenie jest prawidłowe, wpisz literę **R**. Za każdy prawidłowo wykonany przykład otrzymasz 1 pkt. Maks. 10 pkt. Nie otrzymasz pkt, jeśli nie poprawisz wszystkich błędów z danego przykładu.

1. Die Katze im Sack kaufen.
2. In der Not frisst der Teufel Flügel.
3. Den Teufel an die Hand malen.
4. Ein Unglück kommt selten allein.
5. Sich mit fremden Fliedern schmecken.
6. Den Damen für jemanden halten.
7. Aus den Augen, aus dem Sinn.
8. Mit einem blauen Auge darankommen. ...
9. Eulen nach Atem tragen.
10. Jemandem ein Korn im Auge sein.

► **Zadanie III – znaczenia.** Podaj polskie odpowiedniki niemieckich wyrażen (część A) i odwrotnie (część B). **Pamiętaj, że wielu wyrażen nie można przetłumaczyć dosłownie!!!!** Nie będą punktowane dosłowne tłumaczenia, które nie są zgodne z powszechnie znanymi. Za każdy prawidłowo podany przykład otrzymasz 1 pkt. Maks. 20 pkt

- A.1.**
1. Unter einer Decke stecken.
 2. Lügen haben kurze Beine.
 3. Kein Blatt vor den Mund nehmen.
 4. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.
 5. Jemandem einen Bären aufbinden.
 6. Es ist noch nicht aller Tage Abend.
 7. Jemandem einen Floh ins Ohr setzen.
 8. Bei Nacht sind alle Katzen grau.
 9. Morgenstunde hat Gold im Munde.
 10. Einen Bock schießen.
- B.1.**
1. Lepszy wróbel w garści niż kanarek na dachu.
 2. Być szczęściarzem.
 3. Nie mów hop, póki nie przeskoczysz.
 4. Błądzić jest rzeczą ludzką.
 5. O wilku mowa, a wilk tu.
 6. Żyć na wysokim poziomie.
 7. Biedny jak mysz kościelna.
 8. Mieć się na baczności.
 9. Kto się na gorącym sparzył, na zimne dmucha.
 10. Stara miłość nie rdzewieje.

▼ Rozwiązania

► Zadanie I.

1. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
2. Sein Schäfchen ins Trockene bringen.
3. Besser aufgeschoben als aufgehoben.
4. Wie ein Buch reden.
5. Ein Esel schimpft den anderen Langohr.
6. Sich nach der Decke strecken.
7. Kleider machen Leute.
8. Hunde, die bellen, beißen nicht.
9. Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.
10. Jemanden auf frischer Tat ertappen.

► Zadanie II.

1. R
2. In der Not frisst der Teufel Fliegen.
3. Den Teufel an die Wand malen.
4. R
5. Sich mit fremden Federn schmücken.
6. Den Daumen für jemanden halten.
7. R
8. Mit einem blauen Auge davonkommen.
9. Eulen nach Athen tragen.
10. Jemandem ein Dorn im Auge sein.

► Zadanie III.

- A.1.** Działać w zmwowie
2. Kłamstwo ma krótkie nogi/Krótkie nóżki u kłamstwa i kaczuszki
 3. Nie owijać w bawełnę
 4. Zrób dziś, co masz zrobić jutro
 5. Zrobić kogoś w konia
 6. Jeszcze nic nie stracone.
 7. Zabić komuś ćwieka
 8. W nocy wszystkie koty są czarne.
 9. Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje.
 10. Strzelić byka.
- B.1.** Lieber den Spatzen in der Hand, als eine Taube auf dem Dach.
2. Ein Glückspilz/Glückskind sein.
 3. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
 4. Irren ist menschlich.
 5. Wenn man den Wolf nennt, so kommt er gerennt.
 6. Auf großem Fuß leben.
 7. Arm wie eine Kirchenmaus sein.
 8. Auf der Hut sein.
 9. Der Esel kommt nur einmal aufs Eis.
 10. Alte Liebe rostet nicht.

(wrzesień 2003)



Zachęcamy do lektury naszych numerów specjalnych!



Marta Fior¹⁾
Dzierżoniów

Tydzień języków obcych

Good morning, Guten Morgen... Tak uczniowie witali wchodzących do Zespołu Gimnazjów nr 3 w Dzierżoniowie w ostatnim tygodniu stycznia 2003 r. – *Tygodniu języków obcych*. Inicjatorem i organizatorem *Tygodnia* był Zespół przedmiotowy nauczycieli języków obcych w składzie: Ewa Krzywda, Agnieszka Wróblewska, Beata Dudzińska, Iwona Szachniewicz, Marta Fior i Sylwia Kałużna.

Pomysł na takie przedsięwzięcie zrodził się kilka miesięcy temu i wówczas również rozpoczęły się przygotowania. Uczniowie pracowali nad projektami tematycznymi związanymi z krajami anglo- i niemieckojęzycznymi. Nauczyciele gromadzili materiały, które okazały się nieocenione w przybliżeniu uczniom kultury i tradycji krajów obcojęzycznych.



Mysłą przewodnią organizowanego przez nas *Tygodnia* było nie tylko zachęcenie uczniów do nauki języków obcych, ale również rozbudzenie w nich ciekawości i chęci zgłębiania kultury, historii i życia w innych krajach. Mamy świadomość tego, iż interesując się życiem w Wielkiej Brytanii, Austrii czy Australii uczniowie chętniej będą przyswajając wiedzę. Różnorodne konkursy spotkały się z żywym zainteresowaniem naszej młodzieży. Reprezentacje kilkunastu klas chwaliły się swoją wiedzą w *Konkursach wiedzy kulturoznawczej krajów anglojęzycznych²⁾ i niemieckojęzycznych*. Indywidualni uczniowie brali udział w szkolnych *Olimpiadach języka angielskiego i niemieckiego*. Kilkudziesięciu uczniów wzięło udział w *Konkursie na najładniejszy projekt tematyczny*. Stworzone

przez nich prace przeszły nasze najśmielsze oczekiwania. Kolorowe plakaty, makiety, budynki z zapalek czy drewna... A na nich informacje, ciekawostki dotyczące różnych krajów. Wystawa tych projektów cieszyła się niezmierną popularnością przez cały tydzień. Jesteśmy pewni, że każdy uczeń, który zainteresował się pracami projektowymi, zdobył wiele cennych informacji na temat wyżej wymienionych krajów, ich historii, kultury i tradycji.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i przewodniczącą Zespołu przedmiotowego nauczycieli języków obcych w Zespole Gimnazjów nr 3 im. S. Konarskiego w Dzierżoniowie.

²⁾ Patrz s. 160 w tym numerze.

Oto laureaci naszych konkursów:

- ▶ Konkurs wiedzy kulturoznawczej krajów niemieckojęzycznych:
I miejsce – klasa 3a (B. Dudzińska)
II miejsce – klasa 3e (I. Szachniewicz)
III miejsce – klasa 3d (B. Dudzińska)
- ▶ Konkurs wiedzy kulturoznawczej krajów anglojęzycznych:
I miejsce – kl. 3a (M. Fior)
II miejsce – kl. 2c (S. Kałużna)
III miejsce – kl. 2b (E. Krzywda)
- ▶ Olimpiada języka niemieckiego:
I miejsce – Anita Maciejewska, kl. 3f (I. Szachniewicz)
II miejsce – Filip Pawlaczek, kl. 2a (B. Dudzińska)
III miejsce – Izabela Mach, kl. 3b (B. Dudzińska)
- ▶ Olimpiada języka angielskiego:
I miejsce – Marta Słodziak, kl. 3a (M. Fior)
II miejsce – Joanna Gabrowska, kl. 2a (S. Kałużna)
III miejsce – Karolina Nizielska, kl. 3e (A. Wróblewska)
- ▶ Konkurs na najładniejszy projekt tematyczny:
I miejsce – Anna Kamieniecka, kl. 2b (E. Krzywda)
II miejsce – Ewelina Błachut, Natalia Kucper, kl. 1e (M. Fior)
III miejsce – Łukasz Urbas, kl. 1e (M. Fior)
Wyróżnienia: Katarzyna Pluta, kl. 2b (E. Krzywda), Małgorzata Gil, kl. 1f (E. Krzywda), Anna Jasieniecka, kl. 1e (M. Fior) i Krzysztof Łysoniek, kl. 1g (M. Fior).
- ▶ Nagroda za najbardziej oryginalne przebranie: Paweł Wilk, kl. 1d. Wyróżnienie: Tomasz Hryniów, kl. 2h.

Każdy dzień *Tygodnia języków obcych* był poświęcony poszczególnym państwom. I tak poniedziałek został okrzyknięty *Dniem angielskim*, wtorek – *Dniem niemieckim*, środa – *Dniem szkocko-irlandzkim*, czwartek – *Dniem amerykańskim*, a piątek – *Dniem austriackim*. Każdego dnia na tablicy głównego korytarza szkoły pojawiały się informacje dotyczące dane-

go kraju, ciekawe zdjęcia, flagi. Radiowęzeł szkolny przybliżył wszystkim muzykę poszczególnych państw, a uczniowie swoim strojem odzwierciedlali ich kulturę. Na lekcjach języków obcych uczniowie obejrzeli kasety video, poświęcone krajom Wielkiej Brytanii, brali udział w dyskusjach i kwizach, przygotowywali ciekawostki dotyczące owych krajów. W bibliotece szkolnej przez cały tydzień odbywała się wielka wystawa folderów, przewodników turystycznych oraz ciekawych materiałów, dotyczących monarchii brytyjskiej. Księgarnia językowa zorganizowała kiermasz książek i słowników, dając uczniom szansę na zakupienie przydatnych pozycji po niskich cenach. Odwiedził nas również reprezentant wydawnictwa Pearson Education Polska – Grzegorz Duda, który poprowadził kilka lekcji na temat pracy ze słownikiem. Tydzień zakończył się uroczystym wręczeniem nagród, przeplatanych występami uczniów chwalebnych się swoimi umiejętnościami językowymi.

Widząc niesamowite zaangażowanie uczniów w przygotowania szukaliśmy także sponsorów, by wynagrodzić i w pełni docenić trud i wiedzę naszej młodzieży. Nasz apel spotkał się ze wspaniałym odzewem i życzliwością ze strony wielu wydawnictw (Macmillan Polska, Pearson Education Polska, MM Publications, LektorKlett, Langenscheidt) i organizacji (British Council – Warszawa). Wsparcia udzieliły nam również Rada Rodziców ZSO nr 3, Księgarnia językowa 'Jonek i Spółka' w Dzierżoniowie, Centrum Językowe w Dzierżoniowie, Intermarche w Dzierżoniowie oraz Tadeusz Ośka z Londynu. Dzięki tym sponsorom nasi uczniowie otrzymali wspaniałe nagrody w postaci słowników, różnych książek z dziedziny literatury i nauki języka, kurs językowy oraz wiele innych rzeczy, takich jak: kalendarze, podkładki pod myszki, kubki, koszulki, torby, piłkę i wiele innych drobiazgów. Jesteśmy wdzięczni wszystkim tym, którzy przyczynili się do nieopisanej radości laureatów naszych konkursów. Jest to również wielka motywacja dla nas, nauczycieli, do organizowania podobnych imprez kulturalnych. Świadomość takiej życzliwości i wrażliwości na nasze potrzeby i prośby dodaje skrzydeł.

(marzec 2003)

Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych

Powszechnie wiadomo, że informacje krajoznawcze obok słownictwa i gramatyki stanowią bardzo ważny element nauki języka obcego. Umożliwiają one uczniom poznanie kraju, ludzi w nim mieszkających, ich mentalności i zwyczajów. Pomagają więc uczącym pozbyć się panujących stereotypów oraz stworzyć sobie obraz zgodny z poznawaną przez nich rzeczywistością i wykształcić pozytywną postawę wobec narodu.

Czasami zdarza się, że nauczyciele w związku z przewidzianą w programie nauczania małą liczbą godzin języka obcego zaniedbują realizowanie tematyki twórczej. Aby nadrobić te zaległości, postanowiłam w roku szkolnym 2002/2003 zorganizować szkolne kółko zainteresowań z języka niemieckiego, na którym młodzież spotyka się ze mną raz w tygodniu i wspólnie realizujemy tematy z różnych obszarów wiedzy realioznawczej. Żeby zmobilizować uczniów do uczestnictwa w kółku oraz do systematycznej pracy w celu przyswajania sobie wiedzy o Austrii, Niemczech i Szwajcarii ogłosiłam, że w czerwcu 2003 roku zorganizuję w naszej szkole konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. W konkursie tym będą mogli wziąć udział wszyscy uczestnicy kółka zainteresowań, po czym wyłonimy trzech finalistów, którzy zostaną nagrodzeni przed całą społecznością szkolną.

Wśród zagadnień tematycznych realizowanych na kółku znalazły się: historia, polityka, geografia, gospodarka, architektura i malarstwo, muzyka i film, nauka i szkolnictwo, wybitni ludzie, zwyczaje i obyczaje oraz życie codzienne.

Uczniowie na zajęciach zapoznali się kolejno z najważniejszymi datami i wydarzeniami z historii Niemiec, Austrii i Szwajcarii, poznali istotne pojęcia polityczne, organy władzy i podziały administracyjne tych krajów. Na jednych z zajęć uczniowie pracowali z mapą ucząc się stolic, miast, gór, rzek oraz państw sąsiadujących z omawianymi przez nas krajami. Zada-

niem domowym po tych zajęciach było rozwiązanie krzyżówki geograficznej. Uczestnicy kółka zainteresowań orientują się też w sytuacji gospodarczej krajów niemieckojęzycznych, znają nazwy głównych firm, wiedzą co one produkują oraz gdzie mają swoje siedziby. Na kolejnych zajęciach uczniowie poznali nazwiska wybitnych muzyków, pisarzy i poetów, postacie filmu oraz naukowców, tytuły ich dzieł i ważne wydarzenia z ich życiorysu. Cykl zajęć przygotowawczych do konkursu wiedzy o krajach niemieckojęzycznych kończył się tematami związanymi z życiem codziennym ludzi, ich zwyczajami i obyczajami. Uczniowie dowiedzieli się wielu interesujących rzeczy o swoich rówieśnikach, żyjących w krajach niemieckojęzycznych. Znają ich upodobania kulinarne, wiedzą co chętnie robią w czasie wolnym, jak się ubierają, kiedy i jak długo mają wakacje i dokąd najchętniej wyjeżdżają. Na podstawie nowych informacji porównują zwyczaje związane z obchodzeniem świąt Bożego Narodzenia czy świąt Wielkanocnych w krajach niemieckojęzycznych z tymi obchodzonymi w Polsce.

Podczas zajęć uczniowie mają możliwość korzystania z materiałów autentycznych w języku niemieckim, z tekstów, artykułów prasowych, filmów, krzyżówek, zdjęć i kaset. Pracują zarówno indywidualnie, jak też w parach i grupach. Zadaniem ucznia na każdych zajęciach jest poprawne wypełnienie testu zawierającego pytania związane z aktualnie realizowanymi zagadnieniami. Aby poprawnie wypełnić ów, przygotowany przeze mnie test, uczniowie korzystają z zaproponowanych materiałów, czytają, analizują, dociekają oraz wspólnie odpowiadają na pytania. Na końcu każdego spotkania wspólnie omawiamy pytania i odpowiedzi, jakich udzielili uczniowie.

Na zajęciach podsumowujących przeprowadzamy kwiz o Austrii, Niemczech i Szwajcarii, celem którego jest przypomnienie sobie zdobytych wiadomości oraz usystematyzowanie ich.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Rolniczych w Bojanowie / k. Rawicza.

Jednak prawdziwą okazję do sprawdzenia swojej wiedzy oraz zaprezentowania jej stwarza uczniom uczestnictwo w konkursie: *Co wiesz o krajach niemieckojęzycznych?*

Konkurs trwa jedną godzinę zegarową. Każdy uczeń otrzymuje test z pytaniami. Test zawiera 45 zadań typu: uzupełnij luki w zdaniach, zakreśl zdanie prawdziwe, wybierz pra-

widłową odpowiedź. Za każdą prawidłową odpowiedź nauczyciel przyznaje jeden punkt, sumuje uzyskane punkty oraz po sprawdzeniu wszystkich testów wyłania trzech finalistów. W obecności wszystkich uczniów otrzymują oni dyplomy i nagrody. Nad prawidłowym przebiegiem konkursu czuwa komisja powołana przez dyrektora szkoły.

(maj 2003)

Grażyna Różak¹⁾

Wodzisław koło Jędrzejowa

Opowieść za dwie kopiejki...

W listopadzie 2003 r. pod honorowym patronatem konsula Federacji Rosyjskiej w Krakowie Leonida Rodionowa w Domu Kultury w Jędrzejowie odbyły się *Spotkania z kulturą rosyjską*. Współorganizatorem imprezy był Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu przy współpracy Liceum Ogólnokształcącego im. M. Reja w Jędrzejowie. Organizatorzy postanowili wykorzystać doświadczenia ZSP w Wodzisławiu w zakresie promowania kultury i języka rosyjskiego²⁾. Oficjalnymi gośćmi byli wicekonsul Federacji Rosyjskiej w Krakowie Stanisław Antypin, poseł na Sejm RP Mirosław Pawlak, władze powiatu jędrzejowskiego i miasta Jędrzejów ze starostą i burmistrzem na czele.

Dwudniową imprezę zainaugurował półtoragodzinny, niepowtarzalny spektakl pod tytułem „...Opowieść za dwie kopiejki snuta w chłodny wieczór przy samowarze przygotowanym przez Kompanię Artystyczną „Strych Dziadka Hieronima”. Sala, w której się odbywał, nie mogła pomieścić wszystkich chętnych, którzy zapragnęli spotkać się z twórczością A. Puszkina, A. Czechowa, I. Turgieniewa, S. Jesienina, A. Błoka, B. Słuckiego, O. Nikołajewej, M. Zoszczenki oraz, jakże bliskich nam Polakom, B. Okudźawy i W. Wysockiego. Na widowni zasiadli zarówno ci, którzy uczyli się języka i literatury rosyjskiej obowiązkowo, jak i ci, którzy bez przymusu, z własnego wyboru próbują odkryć ogromne jej bogactwo. Widzowie żywo reago-

wali na humor występujący w utworach Zoszczenki, popadali w zadumę, refleksję i nostalgię słuchając strof Puszkina, Jesienina, Wysockiego i Okudźawy. Publiczność dostrzegła, że ta twórczość jest nam szczególnie bliska przez swój romantyzm i zagadkowość duszy rosyjskiej. Stało się to dzięki młodym aktorom, na co dzień uczniom jędrzejowskiego i wodzisławskiego liceum a także tym, którzy czasy „licealne” mają już za sobą, zaś obecnie kontynuują swoją pasję literacką godząc to ze studiami na warszawskich, krakowskich i kieleckich uczelniach. Po mistrzowsku wprowadzili oni widownię w specyficzny *душещипательный* nastrój.

Po uccie duchowej wszyscy chętni mogli poprobować specjałów kuchni rosyjskiej spotykając się przy herbacie. Uczniowie Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu przygotowali tradycyjną herbatę (*чаепитие*). Na stole stanęły samowary, dzbanki, filiżanki. Częstowano herbatą i specjałami kuchni rosyjskiej (*чаем, пирожками, кулебякой, куличом, пряниками, хлебным квасом*). Ten ostatni, na równi z *пирожками*, cieszył się największym zainteresowaniem gości – napawało to dumą młodzię, ponieważ wszystkie potrawy zostały przygotowane przez nią samodzielnie według receptury rosyjskiej. Picie herbaty odbywało się w romantycznej scenerii, przy płonących świecach, towarzyszyła mu nastrojowa, oryginalna muzyka rosyjska.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych i w Gimnazjum nr 1 w Wodzisławiu koło Jędrzejowa.

²⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole* nr 4/2001 i nr 5/2002.

Następny dzień Spotkań z kulturą rosyjską rozpoczął wykład Eugenii Kulczyckiej na temat „Rosyjscy pisarze Srebrnego Wieku – Władimir Nabokow”. Prelegentka przybliżyła słuchaczom postać wybitnego pisarza, który zdobył światową sławę. Paradoxem jest, że czytelnicy w jego ukochanym kraju mogli poznać jego dorobek pisarski dopiero w ostatnich latach. Po wykładzie zadawano wiele pytań. Dotyczyły one najbardziej znanej powieści tego pisarza *Lolity*, a także epizodów z życia Nabokowa i jego twórczości. Liczba i treść zadawanych pytań świadczyły o dużym zainteresowaniu wykładem.

Kolejnym punktem imprezy był koncert „*Piosenka nie zna granic*” w wykonaniu członków koła języka rosyjskiego działającego w VIII LO im. H. Sienkiewicza w Kielcach. Publiczność mogła posłuchać starych pieśni, romansów oraz współczesnych piosenek rosyjskich. Wspólnie śpiewano *Подмосковные вечера* i *Белые розы*. Zebrana na widowni młodzież z olbrzymim entuzjazmem przyjęła brawurowo wykonane aktualne przeboje grupy Tatu. Żywiołowe układy taneczne prezentowane do piosenek tego zespołu wprowadziły w doskonały nastrój całą widownię.

Cykl imprez *Spotkania z kulturą rosyjską* zakończyła projekcja filmu w reżyserii Andrieja

Konczałowskiego *Kurka Riaba*. Widzowie mogli zobaczyć przemiany zachodzące we współczesnej Rosji, poznać mentalność prostych ludzi na tle przeobrażeń historycznych w ich ojczyźnie. Prawie pełna sala kinowa na rosyjskim filmie świadczy o sukcesie przedsięwzięcia i o dużym zainteresowaniu projektem, którego celem była popularyzacja kultury rosyjskiej w środowisku, zwłaszcza wśród młodych ludzi.

Dobrym duchem całego przedsięwzięcia był Ireneusz Ślusarczyk, opiekun „*Strychu Dziadka Hieronima*”, wspierany przez autorkę tego artykułu oraz Annę Zygan z Jędrzejowskiego liceum. W przygotowaniu imprezy była zaangażowana młodzież ZSP w Wodzisławiu, dla której było to kolejne doświadczenie w zakresie promowania kultury rosyjskiej, rozwijania umiejętności językowych i swoich zainteresowań oraz licealiści z Jędrzejowa, po raz pierwszy uczestniczący w takim projekcie.

Powodzenie *Spotkań z kulturą rosyjską* świadczy o tym, że czasy, kiedy obcowanie z kulturą rosyjską traktowano jako przymus i zło konieczne, bezpowrotnie minęły. Wyrosło nowe pokolenie ludzi, które nie ma politycznych uprzedzeń. Ludzie ci odkrywają dla siebie Rosję z całym jej kulturowym i duchowym bogactwem. Coraz częściej wybierają oni w szkole język rosyjski jako przedmiot obowiązkowy.

(listopad 2003)

Zbigniew Krzemiński, Małgorzata Wasiak¹⁾
Wieluń

Od teatru ludzkiego do teatru Boga – próba opisu pewnego wydarzenia

W dobie wciąż trwającej dyskusji na temat miejsca Polski, jej kultury i tradycji w otwierającej się dla państw byłego bloku wschodniego wspólnocie europejskiej, szkoła polska staje wobec nowych wyzwań, od sprostania którym zależy, być może, bieg historii. Jednym z zadań szkoły wydaje się być praca na rzecz przeciwstawiania się dewaluacji znaczenia kultury. Ukazywanie różnorodnych implikacji fak-

tu, że naród polski okazał się zdolny do odrodzenia swej państwowości po wieloletniej niewoli w oparciu li tylko o siłę swej kultury, może być na tej drodze znaczące. Jednocześnie szkoła powinna wskazywać młodym ludziom na fakt, że to właśnie kultura narodowa, głęboko zakorzeniona w tradycji chrześcijańskiego Zachodu, jest, bardziej niż cokolwiek innego, ich „paszportem” do Europy.

¹⁾ Zbigniew Krzemiński jest nauczycielem języka angielskiego a Małgorzata Wasiak nauczycielką języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. J. Korczaka w Wieluniu.

Mając na uwadze ten właśnie nadrzędny cel, w naszej szkole²⁾ pracujemy nad różnymi sposobami przybliżania uczniom wartości kultury narodowej i uniwersalnej. Jednym z tego typu przedsięwzięć była inscenizacja *Od teatru ludzkiego do teatru Boga*, przygotowana przez uczniów klasy IIa, o rozszerzonym programie nauczania języka angielskiego i historii, pod kierunkiem nauczycieli języka polskiego i angielskiego.

Scenariusz jest kompilacją fragmentów utworów Johna Milтона *Raj utracony*, George'a Herberta *Skrzydła wielkanocne*, Pedra Calderona de la Barca *Wielki teatr świata* oraz II części *Dziadów* Adama Mickiewicza.

Spektakl ma kompozycję zamkniętą, kłamrową – rozpoczyna się i kończy odczytaniem listów. List rozpoczynający przedstawienie jest napisany w języku polskim i skierowany przez dziewczynę o imieniu Marta do jej angielskiej rówieśnicy. Zawiera on wspomnienie wycieczki do Krakowa, miejsca spotkania wielu kultur. Pojawia się w nim m.in. krótki opis cmentarza żydowskiego w Krakowie-Kazimierzu. To z kolei stanowi pretekst do prezentacji obyczajów zaduszných, przedstawionych za Mickiewiczowską II częścią *Dziadów*. Wprowadzenie na scenę postaci poprzedza monolog Autora z *Wielkiego teatru świata* Calderona. Przybywający z zaświatów bohaterowie pozostawiają uczestnikom obrzędu dziadów proste nauki moralne, mające uchronić świadków (wizjów!) przed konsekwencjami złego życia. List kończący inscenizację jest próbą komentarza Angielki Anny do przesłań moralnych, zaprezentowanych przez występujące w *Dziadach* postacie oraz nawiązaniem do obyczajów Halloween. W tej części przedstawienia fragmenty poezji Milтона i Herberta, wprowadzające do przedstawienia elementy liryki medytacyjno-religijnej, są czytane w języku polskim i angielskim, podobnie jak poprzednio kwestie Chóru w *Dziadach*.

W zamyśle autorów spektakl ma być próbą przeprowadzenia asocjacji między różnymi obyczajami, związanymi z pamięcią o zmarłych i ich metafizycznym znaczeniem. Nawiązuje się w nim do zwyczajów chrześcijańskich, żydow-

skich, do obrzędku „dziadów” i anglosaskiego Halloween. Zadaniem spektaklu jest także uświadomienie młodemu widzowi, że podlega on tokowi egzystencjalnemu, wyznaczonemu przez obrzęd i elementy liturgii i że może jedynie dokonać wyboru między biernym i czynnym w nich uczestniczeniem. Dla uczniów biorących udział w przedstawieniu jest on dodatkowo wzmocnieniem treści, jakie stały się ich udziałem podczas niedawnej wycieczki do Krakowa.

Szczegółowe cele inscenizacji zostały sprecyzowane jako:

- ▶ dostrzeżenie przez uczniów tożsamości kulturowej Europejczyków oraz wspólnej dla wszystkich ludzi problematyki egzystencjalnej,
- ▶ określenie miejsca kultury polskiej na tle motywów uniwersalnych,
- ▶ bliższe zapoznanie uczniów z tematem śmierci i przemijania w kulturze europejskiej,
- ▶ zapoznanie uczniów z fragmentami klasycznych tekstów literackich w języku angielskim, wskazanie specyfiki i trudności przekładu poezji,
- ▶ dowartościowanie uczniów przez wykorzystanie ich możliwości aktorskich, plastycznych i językowych,
- ▶ wprowadzenie elementów ścieżki multimedialnej przez połączenie języka teatru i filmu (w spektaklu wykorzystany został m.in. fragment filmu *Dziady* w reżyserii Konrada Swinarskiego).

W trakcie pracy nad inscenizacją zastosowano różne metody. Wstępem do całego przedsięwzięcia była „burza mózgów”, w wyniku której uczniowie podjęli decyzję o realizacji spektaklu teatralnego, nawiązującego do tradycji Zaduszek. Następnie została wykorzystana praca w grupach. Zadaniem uczniów było odnalezienie w poznanych utworach literatury polskiej i angielskojęzycznej motywów o charakterze egzystencjalnym, dotyczących spraw eschatologicznych. Każda z grup zajmowała się innym okresem literackim. Pozwoliło to na zaangażowanie wszystkich uczniów oraz na „mimowolne” powtórzenie i rozszerzenie znanych już treści nauczania. Scenariusz spektaklu został następnie ostatecznie przygotowany przez nauczycieli języka polskiego i angielskiego. Przy

²⁾ II Liceum Ogólnokształcące im. Janusza Korczaka w Wieluniu; w szkole w chwili obecnej uczy się ponad 600 uczniów w 19 oddziałach.

podziale zadań w ramach realizacji spektaklu starano się je indywidualizować, zwłaszcza w dziedzinie umiejętności plastycznych i aktorskich. Łącząc elementy wiedzy literackiej z języka polskiego i umiejętności językowe w zakresie języka angielskiego, wykorzystano metodę projektu, która miała na celu m.in. dokonywanie przez uczniów syntezy niekojarzonych dotychczas treści z różnych przedmiotów.

Stroje oraz dekoracje zostały wykonane podczas godzin do dyspozycji nauczyciela (nauczyciel języka angielskiego jest wychowawcą kl. IIa) oraz po zajęciach lekcyjnych.

Spektakl został wystawiony w przeddzień święta Wszystkich Świętych, 31 października 2003. Przedstawienie zaprezentowano

dwukrotnie, aby mogła je obejrzeć większa grupa uczniów i wszyscy zaproszeni goście spoza szkoły. Zostało także zarejestrowane przez lokalne media (telewizję i radio).

Odbiór wydarzenia zarówno przez jego uczestników, jak i widzów wykazał, iż nawet trudna problematyka egzystencjalna, dzięki zastosowaniu różnorodnych środków przekazu oraz osobistemu zaangażowaniu wykonawców spektaklu może być atrakcyjna i inspirująca dla młodych ludzi. Oparcie przedstawienia o teksty literackie, pochodzące z dwóch obszarów językowych dodatkowo wzmocniło przesłanie, dotyczące tożsamości doświadczonych metafizycznych i kulturowych Europejczyków.

(listopad 2003)

Barbara Karmańska¹⁾
Tychy

Międzynarodowa wymiana młodzieży – *Linking up for mobility in Europe*

W październiku i listopadzie 2003 odbyła się wymiana młodzieży, za którą byłam odpowiedzialna ze strony polskiej. Program *Linking up for mobility in Europe* jest adresowany do szkół i instytucji zajmujących się szeroko pojętym szkoleniem zawodowym (przygotowaniem do zawodu) i przypomina bardzo komponent programu unijnego *Leonardo da Vinci – wymiany i staże*. Różni się on od tego ostatniego tym, że jest całkowicie finansowany przez rząd norweski (kraj partnerski pokrywa tylko koszty podróży do i z Norwegii) a jego uczestnikami mogą być kraje kandydujące do Unii Europejskiej i Norwegia.

Głównym elementem wymiany, a zarazem warunkiem, jest praktyczne szkolenie w firmie lub przedsiębiorstwie, które powinno stanowić nie mniej niż dwie trzecie czasu poświęconego wymianie.

Jak wytłumaczył nauczycielom polskim i norweskim ambasador Norwegii na spotkaniu kontaktowym w Jachrance w grudniu 2002 r., głównym celem programu jest poznanie specy-

fiki gospodarki i rynku pracy kraju partnerskiego przez odbycie w nim stażu zawodowego. Celem nie mniej ważnym jest poznanie tradycji i wartości kulturowych drugiego kraju, na co w projekcie przeznaczona jest dodatkowa fundusze.

Moja szkoła, Zespół Szkół nr 4 w Tychach, nawiązała kontakt z podobną z profilu szkołą norweską w okręgu Fosen – najbliższe miasto: Trondheim. Po półrocznych intensywnych przygotowaniach grupa 10 uczniów, ze mną w roli opiekunki, przebywała w Norwegii w dniach 16.09.–9.10.2003 r. realizując pierwszy etap wymiany. W opłaceniu kosztów podróży pomogło nam Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu – Biuro ds. Młodzieży, przyznając nam dotację w wysokości 6200 zł.

Chłopcy w wieku 17-19 lat brali udział w 2-tygodniowym stażu zawodowym w różnych firmach norweskich branży elektrycznej, elektronicznej i komputerowej. Językiem wymiany był oczywiście język angielski, którym lepiej lub gorzej posługują się wszyscy Norwe-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 4 w Tychach.

dzy. W czasie wolnym od pracy nasi uczniowie brali udział w bogatym programie turystyczno-kulturalnym, w tym w wyprawie kutrem oceanicznym na całodniowy połów ryb i krabów. Byliśmy również zaproszeni przez lokalne kluby młodzieżowe, uczestnicząc w dyskotekach, seansie kinowym i imprezie muzycznej *The Stage is Yours!* Witali nas i żegnali burmistrzowie dwóch miasteczek – Bjugn i Brekstad, na terenie których znajdowały się budynki naszej partnerskiej szkoły.

W dniach 19.10.–9.11.2003 r. grupa 8 uczniów z Norwegii wraz z opiekunem przebywała w Polsce, realizując drugi etap wymiany. Ze względu na trudności w porozumiewaniu się w Polsce w języku angielskim każdy uczeń norweski odbywał swój staż w przedsiębiorstwie z przydzielonym mu uczniem polskim, dobrze władającym językiem angielskim. Również grupa Norwegów miała bogaty program kulturalno-turystyczny. Zwiedzili Wieliczkę, Kraków, Oświęcim, Promnice. Brali udział w zwiedzaniu fabryki FIAT, kopalni Piast, browarów tyskich, drukarni Gazety Wyborczej itp.

Został również opracowany bogaty program wizytacji dla nauczyciela norweskiego, który przeprowadził rozmowy i podzielił się swoimi doświadczeniami w Miejskim Zarządzie Oświaty, Rejonowym Urzędzie Pracy, całodobowym ośrodku rehabilitacyjnym, wielu przedszkolach i szkołach w Tychach.

Uczestnicy wymiany mieli okazję poznać z jednej strony to, co łączy oba kraje, a z drugiej strony to, co je dzieli. Wszyscy podkreślali zgodnie, że organizacja pracy w obu krajach jest podobna. Są natomiast duże różnice w przygotowaniu ucznia do zawodu w obu krajach. Podczas gdy w Polsce nadal dominuje kształcenie teoretyczne, w szkołach norweskich kładzie się nacisk na praktyczną naukę zawodu.

Uczeń norweski ma w szkole zawodowej bardzo niewiele przedmiotów ogólnych: są to tylko język norweski i języki obce. Nawet matematykę naucza się w sposób praktyczny – przy okazji innych przedmiotów zawodowych. Trening zawodowy, zarówno w warsztatach szkolnych, jak w firmach trwa przez dwa a nawet trzy lata szkoły zawodowej. Uczeń odbywający praktykę zawodową otrzymuje wynagrodzenie za swoją pracę równe wynagrodzeniu robotnika niewykwalifikowanego.

Bardzo popularne są w Norwegii przedsiębiorstwa młodzieżowe, działające w ramach

międzynarodowej Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości (*Junior Achievement/Young Enterprise*), której Polska jest członkiem. Młodzież szkolna począwszy od gimnazjum może zakładać swoje własne firmy i prowadzić w nich działalność gospodarczą zarabiając (lub nie) własne pieniądze. Idea ta ma szerokie poparcie zarówno rządu, jak i lokalnych gmin i województw, które chcą w ten sposób nauczyć młodych ludzi przedsiębiorczości i znajomości reguł na rynku pracy. Rezultat jest oczywisty – Norwegia ma zaledwie 3% bezrobocia, a według statystyk osoby, które zdobywały doświadczenie w młodzieżowych przedsiębiorstwach, radzą sobie o wiele lepiej na rynku pracy niż pozostają.

Uczniowie polscy zadeklarowali chęć założenia takich przedsiębiorstw w Tychach. Podzielili się swoimi wiadomościami z przedstawicielami innych szkół tyskich na spotkaniu, zorganizowanym w październiku w naszej szkole.

Bardzo cenny był udział młodzieży i innych nauczycieli mojej szkoły w przygotowaniu i realizacji projektu. Polska młodzież przygotowała stronę internetową szkoły w języku angielskim z informacjami dla Norwegów, którą na bieżąco uzupełnia. Uczniowie z Polski opiekowali się kolegami z Norwegii podczas ich pobytu w Tychach nie tylko podczas ich praktyk, ale również w ich wolnym czasie. Zapraszali ich do swoich domów, pokazywali okolicę, która dla Norwegów tak szokująco różni się od ich kraju. Na bieżąco dokumentowali wymianę, robiąc zdjęcia i pisząc notatki do prasy. Pod koniec wymiany przygotowali galerię z fotografiami na stronach internetowych obu szkół (www.zs4.tychy.edu.pl).

Uczniowie opracowali materiały informacyjne o naszej szkole w formie ulotek i broszur w języku angielskim, które zostały rozdane wśród partnerów norweskich.

Wszyscy uczestnicy wymiany ocenili pozytywnie jej efekty, czego dowodem mogą być liczne wywiady udzielone dziennikarzom lokalnej prasy. Jako nauczycielka języków obcych uważam, że najcenniejszym rezultatem projektu jest otwarcie się naszej szkoły na inne kraje europejskie, uswiadomienie sobie potrzeby komunikowania się z tymi krajami za pomocą języka angielskiego, który jest w Skandynawii powszechnie używany. Mam nadzieję, że ta pierwsza międzynarodowa wymiana w naszej szkole pociągnie za sobą następne.

(styczeń 2004)

Śladami kanclerza Otto von Bismarcka

Udział w zagranicznych seminariach i kursach pozostaje często dla licznej grupy nauczycieli w sferze marzeń. Przerazają nas nie tylko koszty, ale również sprawy organizacyjne związane z całą wyprawą. Że może być inaczej, normalnie i bezstresowo, świadczy nasze uczestnictwo w seminarium w Niemczech. Będąc nauczycielkami języka niemieckiego II LO w Przemysławie interesujemy się różnymi formami dokształcania w kraju i za granicą. Po otrzymaniu informacji o organizowanym w Niemczech przez Fundację Konrada Adenauera seminarium na temat: *Rozwój parlamentaryzmu i partii w II połowie XIX wieku (Die Entwicklung des Parlamentarismus und der Parteien in der 2.Hälfte des 19. Jahrhunderts)* zdecydowałyśmy się po krótkim namyśle na udział w nim. Program seminarium wydał się nam na tyle ciekawy i przydatny w naszej pracy, że narażając się na trudy podróży wysłałyśmy zgłoszenie.

Takim sposobem znalazłyśmy się w Centrum Kształcenia w Wendgräben (Sachsen-Anhalt). Miejscem seminarium był romantyczny pałac – Schloß Wendgräben pod Magdeburgiem. Seminarium to zostało zorganizowane przez Fundację Konrada Adenauera e.V. Wendgräben, Fundację Otto von Bismarcka w Friedrichsruh oraz Uniwersytety w Magdeburgu i w Düsseldorfie. Program seminarium obejmował liczne prelekcje i dyskusje, dotyczące rozwoju partii w Niemczech w XIX wieku, niemieckiej polityki wewnętrznej od roku 1871 do 1890 oraz był próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu pierwszy niemiecki kanclerz Rzeszy Otto von Bismarck wpłynął na rozwój parlamentaryzmu w drugiej połowie XIX wieku. Dużo miejsca poświęcono podczas seminarium postaci kanclerza Otto von Bismarcka. Prawdziwą atrakcją dla nas germanistek, była wycieczka do Schönhausen, miejsca urodzin kanclerza oraz zwiedzanie jego muzeum. Schönhausen, uroczą miejscowość nad łabą liczy obecnie 2500 mieszkańców. 1 kwietnia 1815 roku przy-

szedł w Schönhausen na świat Otto Eduard Leopold von Bismarck – późniejszy premier Prus i pierwszy kanclerz Rzeszy. Wiejski kościółek w Schönhausen, którego średniowieczny charakter nie uległ do dziś zasadniczej zmianie, uchodzi za najlepszą kopię kościoła klasztorowego w Jarychowie. Kościół ten był miejscem chrztu oraz miejscem wiecznego spoczynku rodziny Bismarcków. Muzeum Bismarcka w Schönhausen daje obraz kształtowania się osobowości wielkiego kanclerza, jego działalności oraz oddziaływania na politykę europejską. Klimat tego miejsca, zgromadzone zasoby muzealne dotyczące epoki oraz autentyczne pamiątki z życia Otto von Bismarcka dostarczyły nam wielu nowych informacji z zakresu kultury i historii Niemiec, jak również pozostawiły w nas niezapomniane wspomnienia. To właśnie tu miałyśmy okazję usłyszeć wiele ciekawych historii z życia i działalności tego wielkiego polityka i męża stanu. Nie ulega wątpliwości, że Bismarck podejmując konkretne decyzje polityczne nadawał bieg historii Niemiec oraz Europy XIX i XX wieku. Wędrowka śladami kanclerza ucieszyła nas tym bardziej, że również w naszym kraju otacza się szczególną opieką miejsca pamięci związane z tą wyjątkową postacią historyczną. W pięknie położonym Warcinie niemiecka przeszłość nie jest już tematem tabu jak przed rokiem 1990. Żyją tam ludzie, którym leży na sercu historia tego miejsca i zamku będącego kiedyś własnością Bismarcka. Podczas oprowadzania niemieckich turystów imię kanclerza jest wymawiane z respektem i szacunkiem. Dobra ziemia w Warcinie zakupił Bismarck w roku 1867, co oznaczało dla niego powrót do swojej pomorskiej ojczyzny. Kanclerz przebywał tu chętnie, gdy nękała go choroba lub gdy odpoczywał od obowiązków państwowych. Kupno Warcina oznaczało też rozkwit gospodarczy tego miejsca – Bismarck stworzył tu fabrykę papieru, która jeszcze przed I wojną światową była najważniejszym zakładem prze-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Przemysławie.

mysłowym na Pomorzu Wschodnim. W ostatnich latach odrestaurowano pałac.

Korzystając z okazji chcemy zachęcić do ruszenia śladami kanclerza Bismarcka i do odwiedzenia także miejsc jego pobytu w Polsce, jednakże proponujemy rozpocząć swoją wędrówkę w Schönhausen. Rok 2001 został nazwany

w Niemczech *Rokiem Prus (Preussenjahr 2001)* i przygotowano bogaty program wystaw z okazji 300-lecia Królestwa Prus. W programie nie mogło oczywiście zabraknąć Muzeum Bismarcka w Schönhausen. Wszystkim zainteresowanym podajemy adres internetowy, dotyczący tego wydarzenia www.preussenjahr-2001.de.

(czerwiec 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

- ▶ Bogusław Nowak (2004, wyd.V), *Słownik znaków japońskich*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Oskar Perlin, Jacek Perlin (2003, wyd. IV), *Podręczny słownik polsko-hispański*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna i Wydawnictwo Wiedza i Ty.
- ▶ Antonio Martí Marca, Juan Martí Marca, Barbara Jardel (2003, wyd. XII), *Mały słownik hispańsko-polski i polsko-hispański*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Janusz Rieger, Ewa Rieger (2003, wyd. II), *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Łucja Bednarczuk-Kravić, Agnieszka Hofman-Pianka (2003), *Kieszonkowy słownik chorwacko-polski, polsko-chorwacki*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Beata i Antoni Krawczykiewicz (2003, wyd. III), *Słownik minimum fińsko-polski i polsko-fiński*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Katsuyoshi Watanabe, Alicja Wójcik (2003, wyd. V), *Mini rozmówki japońskie*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Anita Thierry (2003, wyd. VI), *Rozmówki szwedzkie*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski (2004, wyd. VI), *Uczymy się polskiego – podręcznik języka polskiego dla cudziemców nr 1 Testy, nr 2 Komentarz językowy, ćwiczenia*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski, Ludomir Przystaszewski, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski, (2004, wyd. IV), *Nous apprenons le polonais – Methode de polonais pour débutants nr 1-Test nr 2 Explications grammaticales, Exercices*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Leon Leszek Szkutnik (2004, wyd. I), *Gramatyka języka angielskiego*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Ludomir Przystaszewski (2004, wyd.II), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Lisetta Stembor (2003, wyd. II), *Gramatyka języka niderlandzkiego z ćwiczeniami*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Mirosław Korolko (2004, wyd. II), *Thesaurus albo skarbiec – łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Małgorzata Koszła-Szymańska, Jess Pulido Ruiz (2004, wyd. II), *Idiomy hispańskie*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.



Teresa Gruszczyk¹⁾
Zabrze

Wczesna nauka języka obcego na przykładzie języka niemieckiego

Na podstawie podręcznika *10 kleine Zappelmänner*²⁾

Popularność nauczania języków obcych w perspektywie zbliżającego się członkostwa Polski w Unii Europejskiej wzrasta w naszym społeczeństwie ze zrozumiałych względów z roku na rok. Dotyczy to także nauczania języka obcego na etapie przedszkolnym oraz nauczania zintegrowanego. Wielu rodziców uzależnia wybór szkoły podstawowej od tego, czy ich dziecko będzie w niej miało możliwość nauki języka już od pierwszych dni pobytu w danej placówce. Idąc naprzeciw tym oczekiwaniom dyrektorzy szkół wprowadzają naukę języka obcego często już w klasie zerowej, na ogół pozostawiając problem realizacji tego wcale nie tak prostego zadania w praktyce nauczycielom.

Dzieci w wieku 5-7 lat to bardzo wymagający i krytyczni odbiorcy. Potrafią spontanicznie zareagować i wyrazić swoje opinie, jeżeli zajęcia będą dla nich nużące. Praca z nimi wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania językowego, ale przede wszystkim metodycznego. Nasz mały uczeń przeważnie nie potrafi jeszcze pisać, ani też przez dłuższy czas skupić uwagi na omawianym zagadnieniu, za to nadzwyczaj chętnie bawi się, rysuje i śpiewa. Trwająca 45 minut lekcja języka obcego jest dla wielu dzieci zbyt długa. Przed nauczycielem powstaje zatem problem, jak zagospodarować

te 45 minut, by obie strony procesu nauczania odczuwały satysfakcję z prowadzonych działań.

W większości naszych szkół wprowadza się naukę języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym tylko w wymiarze 1 godziny lekcyjnej tygodniowo, często brak też jest podziału na grupy. Na przykład w klasie mojego 9-letniego syna nauczyciel prowadzi zajęcia z języka angielskiego z grupą 30 osób! Moim zdaniem takie działania nie przyczyniają się do podniesienia skuteczności nauczania, a niekiedy wręcz zniechęcają zarówno dzieci, jak i nauczycieli. Zetknęłam się z tym problemami osobiście, ucząc języka niemieckiego w klasach zerowych w roku szkolnym 2001/2002. O ile do nauki języka angielskiego pojawiły się już na naszym rynku podręczniki do nauczania wczesnoszkolnego, to w przypadku języka niemieckiego nie było zbyt wielkiego wyboru. Będąc w roku 1998 w Instytucie Herdera w Lipsku miałam okazję poznać bogatą ofertę wydawnictwa Klett. Moje doświadczenia sprzed paru lat okazały się przydatne, gdy pojawił się przede mną problem wyboru podręcznika do pracy z dziećmi w klasach „0”. Zdecydowałam się na wybór zestawu podręczników do nauki języka niemieckiego *10 kleine Zappelmänner* autorstwa Rotraud Cros. W skład kompletu wchodzi pod-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 21 oraz w Szkole Podstawowej nr 42 w Zabrzu.

²⁾ Rotraud Cros (1991), *10 kleine Zappelmänner Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschul Kinder*. München: Ernst Klett Verlag.

reżnik dla nauczyciela, materiały do kserowania oraz kasety z tekstami piosenek. Materiały te są efektem wieloletniej pracy i doświadczeń w nauczaniu języka niemieckiego dzieci w wieku 5-7 lat, prowadzonej przez pracowników Instytutu Goethego we Francji, w Bordeaux.

Prezentowany w *10 kleine Zappelmänner* materiał jest traktowany jako źródło inspiracji dla nauczycieli z praktyką zawodową, a przez początkujących nauczycieli może być wykorzystany jako przykład gotowych pomysłów na lekcje. Nauczyciel pracujący z tym podręcznikiem ma możliwość zaplanowania zajęć na 32 tygodnie w ciągu roku szkolnego. Materiał uwzględnia przemijanie poszczególnych pór roku, niemieckie święta oraz zwyczaje. Wiele piosenek znajdujących się na kasecie to powszechnie znane utwory, wywodzące się z niemieckojęzycznej tradycji ludowej.

Omawianą publikację rozpoczyna słowo wstępne autorki, zawierające istotne rozważania teoretyczne oraz ich metodyczno-dydaktyczne konsekwencje dla nauki języka obcego z dziećmi w wieku 5-7 lat. Prezentowana w podręczniku wiedza, będąca wynikiem badań psychologicznych oraz zbiorem doświadczeń nauczycieli-praktyków, przekłada się na konkretne wskazówki do pracy dla nauczyciela. Dla mnie były to wiadomości wręcz nieocenione, zwłaszcza w pierwszym roku pracy z dziećmi w tym wieku. Oto wybrane treści zaprezentowane w publikacji, które w moim odczuciu są istotne w procesie planowania oraz realizacji procesu nauczania języka obcego.

Rozpoczynając swe rozważania autorka podręcznika stwierdza, że optymalny wiek do nauki języka obcego zawiera się w przedziale wiekowym 5-7 lat, jednakże sukces będzie możliwy tylko przy uwzględnieniu uwarunkowań antropogenicznych tej grupy adresatów. Nauka w tym wieku wiąże się nierozłącznie z aktywnością zabawową. Rozpoznawanie, rozumienie stanu rzeczy oraz zjawisk odbywa się za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Planując więc proces nauczania musimy uwzględnić opisaną zależność. Przekaz treści językowych, ich nauka oraz produkcja powinny angażować jak najwięcej zmysłów dziecka. Jeżeli dziecko słyszy nowe słowo i jednocześnie kojarzy je z określonym przeżyciem (np. zmysłem wzroku czy dotyku), możemy być pewni, że usłyszane słowo na trwałe zapisze się w jego pamięci.

Kolejnym zagadnieniem istotnym w procesie nauczania jest problem motywacji. Małe dzieci nie mają jeszcze ustalonego systemu wartości, dlatego też ich nastawienie do przyjmowania nowych informacji jest pozbawione uprzedzeń. Im dziecko jest młodsze, tym lepiej. Mowa jest traktowana przez dzieci w tym wieku wyłącznie jako środek służący komunikacji, nigdy nie jest celem samym w sobie. Nauka języka odbywa się przez umiejętne wykorzystanie podstawowych potrzeb emocjonalnych naszego małego odbiorcy. Jeżeli uczeń jest zauważony na lekcjach, akceptowany i lubiany, to jego pozytywne nastawienie przejawia się także w akceptacji osoby prowadzącej zajęcia, a co za tym idzie zainteresowaniem samym językiem, niekiedy podziwem dla samego języka albo też życzeniem identyfikacji z osobą mówiącą językiem obcym.

Szczególnie interesujące wydały mi się wskazówki dotyczące metod przekazu stosowanych na zajęciach. Planując zajęcia możemy wykrzystać wyniki niektórych badań naukowych. Dotyczy to np. stabilności uwagi, która wzrasta razem z wiekiem. Metody przekazu muszą zatem brać pod uwagę zdolność koncentracji dzieci w tym przedziale wieku, a więc:

- ▶ Po fazie koncentracji powinna nastąpić faza odpoczynku w formie zabawy, np. z wykorzystaniem muzyki.
- ▶ W ramach jednej lekcji powinno być zaplanowane od 4 do 6 typów aktywności językowej, pozostających w związku tematycznym, jednakże odbierane przez dzieci jako zupełnie nowe działanie (przeżycie). Możemy to osiągnąć przez zmianę rytmiczno-dźwiękową. Wypowiadamy materiał przeznaczony do opanowania – powoli, szybko, cicho, głośno – następnie wzmacniamy tekst rytmicznym klaskaniem, zaśpiewaniem go w jakiejś prostej melodii, możemy zastosować instrumenty muzyczne. Odczucie zmiany uzyskamy również przez zmianę motoryczną. Przekaz treści odbył się, gdy uczniowie siedzieli w kręgu na podłodze, teraz biegamy dookoła klasy, mówimy towarzysząc ruchy rąk, mimika czy taniec. Możemy stosować też inne formy aktywności. Mówiliśmy, śpiewaliśmy, tańczyliśmy, teraz malujemy czy majsterkujemy. Oprócz wymienionych działań nauczyciel powinien mieć przygotowany pakiet gier czy zabaw,

służących wyłącznie zrelaksowaniu, „wyłączeniu się”. W miarę możliwości unikajmy znużenia na zajęciach, które wpływa destrukcyjnie na motywację uczniów.

- ▶ Nie zapominajmy o przyzwyczajaniu naszych słuchaczy do określonych nawyków, które w miarę upływu zajęć mogą się okazać niezwykle przydatne. Gdy rozpoczynając zajęcia zawsze będziemy ustawiać dzieci w kręgu, dobitnie im uświadomimy, że zaczynamy lekcję. W ten sam sposób możemy zakończyć zajęcia. W czasie najbardziej intensywnej fazy lekcji dzieci siadają na podłodze lub przy stolikach.
- ▶ Powtarzając systematycznie określone formuły językowe, np. przy powitaniu lub pożegnaniu, utrwalamy u dzieci kolejne nawyki. Wykorzystujemy także reakcje spontaniczne: *Mensch, prima! Toll! Wirklich.*
- ▶ Zdolność koncentracji zostanie wzmocniona, jeżeli przed rozpoczęciem zajęć uczniowie dowiedzą się, czego będą się uczyć. Postawę oczekiwania uzyskamy również aranżując atmosferę napięcia, uwielbianą przez dzieci. Przedmioty, które będą zastosowane w trakcie zajęć, chowamy np. pod chustką, w koszyku, za tablicą. Zadaniem dzieci jest odgadnięcie, co będzie np. tematem lekcji.

Pamiętajmy także o tym, aby zajęcia odbywały się w miłej atmosferze – będzie to sprzyjało wyzwoleniu pozytywnych emocji. Każde dziecko powinno czuć się swobodnie i mieć poczucie odnoszonych sukcesów.

Niekiedy zastanawiamy się, jak osiągnąć optymalny poziom motywacji do nauki, materiał o jakim stopniu trudności zastosować na lekcji. Zadania do realizacji nie mogą być ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne. Wtedy też zależność między tym co niezrozumiałe, a chęcią do nauki jest największa. Nie oznacza to jednocześnie, że należy świadomie unikać zadań stwarzających trudności. Trudne do wypowiedzenia głoski, ich połączenia, struktury gramatyczne, mogą się pojawiać w ramach prezentowanego materiału. Nie musimy jednakże od razu zajmować się ich eksplikacją. Pasywne słuchanie przygotowuje ucznia do aktywnego zapamiętywania.

Ważnym zagadnieniem w nauce języka obcego będzie oczywiście wymowa. Jakość wymowy jest zależna od wieku, im dziecko młod-

sze, tym dokładniejsza będzie jego wymowa. Okres, w którym umiejętność rozróżniania dźwięków jest najlepsza, kończy się z upływem około 10 roku życia. Dlatego też dzieci uczące się aktywnie języka obcego w tym przedziale wiekowym są go w stanie opanować na poziomie mowy ojczystej (np. dzieci emigrantów). Specyfiką języka niemieckiego będzie rozróżnianie krótkich i długich samogłosek. Jak poradzić sobie z tym problemem na zajęciach? Aby zaakcentować naszym słuchaczom występowanie przegłosów czy dyftongów możemy zastosować rytmiczne klaskanie czy poruszanie rękami, aliterację, wyrazy dźwiękonaśladowcze. Wszystkie te działania „zmuszają” odbiorcę do prawidłowej wymowy i intonacji, jak też są przygotowaniem do pamięciowego opanowania materiału.

Ucząc języka obcego nie możemy oczywiście pominąć aspektu kulturowego. Wszystkie święta i zwyczaje z nimi związane są doskonałym materiałem do wykorzystania na zajęciach. Tematyka ta wyzwała u uczniów szereg emocji, wiąże się najczęściej z pozytywnymi doznaniem osobistymi. Nie zapominajmy także o wprowadzaniu na lekcjach elementów kultury ludowej w formie piosenek, prostych rymowanek oraz bajek i historyjek obrazkowych.

Aby nasze zajęcia przebiegały w miłej i ciepłej atmosferze, zadbajmy o estetyczny wygląd pomieszczenia, w którym będziemy je przeprowadzać. Zwróćmy uwagę, czy w naszej sali znajdują się krzesła i stoliki, których przedstawienie podczas zabawy nie będzie problemem. W jednym z kątów sali możemy urządzić miejsce służące do odpoczynku, „wyłączeniu się”. Umieszczamy tam np. maskotki, pudło z niemieckimi książkami i ilustracjami dla dzieci. Z pewnością wielu maluchów będzie miało ochotę poszperać w „niemieckich realiach”. Na ścianach zawieszamy kolorowe plakaty przedstawiające, np. zwierzaki, niemieckie miasta, sceny z bajek, karty z kalendarzy.

Nasze wysiłki, aby zajęcia lekcyjne były atrakcyjne dla dzieci i zgodne z ich możliwościami intelektualnymi okażą się mało skuteczne, jeżeli nie będzie za nimi stało pozytywne nastawienie domu rodzinnego. Dlatego też wraz z rozpoczęciem roku szkolnego zaprosimy rodziców na zebranie lub pierwsze zajęcia. Będzie to doskonała okazja do przedstawienia im mate-

riałów, które zamierzamy wykorzystać oraz wyjaśnienia koncepcji planowanego procesu dydaktycznego. Możemy również poprosić o współpracę w czasie trwania roku szkolnego.

Na podstawie własnych doświadczeń w pracy z omawianym podręcznikiem, zachęcam do zapoznania się z prezentowaną publikacją wszystkich, którzy jeszcze jej nie znają. Scenariusze poszczególnych zajęć lekcyjnych zawierają wiele ciekawych propozycji kreatywnej nauki języka obcego. W podręczniku znajdziemy opisy przeprowadzenia rozmaitych zabaw rytmicznych, wiersze-rymowanki, teksty oraz zapisy nutowe piosenek, ilustracje oraz opisy wykonania prostych przedmiotów do wykorzystania na zajęciach (lalki-pacynki, kalendarz adwentowy, zegar do prezentacji pogody, koszyk

wielkanocny i wiele innych.). Bardzo dużą pomocą dla nauczyciela jest możliwość skorzystania z materiałów do kopiowania, nawiązujących do tematyki. Dzieci z wielkim zainteresowaniem oczekiwały na kolejnych lekcjach, co będzie tematem następnej karty pracy.

Podsumowując chciałabym jednakże stwierdzić, że podejmując się nauczania wczesnoszkolnego nauki języka obcego musimy mieć świadomość naszego pełnego zaangażowania w pracę, w przeciwnym razie efekty naszych działań będą niewielkie. Nauczyciel nie może stać „z boku” jako obserwator zabaw, ale powinien w nich także uczestniczyć. Zdobędziemy w ten sposób zaufanie naszych małych słuchaczy, a jednocześnie wzrośnie skuteczność naszych oddziaływań.

(maj 2003)

Karol Czejarek¹⁾
Warszawa

Aha!²⁾ – nowy podręcznik języka niemieckiego dla gimnazjum

Ten podręcznik jest tym cenniejszy, że jest przeznaczony dla uczniów rozpoczynających naukę od podstaw w wymiarze dwóch (lub trzech) godzin tygodniowo. W takim właśnie wymiarze jest realizowana nauka języka niemieckiego w większości szkół w Polsce. Te trzy godziny to mało i dużo zarazem, jeśli czas nauki wykorzysta się właściwie. Podręcznik ułatwia nauczycielowi, zwłaszcza młodemu stażem, właściwe zaplanowanie czasu nauki i wykorzystanie go.

Aha! jest przewidziany dla trzech klas. Każda część jest przeznaczona na jeden semestr nauki – np. części 1A i 1B (dostępne na rynku księgarskim) są dla klasy pierwszej. Ich treść jest zgodna z założeniami programowymi władz oświatowych, a w wielu miejscach nawet je przekracza. Nowością, w porównaniu z innymi podręcznikami (których wciąż dla gimnazjum jest jednak za mało!) jest to, że każda część

składa się z części podręcznikowej i książki ćwiczeniowej. Do każdej części załączono też płytę CD (w cenie podręcznika). A płyta (w ogóle środki audiowizualne) – podkreślmy to – stanowi ważny element w nauczaniu języków obcych. Dzięki ich zastosowaniu wszystko wydaje się być na lekcji atrakcyjniejsze, nie jest takie monotonne, staje się dodatkowym bodźcem do nauki. A ponadto płyta czy nawet tradycyjna kasetka ułatwiają uczenie fonetyki, prawidłowej wymowy, akcentu czy melodyki zdaniowej. Tak więc bardzo dobrze, że o tym pomyślano. Tym bardziej, iż załączone płyty stanowią w tym podręczniku bogaty materiał nagraniowy! Na każdej płycie jest ponad godzinę nagrań. Na przykład w pierwszej klasie nauczyciel otrzymuje około 130 minut nagrań – w postaci gotowych ćwiczeń fonetycznych, różnych tekstów i wierszy. Nowością są też w tym nagraniu i podręczniku *Zungenbrecher* czyli „łamańce

¹⁾ Autor jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Anna Potapowicz, Krzysztof Tkaczyk (2003). *Aha! Język niemiecki*. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących. 1A i 1B wraz książką dla nauczyciela. Warszawa: WSiP.

językowe”, które służą nie tylko doskonaleniu prawidłowej wymowy, ale także gramatyki, wprowadzaniu nowego słownictwa i operowaniu słowem w ogóle w postaci prawidłowo zbudowanych zdań.

Gramatyka nie dominuje i nie straszy ucznia. Zdecydowana bowiem większość uczniów bardzo nie lubi uczyć się gramatyki i wykonywać w domu – ani na lekcjach – żmudnych i nudnych ćwiczeń gramatycznych. Gramatyka wspomaga tu komunikację, która jest najważniejszym celem nauczania. Uczeń ma się nauczyć przede wszystkim mówić, a nie tylko wkuwać „na pamięć” reguły gramatyczne. Pod kierunkiem nauczyciela sam tworzy reguły, a gramatyka pełni rolę służebną, niezbędną do opanowania prawidłowego mówienia (i pisania). Jest zamieszczona na końcu każdego rozdziału, a w tekstach znajdują się jedynie stosowne odnośniki, gdzie i dlaczego należy szukać jej wyjaśnień. Wcale to nie oznacza, że gramatyka we współczesnym nauczaniu języka obcego jest niepotrzebna. Pytanie brzmi tylko, ile tej gramatyki jest potrzebne, aby w miarę prawidłowo i szybko nauczyć się komunikować? Zależy to od wielu czynników, ale nie to jest przedmiotem niniejszej recenzji. Ważne jest – i podkreślę to raz jeszcze – że w tym podręczniku nie zapomniano o podstawowych informacjach gramatycznych – dodajmy – niezbędnych do prawidłowej komunikacji! Zamieszczono je w formie tabel między częścią podręcznikową a ćwiczeniową. I ważne jest również to, że wprowadza się je stopniowo w poszczególnych rozdziałach. Uczeń sam zacznie szukać niezbędnych mu informacji gramatycznych (zwłaszcza, gdy przekona się, że pozwalają mu one lepiej mówić i pisać) i wówczas sam sięgnie do tabel, zamieszczonych w książce tym bardziej, że zostały one skonstruowane w sposób bardzo prosty i wizualnie czytelny.

Wartość podręcznika zwiększa zamieszczony w nim słowniczek. Przy rzeczownikach zamieszczono w nim rodzajniki. Podkreślone zostały także przedrostki czasowników rozdzielnie złożonych (inaczej bardzo trudno je rozpoznać rozpoczynającemu naukę uczniowi). Przed czasownikami zwrotnymi znajduje się zaimek zwrotny *sich*, co też bardzo ułatwia posługiwanie się słowniczkiem. Jeżeli w książce dany wyraz użyto jako przymiotnik i przysłówka, to

w słowniczku znajduje się ich odpowiednie tłumaczenie. W słowniczku znajdują się wszystkie słowa, które wystąpiły w podręczniku.

Walorem podręcznika jest także wykorzystanie w trakcie uczenia języka niemieckiego wiedzy uczniów zdobytej już na innych lekcjach, np. geografii. Ciekawe są struktury wszystkich lekcji zamieszczonych w podręczniku, urozmaicone konkretnymi sytuacjami słownymi i używanymi zwrotami. Poszczególne teksty i dialogi są bogato i dowcipnie ilustrowane. Teksty są łatwo przyswajalne. Wszystko w podręczniku zostało potraktowane, z jednej strony niezwykle poważnie, z drugiej zaś, z wielkim poczuciem humoru. Myślę, że uczniowie chętnie będą się z niego uczyć.

Szata graficzna podręcznika, wbrew pozorom, odgrywa bardzo ważną rolę. W tym przypadku wydawca stanął na wysokości zadania i zadbał o wysoki poziom edytorski książki. Słowa uznania należą się jednak przede wszystkim autorom, którzy ten podręcznik wymyślili i skonstruowali, wykorzystując przy tym swoje nauczycielskie doświadczenia, a przede wszystkim wiedzę o nowoczesnych metodach nauczania, także z zakresu szeroko rozumianej pedagogiki, psychologii, a nawet psychofizjologii. Godna podziwu jest ich pomysłowość i innowacyjność.

Książka zawiera chyba wszystko, co pozwala na szybkie przyswajanie wiedzy i wykształcenie u uczniów umiejętności mówienia. Służyć temu będą liczne dowcipne teksty zawarte w podręczniku, np. o zwiariowanej rodzinie, ładnie skonstruowane językowo. Podręcznik zawiera też liczne przysłówia, gry i zabawy oraz np. interesujące wycinanki. Jest w nim również wiele interesujących tekstów z zaskakującym zakończeniem do samodzielnego czytania, bądź wysłuchania, a nawet szukania ich uzupełnienia w Internecie. Są też teksty, które uczniowie sami muszą tworzyć. Są też wiersze, które ilustrują zagadnienia gramatyczne, np. zaimki osobowe w bierniku i celowniku. Jest też wiersz fonetyczny Morgensterna!

Trzeba też podkreślić, iż grafika książki idealnie współgra z zadaniem lekcji. Niewiele jest podręczników, które zawierałyby tak wiele ilustracji jak *Aha!*. To także walor książki. Zamieszczone w podręczniku rysunki na ogół wprowadzają nowe słownictwo, które jest od

razu ćwiczone. Podręcznik zawiera też komiks oraz grę z planszą.

Jeśli jeszcze zwrócimy uwagę na zawarte w książce elementy kulturoznawstwa i liczne ćwiczenia fonetyczne, czytane przez samego (jakkż popularnego obecnie) Steffena Möllera,

oraz na zawartość *Książki nauczyciela z programem nauczania* (przykładowe scenariusze lekcji, testy kontrolne, klucz do testów kontrolnych, także klucz do książki ucznia – podręcznikowej i ćwiczeniowej) podręcznik nas po prostu zachwyca.

(listopad 2003)

Magdalena Świącicka¹⁾

Izabelin

Wybór podręcznika

Przemyslenia dotyczące wyboru właściwego podręcznika i wpływu, jaki ma ten wybór na proces nauczania

W gimnazjum uczę trzeci rok. Pracowałam z różnymi podręcznikami. Najpierw z książką *Pingpong* wydawnictwa Hueber, potem z *Deutsch Aktuell* wydawnictwa Klett, ale z żadnego z tych podręczników nie byłam zadowolona. Nie były to książki, z którymi mi się dobrze pracowało.

W ubiegłym roku wydawnictwo Langenscheidt opublikowało nowy podręcznik do gimnazjum „geni@l”²⁾. Zauważyłam go w księgarni, nie uczestniczyłam w żadnej akcji promującej go. Najpierw więc kupiłam go jako źródło materiałów uzupełniających do podręczników, z którymi wówczas pracowałam, później zdecydowałam się na wybór tej książki do podstawowej pracy z uczniami. I jest to rzeczywiście bardzo dobra książka. Poniżej chciałabym przedstawić jej liczne zalety, które zadecydowały o wyborze tego podręcznika dla moich uczniów. Przedstawiam je z punktu widzenia „zwykłego” nauczyciela, nie doradcy metodycznego, ani tym bardziej konsultanta metodycznego w wydawnictwie.

► Mam wrażenie, że sam wygląd książki zachęca do zajrzenia do środka. Bogata, ale nie pstrokato-bałaganiarska szata graficzna, którą można było spotkać w innych pozycjach tego wydawnictwa. Ładne, wyraźne zdjęcia, wesołe rysunki, wyraźne oddzielenie kolejnych rozdziałów, schematy wyjaśniające zagadnie-

nia gramatyczne. Wszystko to ułatwia pracę, zachęca uczniów do aktywności, budzi ich ciekawość.

- Tematyka kolejnych rozdziałów została dobrana do zainteresowań uczniów gimnazjum. Jest to obecnie na szczęście przestrzegane chyba we wszystkich podręcznikach.
- Podręcznik zawiera dużo dobrych ćwiczeń w książce ćwiczeń, z wyraźnym zaznaczeniem, które z nich można wykonać po zrobieniu danego materiału z podręcznika – to kolejne ułatwienie dla nauczyciela przy przygotowywaniu lekcji.
- Świetne materiały do ćwiczenia rozumienia ze słuchu, urozmaicone ćwiczenia HV, są zarówno w podręczniku, jak i w książce ćwiczeń. Prezentujący je aktorzy i co najważniejsze także młodzież, mówią w sposób naturalny, ale jednocześnie autorzy nie przesadzają z elementami mowy potocznej trudno zrozumiałymi dla polskich uczniów – co było nagminne w jednym z podręczników, z którymi wcześniej pracowałam. Teksty te są nagrane na płytach CD, dzięki czemu lepiej jest słyhać i znacznie łatwiej znaleźć konkretny tekst. Nareszcie nie ma potrzeby ciągłego przewijania taśm, co jest zmoreż wielu nauczycieli.
- Autorzy sięgają do Internetu jako potencjalnego źródła informacji w języku niemieckim (są podane konkretne adresy internetowe,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Prywatnym Gimnazjum nr 23 i w 14 Gimnazjum STO w Warszawie.

²⁾ H. Funk, S. Keller, M. Koenig, U. Koithan, M. Mariotta, T. Scherling. (2002). geni@l, język niemiecki dla młodzieży, Warszawa: Langenscheidt Polska Sp. z o.o. – szczegółowe recenzje – patrz *Języki Obce w Szkole*, 3/2002, s. 161.

które można – w miarę możliwości szkoły – wykorzystać do pracy na lekcji lub polecić uczniom, zadać pracę domową związaną z niemiecką stroną internetową) lub jako środka ułatwiającego nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z innymi: e-mail, homepage.

- ▶ Piosenki, jakie proponują autorzy, nie są tylko ozdobnikiem, mającym na celu uatrakcyjnienie lekcji, ale mogą stanowić bazę do pracy z tekstem, do objaśniania zagadnień gramatycznych (np. www.rap), do ćwiczenia rozumienia ze słuchu i wreszcie do śpiewania.
- ▶ Krótkie rozdziały ułatwiają częstsze powtarzanie, podsumowanie dotychczasowej wiedzy i sprawdzenie zdobytych umiejętności.
- ▶ Zagadnienia gramatyczne nie są traktowane „po macoszemu”, jak to miało miejsce w niektórych podręcznikach ze szczytowego okresu panowania metody komunikacyjnej w nauczaniu. Widać, że doświadczenia wielu nauczycieli i metodyków związane z nauczaniem gramatyki w metodzie komunikacyjnej znalazły swe odbicie w tym podręczniku.
- ▶ Autorzy bardzo dużą wagę przywiązują do autonomii ucznia. Dlatego przedstawiają różne metody uczenia się. Jest to nowość. Nie spotkałam się z tym dotychczas w żadnym podręczniku, a wydaje mi się to szczególnie cenne. W każdej z klas, w których uczę, przeprowadzam zawsze na początku nauki jedną lekcję poświęconą problemowi: *Jak się uczyć*, ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się języka obcego. Często uczniowie nie wiedzą, jak zabrać się do nauczenia się danego zagadnienia, jak zorganizować sobie pracę. Ten podręcznik im to podpowiada, podaje konkretne rozwiązania. Prócz wskazówek jak się uczyć, w książce ćwiczeń po każdym rozdziale umieszczono zestaw ćwiczeń sprawdzających *To już potrafisz*, do których można znaleźć rozwiązania na końcu książki i które uczniowie mają wykonać sami i sami też sprawdzić, czy dobrze je wykonali. Pomaga to rozwijać w uczniach umiejętność samooceny. Sądę, że może też oddziaływać motywująco, choćby przez samo sformułowanie *To już potrafisz*.
- ▶ Do książki jest dołączona obok kaset, płyt CD i CD-ROMu z ćwiczeniami w wersji elektro-

nicznej do samodzielnej pracy uczniów, także kasetą wideo do lekcji powtórzeniowych. Uczniowie bardzo lubią filmy wideo pokazywane na lekcjach, jednakże trudno było dotąd znaleźć film dla początkujących, który byłby dla nich zrozumiały, a jednocześnie nie byłby telewizyjnym kursem językowym. I znów autorzy okazali się dobrymi obserwatorami potrzeb nauczycieli i uczących się i dołączyli do podręcznika film, który nie jest przedyktowywany, w miarę naturalny, a przy tym związany tematycznie z omawianymi zagadnieniami. Niestety nie ma filmu do drugiej części.

- ▶ Poradnik dla nauczyciela, w wersji polskiej opracowany przez Zofię Kotowską z Uniwersytetu Warszawskiego, jest również bardzo dobrze przemyślany, gdyż jest w nim przedrukowana w zmniejszonym formacie każda strona podręcznika. Obok każdego ćwiczenia czy tekstu są konkretne propozycje jak z nim pracować. Prócz tego poradnik zawiera wskazówki do pracy z podręcznikiem geni@i, zestawienie tematów, celów komunikacyjnych, materiały do kopiowania, transkrypcje tekstów do rozumienia ze słuchu z podręcznika i z ćwiczeń i wreszcie klucz do ćwiczeń z książki ćwiczeń.
- ▶ Niewielką wadą podręcznika jest zbyt mała niekiedy liczba ćwiczeń gramatycznych, dotyczących szczególnie trudnych zagadnień, jak np. zaimki dzierżawcze, ale można to bez większego problemu samemu uzupełnić.
- ▶ Żałuję również, że książka i płyta z testami są dość drogie i z tego powodu do tej pory nie udało mi się z nimi zapoznać. Ceny pozostałych części kursu są przystępne, zwłaszcza jeśli wydawnictwo daje rabaty dla nauczycieli.

Muszę przyznać, że jest to pierwszy podręcznik dla gimnazjum, z którym pracuje mi się naprawdę dobrze i to na różnych poziomach, w klasach o różnej liczbie godzin nauczania języka niemieckiego tygodniowo i z różnymi grupami uczniów (zdolni i chętni, ale także słabsi i mniej zainteresowani przedmiotem). Pierwszy raz nie muszę dużo uzupełniać własnymi materiałami tego, co proponuje podręcznik. To bardzo ułatwia pracę.

(listopad 2003)

The Oxford Handbook of Commercial Correspondence

Trzecie, poprawione wydanie podręcznika korespondencji handlowej w języku angielskim pojawia się na rynku w odpowiednim momencie²⁾. Zdajemy sobie sprawę, że w dobie globalizacji biznesu różnego typu korespondencja, niezależnie od tego, czy są to listy, faksy, czy e-maile, odgrywa istotną rolę w jego funkcjonowaniu. Świadczy o kompetencji i profesjonalizmie autora i przedsiębiorstwa, w którym on/ona pracuje lub o ich braku. Przejrzysta, dobrze zredagowana i odpowiadająca przyjętym standardom korespondencja przyczynia się do sukcesu danej transakcji czy przedsięwzięcia oraz rozwija dobre stosunki między partnerami. Niejasna i wprowadzająca w błąd może powodować wiele problemów – prowadzi do nieporozumień między stronami, opóźnień, do złych relacji między partnerami biznesowymi, konkretnymi działami czy firmami, a nawet do zerwania kontaktów. Podobnie ważną rolę w firmie odgrywają dobrze zredagowane notatki czy raporty – niewątpliwie sprzyjają one dobrej komunikacji wewnątrz przedsiębiorstwa czy między kontrahentami. Dlatego też rozwijanie sprawności produkcyjnych w zakresie pisania dla celów profesjonalnych – co się pisze i jak – powinno być częścią składową każdego kursu języka obcego dla celów zawodowych, głównie biznesowych. Recenzowany podręcznik w pełni spełnia taką rolę.

The Oxford Handbook of Commercial Correspondence jest adresowany do osób prowadzących w pracy korespondencję w języku angielskim oraz studentów kierunków biznesowych i handlowych, którzy opanowali język angielski w stopniu przynajmniej średnio zaawansowanym. Książka dostarcza praktycznych wskazówek, dotyczących redagowania wszelkiego rodzaju

korespondencji: listów, faktów, e-maili, raportów, notatek służbowych, podań o pracę i życiorysów. Wyjaśnia, jak pisać jasno i zwięźle, jak formułować myśli, by postrzegano nas jako uprzejmych, bez stwarzania wrażenia niesmiałości, bezpośrednich, lecz nie impertynenckich. Zachowując zasadnicze elementy dwóch wcześniejszych edycji, podręcznik został poddany gruntownej korekcie i dostosowany do zmian w standardach korespondencji biznesowej – szczególnie w zakresie powszechnego użycia poczty elektronicznej. Zmieniono też format książki na A-4.

Autor analizuje strukturę, sposoby prezentacji, treść i różne style obowiązujące w korespondencji. Podręcznik obejmuje szeroką gamę transakcji i tematów biznesowych, między innymi: zapytania ofertowe i odpowiedzi na nie, składanie ofert (*quotations*), zamówienia, płatności, kredyty, korespondencję bankową, skargi i korekty (*complaints and adjustments*), transport i załadunek (*transportation and shipping*), ubezpieczenia. Użytkownik znajdzie tu sporo informacji dotyczących funkcjonowania biznesu i wzory korespondencji obowiązujące w różnego rodzaju przedsiębiorstwach i instytucjach, takich jak np.: banki, towarzystwa ubezpieczeniowe czy przedsiębiorstwa spedycyjne. Z racji różnorodności prezentowanego materiału podręcznik jest bardzo pomocny w poznawaniu słownictwa specjalistycznego. Istotnym plusem jest też to, że uczeń poznaje je w konkretnym kontekście biznesowym. Dodatkowo prezentowana korespondencja wprowadza ucznia w świat pojęć i terminów specjalistycznych, co umożliwi rozwój kompetencji pojęciowej (*conceptual competence*)³⁾.

Książka składa się z 15 rozdziałów, klucza odpowiedzi do zadań zamieszczonych w podręcz-

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

²⁾ Ashley, A. (2003), *Oxford Handbook of Commercial Correspondence*. Oxford: OUP.

³⁾ Kompetencja, jaką powinny zdobyć osoby uczące się języka dla celów profesjonalnych, oprócz czterech składowych kompetencji obcojęzycznej, tj. kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej, strategicznej (zwanej też kompetencją kompensacyjną) i kompetencji dyskursu, obejmuje kompetencję pojęciową (*conceptual competence*) oraz kompetencję procesową lub technologiczną (*process or technological competence*). Pierwsza odpowiada za treści specjalistyczne w poszczególnym typie kursu, druga dotyczy umiejętności ułatwiających komunikację w poszczególnych dyscyplinach za pośrednictwem mediów i nowych technologii, np. posługiwanie się komputerem (England 1995. „International business and teacher education”, *New Experiences in English*. International ESP Conference Valencia, Venezuela. Westerfield, K. 1995. „Building a global workforce”. *New Experiences in English*. International ESP Conference Valencia, Venezuela).

niku (*Answer Key*), glosariusza (*Glossary*), w którym użytkownicy znajdą definicje głównych pojęć i terminów biznesowych użytych w prezentowanej korespondencji i indeksu (*Index*), który ułatwi wyszukiwanie konkretnych haseł.

W rozdziale I omawia się trzy podstawowe typy korespondencji handlowej – listy, faksy i e-maile. Na przykładach pokazano wyróżniające je cechy, objaśniono układ graficzny strony i adresowanie w przypadku listów, części składowe, wyjaśniono też, w jakich okolicznościach który rodzaj korespondencji stosować. Rozdział II, równie bogato ilustrowany przykładami, zajmuje się treścią i stylem w języku angielskim pisanym. Poruszane są kwestie obszerności korespondencji, kolejności prezentowania treści, i planowania oraz dostosowania odpowiedniego stylu i języka do okoliczności. Kolejne rozdziały rozpoczynają się wprowadzeniem do tematu i wyjaśnieniem używanej terminologii. Następnie autor pokazuje, jak pisząc np. list, osiągnąć postawiony sobie cel. Tam, gdzie to możliwe, podano listę alternatywnych wyrażań, zwrotów, zdań czy całych akapitów, które można użyć w różnych sytuacjach. Z pewnością przyczyni się to do wzbogacenia czy usystematyzowania słownictwa użytkowników książki.

W każdym rozdziale znajdziemy przykłady-wzory listów, faksów czy e-maili wraz z pytaniami sprawdzającymi zrozumienie treści, słownictwa czy stylu i roli pełnionych przez autorów. Na końcu każdego rozdziału znajduje się streszczenie najistotniejszych wiadomości w nim omawianych (*Points to Remember*). Prezentowana korespondencja i dokumenty dotyczą autentycznych transakcji biznesowych i dostarczają informacji o funkcjonowaniu biznesu w Wielkiej Brytanii, co niewątpliwie jest walorem recenzowa-

nej książki, gdyż wprowadza użytkownika w świat międzynarodowego biznesu. Zachowano też oryginalny wygląd korespondencji.

Cennym uzupełnieniem omawianej pozycji jest książka z ćwiczeniami⁴⁾. Znajdziemy tu całą gamę zadań koncentrujących się na ważnych obszarach gramatyki języka angielskiego czy słownictwa, a także ćwiczenia sprawdzające umiejętność posługiwania się odpowiednim stylem w zależności od sytuacji. Istotną część stanowią też instrukcje do samodzielnego pisania różnych typów i rodzajów korespondencji. Na końcu znajduje się klucz odpowiedzi do wszystkich ćwiczeń i modelowe listy, e-maile, faksy itd. Można więc z niej korzystać samodzielnie (*self-study*).

Z książki można korzystać na lektoratach języka angielskiego ze studentami kierunków biznesowych, ekonomicznych, w wyższych klasach szkoły średniej w pracy z uczniami klas o profilu ekonomicznym. Będzie też przydatna na biurku w pracy wszystkich, którzy na co dzień prowadzą korespondencję w języku angielskim. Dzięki przejrzystości struktury z podręcznika można też korzystać samodzielnie. Ponadto jest on idealnym materiałem do rozwijania sprawności pisania dla wszystkich przygotowujących się do egzaminów z języka angielskiego biznesowego (LCCI, English for Commerce, English for Business, Cambridge BEC and CEIBT, Pitman's English for Business Communications). *The Oxford Handbook of Commercial Correspondence* spełnia wszelkie wymogi stawiane tego typu publikacjom i odpowiada standardom wypracowanym przez dydaktykę języków obcych dla celów specjalnych.

(grudzień 2003)

⁴⁾ Ashley, A. (2003), *Oxford Correspondence Workbook*. Oxford: OUP.

Iwona Malinowska¹⁾
Bydgoszcz

Podręczniki rosyjskiego języka specjalistycznego

Dzisiejsza rzeczywistość coraz częściej wymaga od specjalistów dokładnej i wszechstronnej znajomości rosyjskiego języka ekono-

micznego. W związku z powyższym pojawia się zapotrzebowanie na podręczniki w całości poświęcone tylko jednej z dziedzin ekonomii, han-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

dlu, biznesu. Autorką, która podejmuje to zadanie jest Barbara Walczak-Sroczyńska. W 2001 r. autorka wydała *Język rosyjski. Podręcznik dla studentów hotelarstwa, agroturystyki i organizacji ruchu turystycznego*²⁾, a w 2002 r. – *Język rosyjski. Podręcznik dla studentów kierunku obsługa celna*³⁾.

Oba recenzowane podręczniki zostały zbudowane z zastosowaniem zasady funkcjonalno-komunikatywnej i są przeznaczone dla osób znających język rosyjski na poziomie średnim i zaawansowanym. Materiał podręczników może być realizowany zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i samodzielnie. Podręczniki B. Walczak-Sroczyńskiej, jak zaznacza sama autorka we wstępie, są skierowane przede wszystkim do studentów kierunków: turystyki i rekreacji oraz obsługi celnej, jednak ze względu na atrakcyjność i aktualność tematyki, ciekawe propozycje znajdą w nich także wykładowcy pracujący ze studentami na kierunkach filologia rosyjska czy też lingwistyka stosowana (z sekcją języka rosyjskiego), a także lektorzy języka rosyjskiego uczący na innych kierunkach studiów.

Celem obu opracowań jest zastosowanie metod zmierzających do aktywnego opanowania leksyki w obrębie danej tematyki zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej – chodzi przede wszystkim o rozumienie bardziej złożonych tekstów pisanych typu: dokument, akt prawny, kodeks itp.

W przeważającej części podręczniki zostały opracowane na podstawie autentycznych materiałów rosyjskich zaczerpniętych z najnowszych źródeł. Przy doborze materiału autorka kierowała się dwiema wytycznymi: po pierwsze tematy powinny być typowe i charakterystyczne dla danych dziedzin, po drugie powinny być interesujące.

Pierwszy z omawianych podręczników składa się z siedmiu rozdziałów:

1. *Гостиница*
2. *Туризм – снаряжение туриста, отдых, лечение*
3. *В дороге*
4. *Питание*
5. *Виза*

6. *Страхование в туризме*

7. *Договор об оказании услуг*

Drugi natomiast obejmuje dziesięć jednostek tematycznych:

1. *Таможня*
2. *Упаковка, маркировка и перевозка товаров*
3. *Наркобизнес*
4. *Личный досмотр – без унижений*
5. *Таможенная декларация*
6. *Грузовая таможенная декларация*
7. *Протокол о нарушении таможенных правил*
8. *Определение страны происхождения товара*
9. *Тарифные льготы*
10. *О вывозе и ввозе культурных ценностей*

Druga część omawianego podręcznika została wzbogacona o dodatkowe teksty do samodzielnej pracy nad utrwaleniem materiału leksykalnego. Każdy tekst rozdziału w obu książkach zaopatrzone w słownik, który zawiera polskie ekwiwalenty najtrudniejszych słów i wyrażeń ze szczególnym uwzględnieniem frazeologizmów.

Na szczególną uwagę zasługuje proponowany system ćwiczeń bazujący na przytoczonych tekstach. Z założenia zadania mają prowadzić do ciągłego doskonalenia leksyki, stylistyki, gramatyki, usprawniania kompetencji językowo-komunikacyjnych. Na pozytywną ocenę zasługuje różnorodność proponowanych ćwiczeń. Znajdziemy tutaj: pytania do tekstów, dobór odpowiednich słów czy form leksykalnych, a także całych konstrukcji, tworzenie zdań z tzw. rozsypanek wyrazowych i wyrazów z sylab lub pojedynczych liter, ćwiczenia translatorskie zarówno polsko-rosyjskie, jak i rosyjsko-polskie. Celowym wydaje się również umieszczenie w obu opracowaniach, oprócz klasycznych ćwiczeń, atrakcyjnych zadań sprawdzających stopień opanowania słownictwa specjalistycznego w formie, nazwijmy to, zabawowej. Są to przede wszystkim krzyżówki i ćwiczenia twórcze typu:

- ▶ *Зapozнaj pokojoвkę, która rozpoczyna pracę w твоim hotelu z jej oboвязкaми* (ćw. 40 s. 44, [1])⁴⁾.

²⁾ Barbara Walczak-Sroczyńska (2001). *Język rosyjski. Podręcznik dla studentów hotelarstwa, agroturystyki i organizacji ruchu turystycznego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

³⁾ Barbara Walczak-Sroczyńska (2002) *Język rosyjski. Podręcznik dla studentów kierunku obsługa celna*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

⁴⁾ Cyfra [1] oznacza podręcznik wydany w 2001 r., natomiast [2] – w 2002 r.

- ▶ Targi turystyczne. Poinformuj klienta z Rosji o możliwościach leczenia w polskich sanatoriach. Poradź mu, by korzystał z możliwości leczenia w Ciechocinku (ćw. 77 s. 80, [1]),
- ▶ Podróżny zamierza wywieźć z Polski obraz polskiego malarza. Postaraj się jak najwięcej dowiedzieć o malarzu, zapytaj o zezwolenie na wywóz, jeżeli nie ma takowego, wyjaśnij, że musisz zatrzymać obraz (ćw. 13 s. 132, [2]).

Warto podkreślić, że każda jednostka tematyczna zawiera jedną, a niekiedy dwie lub więcej zasad gramatycznych, które w całości ujęto w ramki, a najważniejsze słowa (wyrażenia, końcówki, pojedyncze litery) wyróżniono tłustym drukiem. To rozwiązanie jest bardzo udane. Przejrzystość podręczników jest ich wielką zaletą. Na marginesie można dodać, iż w ramach umieszczono nie tylko reguły gramatyczne, ale również wyrazy, które mogą sprawiać trudności polskiemu użytkownikowi ze względu na subtelne różnice semantyczne leksemów, jak na przykład: rosyjskie słowa: *продукция* i *производство* i tylko jeden ich polski ekwiwalent: *produkcja* (ćw. 4 s. 103, [2]), rosyjskie: *бижутерия* i polskie słowo: *biżuteria* o diametralnie różnej konotacji (ćw. 2 s. 56, [2]); rosyjskie: *бронировать* i *резервировать* i polski odpowiednik: *rezerwować* (ćw. 116 s. 122, [1]). Warto zaznaczyć, że przypomina lub wprowadzana reguła nigdy nie odbiega od tematyki rozdziału, a wręcz przeciwnie, jest z nią ściśle związana. Zasadom gramatycznym z założenia powinny towarzyszyć ćwiczenia utrwalające – takie właśnie rozwiązanie zastosowano w podręcznikach. Wspomniałam wcześniej o dużej różnorodności ćwiczeń utrwalających leksykę. Dotyczy to również proponowanych ćwiczeń gramatycznych. Zmuszają one do odmiany rzeczowników takich jak: *остров* (ćw. 93 s. 97, [1]), *гость* (ćw. 33 s. 37, [1]), *судно* (ćw. 5 s. 23, [2]), *цель* (ćw. 6 s. 63, [2]), *сырьё* (ćw. 6 s. 103, [2]) itd.; czasowników, np.: *завидовать*, *разместить*, *удаться* (ćw. 65 s. 67, [1]), *смочь* (ćw. 92 s. 96, [1]), *пресечь* i *пересечь* (ćw. 4 s. 35, [2]); użycia odpowiedniego przyimka typu: *в, для, за, на, по, с, к, без, через* itp. (ćw. 11 s. 17, [1]), (ćw. 99 s. 105, [1]), (ćw. 142 s. 148, [1]), (ćw. 2 s. 74, [2]) (ćw. 5 s. 89, [2]); kładą nacisk na związek rządu niektórych czasowników: *специализироваться на чём* (ćw. 115 s. 121, [1]), *известен*

чем, славиться чем (ćw. 85 s. 90, [1]), *заботиться о ком, о чём, работать кем, чем* (ćw. 3 s. 9, [1]). Ćwiczenia i zadania zawarte w recenzowanych podręcznikach odzwierciedlają aktualny stan słownictwa, wobec czego leksyka ta nie zawsze znajduje odbicie w istniejących słownikach przekładowych. Słowa czy wyrażenia typu: *орехи кешию* (s. 31, [2]), *наркоделец, наркодоллары* (s. 34, [2]), *трейлер, анаша* (2. s. 33, [2]) na razie nie mają swoich ekwiwalentów słownikowych.

O aktualności, a raczej nowoczesnym czy też nowatorskim podejściu do podręcznika, świadczą także wprowadzenie modnych dziś imion własnych typu: *Агнешка* (s. 107, [1]), *Ирина* (s. 44, [1]), *Пётр* (s. 93, [1]), często stosowanych skrótów, (np. *у.е., ж/д* s.109, [1]; *СП* s. 76, [2]), ale również słownictwa kryjącego w sobie kulturę danego kraju:

- ▶ Polski, np.: *Цехоцинек* (s.77, [1]), *Величка* (s. 78, [1]), *Краков* (s. 87, [1]), *Планты* (s. 91, [1]), *Казимеж – Дольны* (s. 98, [1]),
- ▶ Rosji np.: *Клязьма* (s. 20, [1]), *Сочи* (s. 22, [1]), *Якутия* (s. 80, [1]), *Суздаль* (s. 93, [1]), *Золотое кольцо России* (s. 93, [1]),
- ▶ oraz innych krajów, np.: *Олимпос* (s. 31, [1]), *Клебек* (s. 31, [1]), *Карловы Вары* (s. 70, [1]), *Бенилюкс* (s. 107, [1]).

Proponowane podręczniki to zbiór – system ćwiczeń, opierających się na pojedynczych jednostkach tematycznych. Ten system różnorodnych zadań zarówno leksykalnych, jak i gramatycznych określa główne etapy opanowania materiału językowego: obserwację, utrwalenie i czynne użycie w komunikacji ustnej oraz pisemnej. Większość zadań jest zapowiedzią autentycznych działań i sytuacji, z którymi student zetknie się w swojej przyszłej działalności zawodowej.

Podkreślając zalety omawianych podręczników chciałam zwrócić uwagę na pewne niedociągnięcia, aczkolwiek bardzo nieliczne. Celowym wydaje się sformułowanie wszystkich poleceń do zadań w języku rosyjskim, jak bowiem zaznacza sama autorka we wstępie, pomoce przeznaczone są dla osób kontynuujących naukę języka rosyjskiego. W związku z powyższym powstaje pytanie: czy znajduje jakieś uzasadnienie odrywanie uczącego się od języka rosyjskiego w samym poleceniu? Przecież powtarzające się schematy poleceń kształtują swo-

iste nawyki w użyciu danych konstrukcji, np. częste używanie trybu rozkazującego w poleceniach daje studentowi praktykę w jego stosowaniu, początkowo bierną, ale stąd już mały krok do czynnego użycia danej konstrukcji w wypowiedzi.

Aby zachować konsekwencję budowy podręczników wskazane byłoby umieszczenie na końcu każdego z nich ogólnego słownika alfabetycznego. Pomogłoby to i ułatwiło studentowi, szczególnie samodzielnie opracowującemu kolejną jednostkę tematyczną, znalezienie zapomnianego słowa lub wyrażenia z któregoś z poprzednich rozdziałów.

Podsumowując można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że oba recenzowane opracowania stanowią pożyteczne i cenne źród-

ła zarówno dla studentów, jak i wykładowców języka rosyjskiego. Materiał w obu podręcznikach przedstawiono jasno, przejrzysto i konsekwentnie. Oprócz tego o ich wartości świadczy wyczerpujący zakres wiadomości, bogata leksyka specjalistyczna, logiczna budowa, a także różnorodność i wielość zadań praktycznych. Opracowania te pozwalają uczącym się: poszerzać swoją wiedzę, zaznajamiają z fachową terminologią oraz uczą swobodnie operować materiałem językowym w sferach obsługi celnej i turystyki. Obie pozycje Barbary Walczak-Sroczyńskiej przyniosą, bezspornie, korzyść wszystkim tym, którzy interesują się problemami rosyjskiego języka ekonomicznego i dążą do jego zgłębienia.

(grudzień 2003)

Mikołaj Timoszuk¹⁾

Warszawa

Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski²⁾

Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski autorstwa Stanisława Domagalskiego i Natalii Celer (Wiedza Powszechna, Warszawa 2003) jest już kolejnym na naszym rynku wydawniczym dwujęzycznym słownikiem specjalistycznym (por. podobne: Cichowski E., *Słownik polsko-rosyjski i rosyjsko-polski dla biznesmena*, WIR, Bydgoszcz 1992; Grabowska J., *Mały praktyczny słownik biznesmena rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, WSiP, Warszawa 1994; Hajczuk R., Nosowicz J. F., Ruśkowski, *Kieszonkowy polsko-rosyjski i rosyjsko-polski słownik handlowy*, Agencja ER, Białystok 1992). Prezentowany słownik dotyczy dziedziny, której zakres nie jest ściśle i jednoznacznie określony zarówno na płaszczyźnie leksykograficznej (por. np. różne definicje biznesu w słownikach objaśniających i encyklopediach terminologicznych), jak i na płaszczyźnie mentalnej, ukształtowanej w idiolektach poszczególnych użytkowników języka. Relacje

semantyczne między takimi wyrażeniami, jak: *biznes, handel, marketing, bankowość, giełda* i in., nie są bynajmniej rozłączne, a ich zakresy znaczeniowe zachodzą na siebie i posiadają pewne części wspólne. Stąd też w *Przedmowie* do słownika autorzy, konkretyzując jego zawartość, podają, że zawiera on „[...] 22000 rosyjskich i polskich terminów z zakresu ekonomiki, handlu, biznesu”. Podkreślają też, że „jest to współczesna terminologia używana w codziennej praktyce zawodowej, obejmującej produkcyjne, finansowe, giełdowe, bankowe, handlowe i administracyjno-kierownicze aspekty działalności gospodarczej”. Siatkę hasłową obu części słownika tworzą jednostki jednowyrazowe (wyjątkowo – związki terminologiczne, np. *gorący pieniądz*). Pełnią one funkcje zarówno terminów jednowyrazowych (jak np. rosyjskich *контрагент, маркетинг, резервы*, czy polskich *makler, oferent, zastaw*), komponentów w ter-

¹⁾ Dr hab. Mikołaj Timoszuk jest profesorem UW w Instytucie Ruscystyki Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka rosyjskiego w *Językach Obcych w Szkole*.

²⁾ Stanisław Domagalski, Natalia Celer (2003), *Słownik biznesu. Rosyjsko-polski. Polsko-rosyjski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

minach złożonych (zestawieniach, związków terminologicznych), jak i leksemów o funkcji ogólnojęzykowej. Wartość jednostki leksykalnej w słowniku jest określana wyłącznie w oparciu o sieć relacji paradygmaticznych, natomiast właściwości syntagmatyczne jednostek jedno-wyrazowych zostają pominięte. Wiadomo jednak, że terminy są wyrażeniami o różnym stopniu złożoności i są aktualizacją różnych schematów strukturalnych. Tak więc, obok wyrażen typu *faktura, czek, certyfikat* itp., w funkcji terminów występują: *faktura celna, faktura zaliczkowa, faktura ze specyfikacją; czek gotówkowy, czek in blanco, czek gotówkowy nie zakreślony; certyfikat depozytowy, certyfikat rewizyjny, certyfikat jakości* itp. Tego rodzaju terminów złożonych, jako hasłowych wyrażen wyjściowych, słownik nie uwzględnia, mimo iż stanowią one zdecydowaną większość w obrębie każdej konkretnej terminologii. Tworzenie zestawień terminologicznych (związków terminologicznych) w oparciu o omawiany słownik może się wiązać z pewnymi trudnościami, wynikającymi z wielości odpowiedników przekładanego wyrazu-terminu. Chcąc, na przykład, utworzyć ekwiwalent polski do rosyjskiego terminu *денежный чек*, musielibyśmy wybrać z szeregu terminologicznego *pieniężny; monetarny, walutowy; kapitałowy* (są to, według słownika, odpowiedniki polskie *ros. leksemu денежный*) jeden ekwiwalent i połączyć ten wyraz z jednym z translatów rosyjskiego terminu *чек* wchodzących do szeregu: *чек; paragon; bon towarowy*. W wyniku tej operacji otrzymalibyśmy potencjalne związki terminologiczne: **чек денежный, *pieniężny czek, *чек monetarny, *monetarny czek, *paragon walutowy, walutowy paragon, *kapitałowy bon towarowy, *monetarny bon towarowy* itd., itp. Wiadomo jednak, że żadne z wygenerowanych tu wyrażen nie funkcjonuje jako właściwy polski odpowiednik rosyjskiego zestawienia terminologicznego *денежный чек* (ale por. poprawny ekwiwalent *чек gotówkowy*). Z tego też względu prezentowany słownik nie zawsze jest przydatny w procesie kreatywnego ustalania ekwiwalentów dla terminów złożonych w języku docelowym. Może się zdarzyć również i tak, że terminowi jednowyrazowemu w języku wyjściowym odpowiada w języku docelowym zestawienie (terminologiczny związek wyrazo-

wy), jak np. *чекодатель – wystawca czeku, чекодержатель – posiadacz czeku, жирооборот – obrót bezgotówkowy, rozliczenie безготówkowe, движимость – ruchomość, mająтек рυχоты, добра рυχоме; гóрництво – горная (горнодобывающая) промышленность, горное дело, nadgodziny – сверхурочное (неурочное) время, сверхурочные часы; сверхурочная работа* itp. Takie sytuacje w słowniku są rejestrowane regularnie. Użytkownik słownika, poszukujący ekwiwalentów dla rosyjskich i polskich złożonych konstrukcji terminologicznych (typu rosyjskie: *розничная цена, казначейская эмиссия, учёт спроса* itp., czy polskie: *eksport netto, zasoby finansowe, firma hurtowa* itp.), powinien raczej oprzeć się na innych słownikach (np. L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, S. Stawarz, *Polsko-rosyjski słownik handlowy*, PWN, Warszawa 1995); L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, *Rosyjsko-polski słownik handlowy*, PWN, Warszawa 1996; B. Kopielko, *Słownik finansowy rosyjsko-polski*, Wrocław 1996). Słowniki te są bowiem ułożone tak, że artykuł hasłowy otwiera jednoleksmowy termin-hiperonim, któremu zostają podporządkowane hiponimy dwuczłonowe (składające się z członu utożsamiającego i członu konkretyzującego; każdy z tych członów może posiadać różną strukturę składniową pod względem złożoności). Omawiany słownik odznacza się jednak szeregiem innych walorów. Na szczególne podkreślenie zasługuje tu dobór słownictwa. Zasób leksykalny słownika stanowi lekсыka ogólna oraz słownictwo specjalistyczne (terminologia). Wprowadzenie podstawowego słownictwa ogólnego (np. rosyjskiego: *везде, вера, внезапно, вновь, всякий, всегда*; polskie: *cały, doba, gafa, kształt, maleć, nareszcie* itp.) daje użytkownikowi możliwość właściwego redagowania i rozumienia specjalistycznego tekstu obcojęzycznego (tekst specjalistyczny oprócz terminów fachowych zawiera w znacznej mierze leksykę języka ogólnego). Rozważając kwestię doboru słownictwa, należy także zwrócić uwagę na właściwą i trafną selekcję znaczeń wyrazów polisemicznych. Spośród rozlicznych translatów wyrazów hasłowych autorzy starali się dobrać tylko takie, które w określonym znaczeniu funkcjonują w sferze szeroko rozumianego biznesu (por. np. hasła: *голод*

brak, deficyt, niedobór; горячка gorączka (co pozwala np. dla wyrażenia биржевая горячка ustalić poprawny translata gorączka giełdowa, a – posiłkując się częścią polsko-rosyjską – dla polskiego wyrażenia gorączka złota dobrać właściwy rosyjski ekwiwalent золотая лихорадка). Wyrażenia hasłowe i ich odpowiedniki są dość często zaopatrywane w nawiasy. Autorzy, jak sami piszą w *Przedmowie*, stosują trzy rodzaje nawiasów: 1. nawiasy okrągłe, w których „podano kursywy synonimy zawężające znaczenie hasła lub odpowiednika” (np. искусство (мастерство) sztuka, истечение (срока, времени) upływanie, upływ; выгашение; w ostatnim przykładzie znaczenie wyjściowego wyrazu hasłowego jest konkretyzowane w oparciu o jego właściwości dystrybucyjne); 2. nawiasy trójkątne (ostre), w których umieszczono „człony wyimienne związków terminologicznych” (np. по-пытаться одолжить, взять (дать) в долг (взаймы); jak widać z przytoczonego przykładu, w nawiasach trójkątnych znalazły się zarówno człony kontrastywne (antonimiczne), jak i człony pozostające względem siebie w relacji swobodnej wariacji (synonimiczne); 3. nawiasy kwadratowe z członami dodatkowymi (np. обчитать осзуча [w rachunku]). Poszczególne wyrazy hasłowe posiadają jeden lub więcej odpowiedników translacyjnych. Jeżeli odpowiedniki tworzą szereg synonimiczny, to poszczególne człony tego szeregu „są oddzielone przecinkiem, bardziej różnicowane znaczeniowo – średnikiem” (w tym miejscu należy zauważyć, że rozmieszczenie tych znaków powinno odpowiadać ściśle określonym kryteriom; mimo iż zasady te explicite w *Przedmowie* nie zostały wyłożone, to autorzy na ogół starali się je przestrzegać). W przypadku natomiast całkowitej rozbieżności znaczeń wyrazy hasłowe „zostały potraktowane jako odrębne hasła i oznaczone frakcją górną”, a więc, jak należy sądzić, zostały uznane za odrębne leksemy (np. затоваривать¹ gromadzić {magazynować, przetrzymywać} nadmierne zapasy {nadmierną ilość towarów} i затоваривать² przeładowywać {przesycać} [rynek] to-

warami), mimo iż polskie i rosyjskie słowniki objaśniające takiego rozróżnienia w wielu wypadkach nie dokonują (por. np. w słowniku нуждаться¹ potrzebować, być w potrzebie i нуждаться² cierpieć niedostatek, być w biedzie oraz to samo hasło opisane jako jeden leksem polisemiczny o dwóch znaczeniach w: С.А. Кузнецов, *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 1998). Nie ulega wątpliwości, iż taką zasadę prezentacji wyrażen wieloznacznych można przyjąć, pod warunkiem jednakże, iż będzie ona stosowana konsekwentnie. Tymczasem w omawianym słowniku zdarzają się przypadki traktowania jako wyrazów polisemicznych również homonimów, mimo iż homonimy te nieraz różnią się swym rodowodem (por. w słowniku hasła: kolej очередь; железная дорога i брак брак, изъян; недостаток, отсутствие, нехватка, недостача). Należy tu jednak podkreślić, iż kwestia wyróżnienia poszczególnych wartości semantycznych wyrazów wieloznacznych nie zawsze jest łatwa, a z teoretycznego punktu widzenia wytyczenie ostrej granicy między polisemią a homonimią wydaje się być niemożliwe (praktycznym kryterium pozostaje tu jedynie etymologia).

Recenzowany *Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski* po każdej z dwóch części został zaopatrzony w dwa aneksy, z których pierwszy jest listą nazw państw, ich stolic oraz walut narodowych, drugi natomiast jest dwujęzycznym słowniczkiem tematycznym, grupującym liczebniki, nazwy miesiący i dni tygodnia. Ze względu na swój zakres słownik jest przeznaczony dla osób zajmujących się lub interesujących się biznesem. Zasób słownictwa natomiast w nim zawarty może okazać się istotną pomocą w rozumieniu i tworzeniu tekstów specjalistycznych związanych z handlem, marketingiem, ekonomią, zarządzaniem itp. I wreszcie, słownik ten może być wykorzystany w dydaktyce przy nauczaniu funkcjonowania języka rosyjskiego i polskiego w szeroko rozumianym biznesie.

(listopad 2003)

WYDALIŚMY KSIĄŻKĘ,
KTÓRĄ KAŻDY POWINIEN PRZECZYTAĆ!

**Un Cadre Européen Commun
de Référence pour les langues:
Apprendre, Enseigner, Évaluer**

**Common European Framework
of Reference for Languages:
Learning, teaching, assessment**

**Europejski system opisu
kształcenia językowego:
uczenie się, nauczanie, ocenianie**



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division



National Centre for Curriculum Development
Instytut Edukacji

Do nabycia w księgarni CODN-u, Aleje Ujazdowskie 28,
00-478 Warszawa, pokój 105, lub wysyłkowo - tel. 621-75-97.

Nowa generacja podręczników zgodna z europejskimi standardami



Optimal A1

nowy podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, wyższych i językowych

- pierwszy tom prowadzi do poziomu A1
- testy kontrolne po każdym rozdziale
- przygotowuje do egzaminu Start Deutsch 1

Berliner Platz

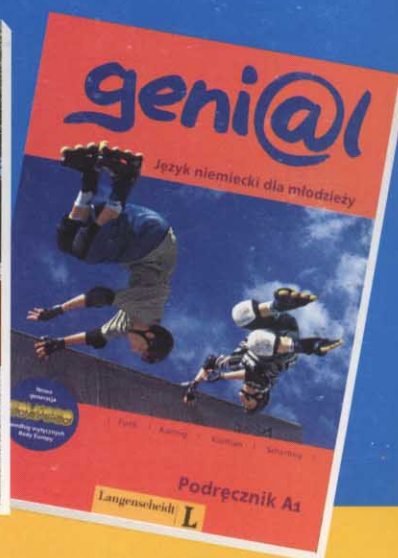
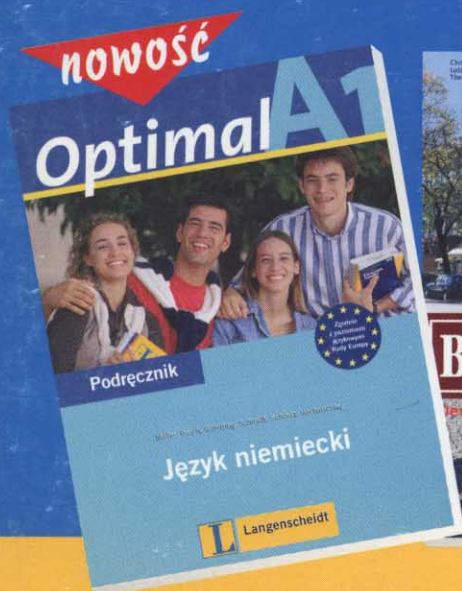
3-tomowy kurs dla szkół ponadgimnazjalnych, wyższych i językowych

- podręcznik i książka ćwiczeń w 1 tomie
- zeszyty z dodatkowymi ćwiczeniami do każdego tomu (Intensivtrainer)
- CD-ROM z ćwiczeniami o 3 stopniach trudności

geni@

3-tomowy podręcznik dla gimnazjum

- opracowany zgodnie z poziomami językowymi A1, A2, B1
- film na wideo z bohaterami z podręcznika
- trzeci tom prowadzi do poziomu Zertifikat Deutsch



Langenscheidt
nauka języków geni@lnie prosta

Langenscheidt Polska Sp. z o.o.
02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 845 25 51, fax: (22) 845 26 55
e-mail: lpo@langenscheidt.pl

www.langenscheidt.pl